Le numérique et l'interculturel

Cynthia-Yaoute Eid

▶ **To cite this version:**

Cynthia-Yaoute Eid. Le numérique et l'interculturel : vers des usages émergents dans la pratique d'apprentissage/enseignement des langues au Liban. Sciences de l'Homme et Société. Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 2010. Français. NNT : 2010VALE0052 . tel-03012158

HAL Id: tel-03012158
https://uphf.hal.science/tel-03012158

Submitted on 18 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

2010 VALE 0052

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS
Laboratoire DeVisu/LSC

Numéro d'ordre : 10-52

LE NUMÉRIQUE ET L'INTERCULTUREL : VERS DES USAGES ÉMERGENTS DANS LA PRATIQUE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU LIBAN

Cynthia-Yaoute EID

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel
Soutenue publiquement le 21décembre 2010

Tome I : la thèse

Les membres du jury :

Pr. Jean-Jacques Boutaud, université de Dijon, rapporteur

Pr. Philippe Dumas, université de Toulon

Pr. Fady Fadel, université Antonine, Liban

Dr. Michel Labour, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, co-encadrant

Pr. Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, directeur de thèse

Pr. Imad Saleh, université Paris 8, rapporteur

UVHC
UNIVERSITÉ DE VALENCIENNES ET DU HAINAUT - CAMBRESIS

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS
Laboratoire DeVisu/LSC

Numéro d'ordre : 10-52

LE NUMÉRIQUE ET L'INTERCULTUREL : VERS DES USAGES ÉMERGENTS DANS LA PRATIQUE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU LIBAN

Cynthia-Yaoute EID

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel
Soutenue publiquement le 21décembre 2010

Tome I : la thèse

Les membres du jury :

Pr. Jean-Jacques Boutaud, université de Dijon, rapporteur

Pr. Philippe Dumas, université de Toulon

Pr. Fady Fadel, université Antonine, Liban

Dr. Michel Labour, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, co-encadrant

Pr. Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, directeur de thèse

Pr. Imad Saleh, université Paris 8, rapporteur

« La seule véritable exploration, la seule véritable fontaine de Jouvence ne serait pas de visiter des terres étrangères, mais de posséder d'autres yeux, de regarder l'univers à travers les yeux des autres ».

Marcel Proust

« L'utopie est à l'horizon ! Je m'en approche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas. Je fais dix pas de plus, et l'horizon s'éloigne de dix pas. Peu importe combien de temps je marche, je ne m'y rendrai jamais. Alors, à quoi peut-elle bien servir, l'utopie ? Eh bien, elle sert à cela : À marcher ».

(Traduction libre de Galéano, 1993, par FERRER, 1997)

À MON PÈRE ET À MA MÈRE

REMERCIEMENTS

Marcher vers une utopie, c'est travailler concrètement à la construction d'un demain souhaitable, sans « se laisser engluer dans les contraintes d'aujourd'hui ou dans les rigidités d'hier[1] » (Jacquard, 2006). C'est vivre ses espoirs tout en assumant les risques qui jalonnent le parcours souvent tumultueux du pédagogue socialement engagé. Mais c'est surtout reconnaître que face aux limites de l'exploit solitaire (Ibid.), il y a la force d'une quête solidaire pour contribuer à la création dans la jeunesse d'aujourd'hui d'une plus grande ouverture à l'autre dont demain a besoin.

De tels parcours se réalisent avec l'aide et le soutien de plusieurs. Je tiens tout d'abord à remercier le directeur de la thèse M^me^ le Professeur Sylvie Leleu-Merviel pour la confiance indéfectible qu'elle m'a accordée dès le départ, alors que je venais d'un autre horizon et que j'hésitais encore entre plusieurs directions, merci pour m'avoir fait confiance malgré les connaissances plutôt légères que j'avais en décembre 2005 sur les Sciences de l'Information et de la Communication puis pour m'avoir guidée, encouragée, conseillée, fait beaucoup voyager pendant cinq ans tout en me laissant une grande liberté et en me faisant l'honneur de me déléguer plusieurs responsabilités dont j'espère avoir été à la hauteur.

Mes remerciements vont également à M. Michel Labour pour la gentillesse et la patience qu'il a manifestées à mon égard durant cette thèse, pour tous les conseils et les programmes qu'il a bien voulu m'envoyer, pour l'hospitalité dont il a fait preuve envers moi lors des séjours que j'ai effectués à Valenciennes, et aussi pour m'avoir fait l'honneur de participer au Jury de soutenance.

Je ne sais comment exprimer ma gratitude à M. Philippe Useille pour les conseils stimulants que j'ai eu l'honneur de recevoir de sa part et pour le travail collaboratif élaboré en tandem.

Je remercie tous ceux sans qui cette thèse ne serait pas ce qu'elle est : aussi bien par les discussions que j'ai eu la chance d'avoir avec eux, leurs suggestions ou contributions.

MM. les Professeurs Imad Saleh et Jean-Jacques Boutaud ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, et je les en remercie, de même que pour leur participation au Jury. Ils ont également contribué par leurs nombreuses remarques et suggestions à améliorer la qualité de cette thèse et je leur en suis très reconnaissante.

[1] Albert Jacquard, *Mon utopie,* 2006 Paris, Éditions Stock, p.7.

Monsieur Philippe Dumas m'a fait l'estime de participer au Jury de soutenance ; je l'en remercie profondément.

Je tiens à témoigner ma reconnaissance à l'égard de tous ceux qui, à l'Université Antonine et à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, m'ont soutenue chaleureusement et m'ont permis de concilier mon activité professionnelle avec les exigences d'une recherche. Je ne peux pas tous les citer tant ils sont nombreux. J'ai cependant une pensée particulière pour le Vice-recteur à l'international et Secrétaire général M. le professeur Fady Fadel pour les échanges amicaux et suggestifs. Merci Professeur Fadel pour m'avoir fait l'honneur d'être membre du jury de la soutenance.

Un grand merci à tous ceux qui, grâce à leurs relectures et leurs suggestions, m'ont aidée à améliorer le texte de la thèse.

Je passe ensuite une dédicace spéciale à tous les jeunes gens que j'ai eu le plaisir de côtoyer durant ces quelques années d'enseignement à l'Université Antonine.

Enfin, les mots deviennent insuffisants et s'effacent quand je songe à leurs encouragements et à leur assistance qui m'ont permis de faire cette thèse dans de bonnes conditions, je remercie chaudement mes parents, mes frères et sœurs qui m'ont soutenue jusqu'au bout et m'ont patiemment supportée. À vos côtés, je comprends ce que Jean Gabin chante à la fois pleinement et simplement : « *Le jour où quelqu'un vous aime, il fait très beau ; j'peux pas mieux dire, il fait très beau !* ».

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS **4**

TABLE DES MATIÈRES **6**

LISTE DES FIGURES **12**

GLOSSAIRE **17**

INTRODUCTION **18**

CHAPITRE I. PRÉSENTATION DU CONTEXTE LIBANAIS **25**

SECTION I. UN SURVOL DU CONTEXTE LIBANAIS ACTUEL **25**

1.1 Le Liban d'aujourd'hui 25

1.2 Les relations politiques, économiques et culturelles entre la France et le Liban 28

SECTION II. L'ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU LIBAN **33**

2.1 L'état des lieux de l'enseignement scolaire privé et public 34

2.2 Les origines de l'éducation formelle 34

2.2.1 Les premières années de l'indépendance (1943-1958) 35

2.2.2 Le curriculum de 1968-1971 35

2.2.3 La réforme éducative après la guerre civile de 1975-1989 35

2.2.4 La loi sur l'obligation scolaire 37

2.3 Les localisations géographiques 41

2.4 Le statut de l'enseignement des langues dans le scolaire 42

2.5 Le port du foulard islamique dans les écoles Libanaises 43

2.6 L'alphabétisme des jeunes et des adultes 46

2.6.1 L'évolution du rendement scolaire selon le sexe 48

2.6.2 L'évolution du rendement scolaire selon les régions 50

2.6.3 L'évolution du rendement selon le secteur 51

SECTION III. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU LIBAN : À LA RECHERCHE D'ALTERNATIVES **53**

3.1 Le Contexte historique du système d'enseignement supérieur : son évolution récente 53

3.1.1 Les origines de l'enseignement supérieur 53

3.1.2 Les lois et réglementations de l'enseignement supérieur au Liban 54

3.1.3 L'enseignement supérieur des années 90 jusqu'à présent 55

3.1.4 Les grandes lignes de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur 57
3.1.5 La structure et les diplômes 58
3.1.6 Le système national d'évaluation / d'accréditation 58
3.1.6.1 L'évaluation des établissements 59
3.1.6.2 L'évaluation des programmes 60
3.1.7 Les interprétations politiques de la création de nouvelles universités : une mise en perspectives pour le pays 60
3.2 La recherche au Liban et dans le monde arabe : état des lieux et perspectives 62
3.2.1 Le statut de la recherche scientifique au Liban : le Liban s'appuie sur l'enseignement supérieur et isole la recherche 63
3.2.2 Le statut de la recherche dans les pays arabes 65
3.2.2.1 Les chiffres caractérisant la recherche dans les pays arabes 65
3.2.2.2 La recherche : une nécessité dans l'enseignement supérieur de la région 75
3.2.2.3 Les défis et les perspectives de la recherche dans la région du monde arabe 77

Bilan **78**

CHAPITRE II. LA LANGUE / LES LANGUES AU LIBAN **79**

SECTION I. LA LANGUE COMME OUTIL DE MÉDIATION **79**
1.1 La définition de la *langue* et du *langage* 79
1.1.1 La définition linguistique du terme « *langue* » 80
1.1.2 Une définition sociolinguistique du vocable « *langue* » 82
1.2 L'identification des langues 83
1.3 De l'approche linguistique ... à l'approche compréhensive en Sciences de l'Information et de la Communication 87
1.4 Les objectifs de la langue 89
1.5 Les langues et leur apprentissage : avantages et opportunités 91
1.6 Les facteurs de stagnation d'une langue 93
1.7 Les facteurs de développement d'une langue 93
1.7.1 Le facteur culturel : un Liban trilingue ? 94
1.7.2 Le facteur démographique 98
1.7.3 Le facteur économique 98
1.7.4 Le facteur politique 99
1.8 La langue universelle ... Une utopie ? 99
1.9 La théorie des « universaux linguistiques » 101
1.9.1 Les principales langues sur Internet 102
1.9.2 Les langues de travail 102
1.9.3 Les langues objets 102

1.9.4 Les langues absentes du Web 103
1.10 L'Influence de la langue mère sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS*) 103
1.10.1 L'ambiguïté de la notion 107
1.10.2 La place de la langue maternelle 108
1.10.3 L'analyse contrastive 110
1.10.4 Les langues en contact de Weinreich : étude sur le bilinguisme 111
1.10.5 La théorie de Corder : un caractère intra-systémique entre les langues 112

SECTION II. LES APPLICATIONS DE LA LANGUE AU LIBAN 113
2.1 L'homogénéité sur le plan linguistique ? 113
2.2 La place de la langue française 114
2.3 La langue française au Liban : un rang dignement occupé ? 116
2.4 L'enseignement de l'anglais a le vent en poupe 117
2.5 La Francophonie au Liban… Histoire d'une identité ! 119
2.6 Une politique de coopération renforcée 124

Bilan 125

CHAPITRE III. PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE CENTRE DE LANGUES EN AUTONOMIE AU PROCHE-ORIENT : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ ANTONINE 126

SECTION I. TIC* ET APPRENTISSAGE DES LANGUES 128
1.1 La polémique de l'apprentissage moyennant les TICEs* 128
1.1.1 Internet et apprentissage des langues 129
1.1.2 Internet et apprentissages 129
1.2 Réformes TICE* 131

SECTION II. EXPÉRIMENTATION INNOVANTE : LE CLER* 135
2.1 Historique du projet : de la genèse … à la réalisation 135
2.2 Le CLER* : terrain de travail 138
2.3 La coopération avec les partenaires 145
2.4 Les concepts définis pour le CLER* : efficience, motivation, médias, relation éducative, médiation et autoformation 145
2.4.1 L'efficience du CLER* ? 146
2.4.2 La motivation au CLER* : des activités collaboratives 148
2.4.3 L'intégration du média au CLER* : outil de communication 155
2.4.4 La relation éducative au CLER* : *interactions en jeu* 156
2.4.5 L'autoformation : l'autonomie pour finalité 158

SECTION III. MISE EN PRATIQUE 160

3.1 Profils d'apprenants 160
3.2 Résultats du questionnaire et analyse 162
3.3 Perspectives d'avenir pour le CLER* 165
3.3.1 Les ressources matérielles au CLER* 166
3.3.2 L'agencement et l'organisation spatiale du CLER* 166
3.3.3 Les différents types de ressources du CLER* 168
3.3.4 L'accessibilité, l'attractivité, l'efficience du CLER* 169
3.3.5 Les ressources humaines du CLER* 171
3.3.5.1 La responsable 171
3.3.5.2 Les tutrices 172
3.3.5.3. D'autres ressources humaines... 176
3.4 Les pratiques pédagogiques 177
3.4.1 Dispositifs d'apprentissage 177
3.4.2 Interfaces matérielles 178

SECTION IV. BILAN ET PERSPECTIVES 180
4.1 Le CLER* : un projet collectif 180
4.2 L'avenir : l'autoformation 181

Bilan 183

CHAPITRE IV. LA DIMENSION COMMUNICATIONNELLE DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES 184

SECTION I. LE CLER* : « SIGNES », « MÉDIATION », « MÉDIATISATION », « RELIANCE » OU « LIENS » 187

SECTION II. L'APPRENTISSAGE COMME CHANGEMENT 201
2.1 L'irruption de la communication dans l'apprentissage - enseignement des langues 210
2.2 Positionnement : quel univers de référence pour le CLER* ? 216

SECTION III. QUELLE APPROCHE DES DISPOSITIFS DE FORMATION MEDIATISÉE ? 221

CHAPITRE V. LE PROJET COLLABORATIF ENTRE LES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DE VALENCIENNES ET CEUX DE L'UNIVERSITÉ ANTONINE 225

SECTION I. NATIFS ET IMMIGRANTS DIGITAUX : UN PROCESSUS COMMUNICATIONNEL D'UN PROJET INTERCULTUREL FRANCO-LIBANAIS EN LIGNE 226
1.1 Un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance : Le projet PASFLE* comme terrain de recherche 228
1.1.1 Du côté français 228

1.1.2 Du côté libanais 229
1.2 Nature du projet PASFLE* 230
1.3 Origine du projet PASFLE* 233
1.4 Présentation du projet PASFLE* 233
1.4.1 La construction du sens dans les nouvelles lues par les étudiants francophones 238
1.4.1.1 La lecture des nouvelles et le texte : les étapes de construction du sens 239
1.4.1.2 Les modes de lecture 244
1.4.1.3 L'évaluation du texte 245
1.5 De la lecture à l'écriture ... Calendrier de réalisation du PASFLE* 247
1.6 Les thématiques d'écriture adoptées dans PASFLE* 249

SECTION II. COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET MÉDIATISATION : UNE APPROCHE CONJOINTE 252
2.1 La communication interculturelle : un espace d'intercompréhension à construire 254
2.2 Communication et usages des TIC*, une perspective interculturelle 260
2.3 Bilan 263

SECTION III : DÉPOUILLEMENT DU PROJET COLLABORATIF À DISTANCE PASFLE* 2007 265
3.1 Bilan de l'expérience PASFLE* menée en 2007 auprès des étudiants libanais 268
3.2 Quels logiciels pour mener à bien le projet ? 272
3.3 Principe de l'évaluation du projet photo-Expression 2007 276
3.4 La place du questionnaire dans le projet PASFLE* 2007 277
3.5 Recueil de données qualitatives dans le projet PASFLE* 2007 : l'entretien semi dirigé 286

SECTION IV. DÉPOUILLEMENT DU PROJET PASFLE* 2009 : IMPASSE OU TREMPLIN ? 295
4.1 Le questionnaire Avant la formation 295
4.1.1 Nature du questionnaire d'avant projet, sa validation et son administration 296
4.1.2 L'interprétation du questionnaire d'avant formation par les étudiants de Valenciennes 299
4.1.3 L'interprétation des questions par les étudiants libanais de l'UPA* 314
4.1.4 Points de similitude et points divergents entre les étudiants libanais et les étudiants français 325
4.2 Pendant le projet : des entretiens semi-dirigés avec les étudiants libanais 328
4.2.1 Définition et utilisation de l'entrevue semi-dirigée 329
4.2.2 Les aspects techniques d'une entrevue semi-dirigée 332
4.2.3 Traitement des entretiens 336
4.2.4 Les interactions développées en ligne 350
4.3 Après le projet : rapport de bilan des étudiants de Valenciennes 356
4.3.1 Bilan du projet au regard des étudiants français 356
4.3.1.1 L'introduction 356
4.3.1.2 La mise en œuvre 360

4.3.2 Bilan du projet au regard des étudiants libanais 368
4.4 Perspectives et préconisations 372
4.5 Bilan 383

CONCLUSION 385
1 La distance géographique, spatiale 388
2 La distance temporelle 389
3 La distance relationnelle 390
4 La distance linguistique et culturelle 390
5 La distance cognitive 391

RÉSUMÉ 393

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 395

WEBOGRAPHIE 409

Liste des figures

Figure 1. Le Liban dans le monde 26
Figure 2. La carte géographique du Liban 26
Figure 3. Histogramme des civilisations qui sont passées par le Liban 26
Figure 4. La population libanaise 27
Figure 5. Effectifs scolarisés au pré primaire 38
Figure 6. Les taux d'enfants inscrits dans le pré primaire 38
Figure 7. Effectifs scolarisés au primaire 39
Figure 8. Les taux de garçons inscrits au niveau primaire 39
Figure 9. Effectifs scolarisés au secondaire 40
Figure 10. Le taux de filles et de garçons inscrits dans l'enseignement secondaire 40
Figure 11. Effectifs scolarisés au niveau supérieur 40
Figure 12. Les jeunes adultes inscrits dans l'enseignement supérieur 41
Figure 13. Nombre et pourcentage d'analphabètes en 1996 (ayant 10 ans et plus) selon le sexe et le casa 47
Figure 14. L'obligation scolaire au Liban : étude comparée entre les deux secteurs publics et privés au Liban 48
Figure 15. La carte géographique du Liban montrant les grandes régions 48
Figure 16. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (sans rachat) chez les garçons, selon les régions et les matières, pour l'année 1997 49
Figure 17. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (sans rachat) chez les filles, selon les régions et les matières, pour l'année 1997 49
Figure 18. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen, selon le sexe et les matières pour les années 1996 et 1997 50
Figure 19. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (la classe de $3^{ème}$ appelée aussi brevet), selon les matières et les régions, pour les années 1996 et 1997. 51
Figure 20. Les Résultats du brevet (sans rachat) selon l'âge, le sexe, le secteur et les régions, pour l'année 1997 52
Figure 21. La répartition des étudiants dans les universités libanaises 57
Figure 22. Les dépenses par habitant en Recherche et développement dans le monde arabe 66
Figure 23. Le nombre de chercheurs /million d'habitants dans les pays arabes 67
Figure 24. La répartition des chercheurs dans le monde arabe 68
Figure 25. L'avis de cadres d'entreprise dans le Forum Économique Mondial sur les pays arabes .. 69
Figure 26. Les Sciences et Technologies utilisées dans le monde arabe 70
Figure 27. La croissance d'étudiants universitaires dans le monde arabe 71
Figure 28. La croissance des publications dans le monde arabe 71
Figure 29. Les chercheurs par secteur d'activité dans le monde arabe 72

Figure 30. Les chiffres du Centre National Libanais de Recherche Scientifique 73
Figure 31. Les points forts et les points faibles de la vie scientifique dans les pays arabes 74
Figure 32. Les points forts et les points faibles de l'équipement scientifique dans le monde arabe .. 74
Figure 33. Positionnement du CLER* sur un continuum de formation professionnalisante 85
Figure 34. Les fonctions de la langue 94
Figure 35. Libanismes, Franbanais, expressions françaises calqués de l'arabe dialectal 96
Figure 36. Évolution de nombre d'internautes arabes 132
Figure 37. Carte géographique représentant le Machreq 132
Figure 38. Le CLER*, terrain de travail 136
Figure 39. L'emplacement du CLER* 137
Figure 40. Organigramme du CLER* 140
Figure 41. Pertinence du CLER* 141
Figure 42. Convention tripartite autour de la langue française 143
Figure 43. Possibilité de transposition du CLER* dans d'autres universités libanaises 144
Figure 44. Modélisation 147
Figure 45. Les langues étrangères étudiées par les sondés 150
Figure 46. L'information des sondés 150
Figure 47. Les spécialisations des sondés 150
Figure 48. Le nombre d'années 151
Figure 49. Le niveau d'étude dans la langue étrangère des sondés 151
Figure 50. La raison pour laquelle les sondés suivaient des langues étrangères 151
Figure 51. Les cinq stratégies d'apprentissage 152
Figure 52. Les effets des variables sur les stratégies d'apprentissage 153
Figure 53. Classification des supports pédagogiques 156
Figure 54. Questionnaire : profils d'apprenants 161
Figure 55. Langues parlées 162
Figure 56. Pratique de la langue en dehors de l'Université 162
Figure 57. Points faibles des étudiants 163
Figure 58. Problèmes de compétences communicatives 163
Figure 59. Le travail imparti à l'apprentissage de la langue 164
Figure 60. Le mode d'apprentissage 164
Figure 61. Les attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignant(e) 165
Figure 62. Étudiants travaillant en semi-autonomie au CLER* 168
Figure 63. Contenu de formation des futures tutrices 175
Figure 64. L'Homme de Vitruve 180
Figure 65. Modéliser les rapports dialogiques 185
Figure 66. Le modèle transmissif de l'apprentissage, « la connaissance se transmet » 186
Figure 67. Le modèle constructiviste, « la connaissance se construit » 189

Figure 68. Une représentation de la médiation instrumentale 195
Figure 69. Figure récapitulative des courants constructiviste et socioconstructiviste 200
Figure 70. Schéma basé sur l'acte d'apprendre d'après Trocmé-Fabre 201
Figure 71. Schéma du processus d'apprentissage en spirale 203
Figure 72. Auto-questionnaire de l'enseignant basé sur sa démarche dans une séquence d'enseignement 204
Figure 73. Modèle behavioriste d'apprentissage, « la connaissance s'acquiert » 205
Figure 74. Tableau comparatif des grands points des apports des deux psychologues Piaget et Vygotsky 207
Figure 75. Le modèle systémique de Marguerite Altet 211
Figure 76. Le modèle éducatif SOMA de Renald Legendre 212
Figure 77. Établir un profil d'apprentissage, fiche vierge 215
Figure 78. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye 217
Figure 79. Modélisation de la situation pédagogique 219
Figure 80. Capture d'écran de la plateforme Claroline utilisée dans le projet PASFLE* 235
Figure 81. Donner du sens à l'écrit : La construction du sens pour un lecteur francophone /arabophone 246
Figure 82. Photo du groupe FASFLE 2009 248
Figure 83. Les dimensions du projet PASFLE* 256
Figure 84. Dimensions du projet PASFLE* 259
Figure 85. Niveau d'appréhension des usages des TIC* dans une perspective interculturelle 263
Figure 86. Tableau comparatif entre travail coopératif et travail collaboratif 266
Figure 87. Photo n°1 - *Le Geste*, Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002. 270
Figure 88. Photo n°2 - *Je te tiens*, Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002. 271
Figure 89. Photo n°3 - Une vie de Chien, Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002. 271
Figure 90. Image 4 - Deux Liban – image conçue par les étudiantes libanaises 272
Figure 91. Les logiciels introduits dans la plate-forme Claroline 273
Figure 92. La créativité comme émergence 274
Figure 93. Les étapes entourant l'utilisation d'un questionnaire comme outil de collecte de données 278
Figure 94. Tableau comparatif des questions posées sur la plate-forme Claroline et les hypothèses formulées 280
Figure 95. Grille d'évaluation du projet et de la Plateforme 281
Figure 96. Tableau comparatif des questions portant sur les méthodes d'enseignement et les hypothèses formulées 282

Figure 97. Grille d'évaluation des méthodes pédagogiques 283
Figure 98. Tableau comparatif entre les questions portant sur les objectifs généraux de l'enseignement et les hypothèses formulées 284
Figure 99. Grille d'évaluation de l'approche globale du cours 284
Figure 100. Les éléments appréciés dans le projet 285
Figure 101. Les changements à apporter 286
Figure 102. Tableau montrant les questions posées lors de l'entretien semi dirigé concernant la plateforme Claroline et les objectifs fixés 290
Figure 103. Les affordances identifiées par les étudiants du projet 290
Figure 104. Les éléments d'appui dans le projet 291
Figure 105. L'amélioration des compétences d'apprentissage 292
Figure 106. Synthèse des aspects pratiques de l'apprentissage 293
Figure 107. Avantages et limites du recours au questionnaire comme outil de collecte de données 296
Figure 108. Le questionnaire d'avant projet mené auprès des étudiants Français et Libanais 296
Figure 109. Avantages et limites des différents modes d'administration du questionnaire 299
Figure 110. Les critères selon les étudiants français pour mener à bien le projet PASFLE* 300
Figure 111. Tableau récapitulatif de la question n°1, étudiants de l'UVHC*. 302
Figure 112. Les défis à relever 303
Figure 113. Tableau récapitulatif de la question n°2, étudiants de l'UVHC*. 305
Figure 114. Les attractions dans ce projet, étudiants de l'UVHC*. 306
Figure 115. Tableau récapitulatif de la question n°3, étudiants de l'UVHC*. 308
Figure 116. L'intérêt porté au projet 308
Figure 117. Tableau récapitulatif de la question n°4, étudiants de l'UVHC*. 310
Figure 118. La réussite du projet 310
Figure 119. Tableau récapitulatif de la question n°5, étudiants de l'UVHC*. 312
Figure 120. Tableau de synthèse des résultats obtenus auprès des étudiants de l'UVHC* 314
Figure 121. Les critères selon les étudiants libanais pour mener à bien le projet 315
Figure 122. Tableau récapitulatif de la question n°1, étudiants de l'UPA*. 316
Figure 123. Les défis à relever 317
Figure 124. Tableau récapitulatif de la question n°2, étudiants de l'UPA*. 318
Figure 125. Les attractions dans ce projet 319
Figure 126. Les non-attractions dans ce projet 320
Figure 127. Tableau récapitulatif de la question n°3, étudiants de l'UPA*. 321
Figure 128. L'intérêt porté au projet 321
Figure 129. Tableau récapitulatifs de la question n°4, étudiants de l'UPA* 322
Figure 130. La réussite du projet 323
Figure 131. Tableau récapitulatif de la question n°5, étudiants de l'UPA*. 323
Figure 132. Tableau de synthèse des résultats obtenus par les étudiants de l'UPA*. 325

Figure 133. Comparaison des deux tableaux de synthèse. 328
Figure 134. Tableau récapitulatif des questions axes posées aux étudiants libanais. 339
Figure 135. Profil des apprenants libanais interviewés 340
Figure 136. Parcours de formation universitaire en langue française pour la faculté de Génie à l'UPA*, tout le long du cursus universitaire de l'étudiant 340
Figure 137. Émergence du processus informationnel-communicationnel 341
Figure 138. Tableau récapitulatif de l'entretien oral 342
Figure 139. Conflits potentiels entre parties du projet 373
Figure 140. Dilemme de la coopération 375
Figure 141. Méthode PAT-miroir 376
Figure 142. Peur-Tentations-Attraits 377
Figure 143. Les déterminants de la coopération selon SOUBIE & alii 381
Figure 144. La coopération, signe de fécondité 381

Glossaire

AEFE	Agence pour l'Enseignement du Français à l'Etranger
BMO/AUF	Bureau Moyen-Orient / Agence Universitaire de la Francophonie
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CLER	Centre de Langues Et de Ressources
CLR	Centre de Ressources en Langues
DDL	Didactique des Langues
EAD	Enseignement à distance
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espace Européen d'Enseignement Supérieur
FLE	Français Langue Étrangère
FLS	Français Langue Seconde
FOS	Français sur Objectifs Spécifiques
LMD	Licence/Mastère/Doctorat
MEES	Ministère (libanais) de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
S.C.	Service Culturel
SCAC	Service de Coopération et d'Action Culturelle
STIC	Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication adaptées à l'Enseignement
UPA	Université des Pères Antonins appelée aussi Université Antonine

INTRODUCTION

> *« L'agir communicationnel ne met pas en relation le sujet et l'objet (couple technique) mais le sujet avec le sujet (couple pragmatique). C'est l'homme agissant sur les représentations de l'homme par le détour des signes*[2] » (Daniel Bougnoux, 2001).

L'évolution des technologies entraîne des changements dans le mode de vie en société, à différents niveaux. Dans ce contexte, le système éducatif est bouleversé par le potentiel des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC*) dont les outils se multiplient énormément. Depuis les années 1980, moment où des pratiques de communication médiatisée par ordinateur sont identifiées dans le domaine de l'enseignement en France et aux États-Unis, la présence croissante d'Internet se fait sentir dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 ; Mangenot & Louveau, 2006) soit comme support à des cours en présentiel, soit comme des cours hydrides (alternant le face-à-face et la distance), soit comme des formations totalement à distance.

Ayant suivi un parcours de juriste politologue en premier lieu puis un en Lettres modernes, couplé avec un parcours en Sciences du Langage, je me suis convertie dans la phase des études doctorales aux Sciences de l'Information et de la Communication (SIC*). À double casquette de praticienne mais aussi de chercheuse, des questionnements sur le sens de l'introduction des TIC* dans l'enseignement/apprentissage des langues se sont formés de plus belle.

D'ailleurs, comme l'enseignement à distance (EAD*) demeure juridiquement non reconnu au Liban, l'attention s'est portée sur l'enseignement hybride du Français Langue Étrangère (FLE*), de l'Anglais comme langue Étrangère ou « English for Specific Purposes » (ESL), et de l'Arabe Langue Étrangère (ALE). Les interrogations portaient sur la pertinence et la portée formative des TICE* : que faut-il enseigner ? À quel moment et pourquoi ?

La thèse se veut comme une contribution à la compréhension des phénomènes d'appropriation par les apprenants des TICE* dans leur apprentissage. Est-ce que les TICE* servent donc à apprendre ou à désapprendre ? Quelle pertinence d'introduire l'ingénierie numérique comme nouveau dispositif d'apprentissage/enseignement des langues au Liban ? Pour y répondre, le cas d'un centre de Langues dans l'enseignement supérieur libanais sera le terrain de la recherche, conduite pendant cinq ans de

[2] Daniel Bougnoux, *Introduction aux sciences de la communication*, Repères, la découverte, 2001, p.9.

questionnement. Au sein de ce centre, une expérience d'apprentissage médiatisée à distance a été menée. Notre problématique est de comprendre le sens construit par les étudiants à l'usage de l'artefact de leur parcours de formation.

D'un œil orienté vers la didactique des langues et des Sciences du langage, (comme prolongement de mon parcours professionnel) à une curiosité portée vers le sens d'apprentissage des acteurs, une interrogation a émergé sur la pertinence de ma pratique auprès d'eux comme intermédiaire (parmi d'autres) dans l'expérience d'une langue et d'une culture différente.

D'ailleurs la thèse se veut interdisciplinaire et témoigne d'un va-et-vient entre les deux disciplines « didactique et des Langues (DDL*) » d'un côté et Sciences de l'Information et de la Communication de l'autre. En effet, enseigner revêt une double dimension. Si en DDL*, l'enseignement est conçu comme « une forme de guidage d'un processus d'appropriation d'une langue et constitue un champ de pratiques pour venir en aide aux apprenants[3]», la relation éducative se fait par le truchement du sens donné à l'enseignement. Ainsi, l'enseignement fait émerger des signes à l'apprenant afin de s'approprier son apprentissage et par conséquent qui transforment ce dernier. Il devient le constructeur de son savoir.

Face à la complexité de l'action pédagogique et de l'influence de nouveaux dispositifs de formation, ces questionnements - du domaine pédagogique et des SIC* - exigent le développement de recherches pour favoriser l'appréhension et la compréhension des sens de ces évolutions de façon à réduire les risques d'en détourner les usages au profit d'une éducation destinée à ou basée sur les principes de l'industrialisation et de la rentabilité (Barbot, 2003 ; Beloni, 1999).

Il convient de mentionner que ces questionnements ont trouvé leur champ de recherche dans un projet collaboratif d'écriture à quatre mains entre les étudiants de l'Université Antonine au Liban et ceux de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en France. Les étudiants se retrouvaient sur la plateforme « Claroline » mais un accompagnement de tutorat en présentiel avait toute son ampleur. Le dispositif hybride a été mis en place dans un but de donner plus d'autonomie aux étudiants afin de prendre les rênes de l'apprentissage entre leurs mains dans un centre de Langues et de Ressources (désormais CLER*) qui se veut innovant, un centre où la médiation recourt à la médiatisation pour constituer la première expérience d'apprentissage des TICE*/ sens aux langues apprises au Proche-Orient.

[3] Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 52.

La présente thèse va se questionner sur le parcours du projet commencé en 2006 et achevé en 2009. Le cadre de référence de la thèse met en étroite liaison le signe, les TICE*, l'apprentissage des langues, l'interculturel et le dispositif de médiation.

Ainsi la question scientifique générale qu'il convient de traiter peut être formulée de la façon suivante : étant donné la pertinence des solutions possibles - aux difficultés présentes dans le domaine de la formation - apportées par l'ingénierie aux questions d'ordre logistique, qui permettent de répondre aux besoins d'un public adulte (Valente, 2000), l'usage de ces dispositifs suscite une mise en question des conceptions théoriques, ainsi que des fonctions – et des nouvelles compétences requises - des enseignants (Kenski, 2001) et des apprenants, (Geraldini & Crescitelli, 2004). Pour n'en citer que quelques-unes, la médiation (humaine) est-elle fondamentale ou peut-elle être remplacée par la médiatisation (Bélisle, 2003 ; Maignien, 2003) ? Quel degré d'autonomie exiger (?) ou bien construire avec (?) les apprenants (Albero, 2000 ; Linard, 2003 ; Poisson, 2003) ? Est-il possible de travailler dans une perspective collaborative ? La seule certitude semble être l'incontournable ouverture de l'éducation à un environnement social nouveau où l'usage de nouveaux dispositifs est impératif et bouleverse les pratiques développées jusqu'à présent.

De plus, nous nous interrogerons sur les dispositifs tripodes (Sens, acteurs et techniques pertinents) pour l'apprentissage des langues en Sciences de l'Information et de la Communication tels qu'ils sont proposés dans les « centres des langues », autrement dit, il serait pertinent de se pencher sur le sens à donner à l'ingénierie du FLE*, FOS*, FLS* ainsi que ESL/EFL, au Centre de Langues de l'Université Antonine, sur les acteurs de ces dispositifs (dimension sociale, dimension de communauté et dimension de société) et sur les techniques pertinentes utilisées.

Face à ce paysage, qu'est-ce que les nouveaux dispositifs d'apprentissage/enseignement des langues étrangères apporteront ou changeront au paysage d'apprentissage actuel, tout en prenant en considération les spécificités du pays et ses traditions pédagogiques (dimension interculturelle) ? Et quel serait l'apport du CLER* nouvellement inauguré ?
Par ailleurs, l'objectif de la recherche serait de concevoir (modéliser - pour - intervenir) les rapports dialogiques (tensions à la fois complémentaires et antagonistes[4]) entre :

- La création de « sens » des acteurs ;
- Le « projet » pédagogique annoncé ;

[4] Édgar Morin, *Quels savoirs enseigner ?*, Seuil, 1999. p. 56.

- Et les « affordances » associées aux TICE* dans le processus d'acquisition des langues au moyen des STIC* dans un « centre des langues ».

Ainsi, les questions de recherche traiteront trois dimensions :

La dimension pragmatique : dans quelles conditions et de quelle manière les documents produits et échangés (au sens le plus large du terme) peuvent-ils faciliter la construction de référentiels communicationnels, informationnels ou cognitifs partagés ? Dans quelles conditions et de quelle manière (par quelles médiations/médiatisations) les étudiants parviennent-ils à entreprendre une telle collaboration à distance ? Dans leur co-écriture, quelles traces permettent d'inférer la qualité de la relation nouée avec leur partenaire ? Dans quelle mesure, ce projet leur permet-il de reconsidérer leurs manières d'être et de faire au cours de leur apprentissage ? Comment cette construction documentaire collaborative leur permet-elle d'appréhender différemment la langue et son usage ? Qu'en est-il de l'apport interculturel ?

La dimension conceptuelle : comment se conjuguent les trois formes de médiation identifiées par Daniel Peraya : médiation sémiocognitive, relationnelle et technologique ? Rendent-elles compte de ce qu'on observe ?

La dimension modélisation : modéliser et scénariser de manière complexe la dynamique du dispositif de collaboration à distance, la manière dont « se tricotent » les différentes médiations identifiées.

L'ensemble s'insère dans la thématique générale suivante : « Comment la circulation sociale des objets informationnels interagit-elle avec la qualité des communications dans les organisations et/ou les sociétés humaines, ou de manière plus vaste, dans quelles conditions et de quelle manière le document (au sens le plus large du terme) peut-il faciliter la construction de référentiels communicationnels, informationnels ou cognitifs partagés ? ».

Nos objectifs seront d'1)- étudier les modalités d'introduction des nouvelles technologies dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères ; 2)- présenter un ensemble de paramètres pris en compte par l'enseignant souhaitant autonomiser les apprenants issus d'une même culture que lui ; 3)- savoir quels changements s'effectueront alors ? Est-ce pour mieux apprendre ou pour « des-apprendre ? » Qu'est-ce qui change et qu'est-ce qui ne change pas ? Et enfin 4)- tâcher de transposer

le CLER*, centre pilote, dans les universités privées et publique[5] tout en veillant aux items interculturels sur le double plan internes (confessions différentes des étudiants, champs disciplinaires différents, etc.) et internationales (nationalités différentes, cultures autres, etc.)

La création de nouvelles formations à distance et la proposition de formations hybrides dans l'enseignement supérieur au Liban posent beaucoup de difficultés liées soit au manque d'infrastructure technologique nécessaire soit à la résistance des enseignants et des étudiants. Les premiers craignent, entre autres, d'être remplacés par les machines... et les derniers la conçoivent comme une « éducation inférieure » (Beloni, 1999 ; Carneiro, 2002), destinée à ceux (et celles) qui ont échoué à l'éducation formelle.

Au Liban, dans le domaine de l'enseignement de langues (étrangère(s) et maternelle), la mise en place des cours hybrides[6] a eu lieu dans les années 1990, au niveau de la formation continue, et en 2006, au niveau des licences. Les cours à distance demeurent juridiquement non reconnus.
Nous partons de la conception socio-historique du développement humain (Vygotsky, 1928, 1934 et autres) et considérons la technologie et l'ordinateur comme des outils culturels, c'est-à-dire, des produits socio-historiques (Jonassen, 1996 ; Lantolf, 2001 ; Kenski, 2007), ce qui signifie que nos cours favorisent la médiation, l'interaction et la collaboration entre les participants.

Dans une étude développée sur la qualité de l'interaction médiatisée par ordinateur, Anderson et al. (2001) ont défendu que l'apprentissage résulte de l'interaction des présences cognitives, d'enseignement (et/ou de l'enseignant) et sociale. Rourke et al. (2001) ont approfondi l'étude sur la présence sociale et en ont identifié deux types de manifestations : affective et interactive. De plus, il convient de constater que la présence de la dimension sociale est fondamentale pour le développement des contenus (dimension cognitive) (Geraldini, 2003). Dans la même étude, une pratique enseignante compétente dans le contexte numérique recouvre les quatre domaines établis par Kenski (2001), à savoir : de gestion, de pédagogique, du social et du technique. Il convient de constater également que les interventions du tuteur sont très liées à la performance des apprenants et

[5] L'emploi du singulier s'explique par le fait qu'il n'y a qu'une seule université publique au Liban, il s'agit de l'Université Libanaise.
[6] Bien que conscientes de la définition de *formation mixte* présentée par Charlier et al. (2004), selon laquelle il s'agit du résultat d'une combinaison des deux modes – présentiel et à distance, nous partageons la considération des auteurs, présentée par Nissen (2006 : 45), selon laquelle « les manières de combiner la présence et la distance, ainsi que de se centrer sur l'apprenant peuvent être multiples ». Considérant qu'il s'agit d'une définition assez générale (Nissen, 2006), nous présentons, afin de bien en définir les particularités, les deux situations hybrides en place à l'Université Antonine, Liban. À présent, l'usage des TICE* (plateforme Claroline) se fait comme complémentaire à des cours de langues totalement présentiels (mutualisation des ressources et agendas) et des cours hybrides qui alternent, en effet, des moments en présentiel (jusqu'à 20% des cours) et à distance (80% des cours). Dans ce projet, nous nous référerons au deuxième mode comme hydride.

à la création de vraies communautés d'apprentissage (Souza & Eberspächer, 2003).

Ainsi, étant donné d'une part l'importance du rôle de l'enseignant (ou tuteur), le besoin impératif de développer son autonomie (Geraldini & Quevedo, 2005 ; Geraldini, Crescitelli & Quevedo, 2006) pour une pratique enseignante adéquate aux exigences du contexte numérique, d'autre part l'accent mis sur la formation continue (LaFortune et al, 2001 ; Hargreaves, 2004) des enseignants au troisième millénaire, l'expérience vécue atteste l'urgence d'approfondir les recherches dans le domaine de la formation des apprenants de langues pour le contexte numérique, d'assurer la multiplication de la formation aux enseignants et de constituer des équipes de travail pour reformuler les différents cours offerts (disciplines hybrides et cours de Français sur Objectifs Spécifiques au niveau de la formation permanente) .

Compte tenu de ce panorama, l'expertise des chercheurs/enseignants est fondamentale dans ce processus pour renforcer les compétences techniques, didactiques et pédagogiques des équipes ainsi que pour assurer l'échange et la mise en place de nouvelles expertises.

Pour mieux cerner cette problématique, *le premier chapitre* s'amorce en survolant le contexte libanais actuel pour ensuite chercher à cerner l'enseignement scolaire libanais et enfin comprendre l'enseignement supérieur et le statut du chercheur.

Le chapitre deux relate les usages de la langue en général et au Liban en particulier. Conséquence de relations politiques, économiques et culturelles anciennes avec la France, le Liban apparaît comme le bastion de la francophonie au Moyen-Orient. Si la langue française occupe encore une place privilégiée, elle doit malgré tout faire face aujourd'hui à une forte progression de l'anglais.

Nous précisons au *chapitre trois* le rôle des TICE* dans l'enseignement Libanais et nous apporterons notre modèle de recherche-action-formation qu'est le Centre de Langue et de Ressources de l'Université Antonine. Il s'agit de soumettre à l'analyse une expérience interactive et réflexive de recherche et ses effets sur les acteurs réunis pour construire le sens d'une pratique de différenciation pédagogique.

Le chapitre quatre examine les approches des Sciences de l'Information et de la Communication et le cadre théorique sur lequel vont se fonder les travaux. La dimension communicationnelle des dispositifs d'apprentissage des langues au sein du CLER* sera détaillée.

Le dernier chapitre intègre explicitement une démarche pédagogique de médiation dans un dispositif

de recherche qualitative/interprétative. Il s'agit de PASFLE*, un projet de collaboration à distance sur la Plateforme Claroline. Cette articulation méthodologique s'inscrit comme une action qui relève de l'éthique du chercheur en SIC* pour soutenir les visées compréhensives, émancipatoires et ontogéniques que réclame un processus de construction de sens autour d'un savoir fonctionnel. L'opérationnalisation de la démarche met en lumière le rapport qu'entretient le chercheur-formateur face à sa recherche, face aux participants et face à lui-même dans le contexte particulier de son projet. De plus, un bilan sera dressé sur les effets de l'expérience et un prolongement au projet sera proposé.

CHAPITRE I. PRÉSENTATION DU CONTEXTE LIBANAIS

> *« L'être humain interagit avec le monde qui l'entoure via les représentations qu'il s'en forge. Il élabore ainsi des modèles mentaux, dont on sait désormais qu'ils sont assujettis à de multiples influences d'ordre à la fois social, culturel, linguistique, historique, économique, conjoncturel, technique, ... Il en résulte que les modèles à partir desquels nous pensons ne traduisent pas la réalité, mais façonnent une certaine vision en cohérence avec un regard, un point de vue chaque fois distinct et de nature complexe*[7] » (Sylvie Leleu-Merviel, 2008).

Un survol du contexte libanais actuel sera abordé dans ce chapitre (section I) avec une attention particulière à l'état des lieux de l'éducation libanaise sur le double plan scolaire (section II) et universitaire (section III). Le but de ce chapitre est de présenter le contexte libanais afin de situer et de dégager les besoins et les spécificités du Liban.

SECTION I. UN SURVOL DU CONTEXTE LIBANAIS ACTUEL

Le Liban est un pays riche de plus de 5000 ans d'histoire. Ses ancêtres sont les Phéniciens. Ils fondent l'une des premières grandes civilisations du bassin méditerranéen, une civilisation qui domine une partie de la Méditerranée, grâce à l'esprit d'entreprise et au développement intellectuel émanant d'une série de cités États indépendantes. Ils règnent sur la mer en raison de la supériorité de leurs vaisseaux et de leurs talents de navigateurs, se révèlent des artisans exceptionnels, des commerçants doués et inventent le premier véritable alphabet - une avancée remarquable qui ouvrira la voie aux grandes œuvres littéraires de la Grèce ancienne.

1.1 Le Liban d'aujourd'hui

Le Liban moderne est situé au Proche-Orient, ou Levant[8]. La population est de confession chrétienne, musulmane ou druze. C'est une petite bande côtière de 10 452 km². Les pays limitrophes sont la Syrie et Israël. Les cartes géographiques ci-dessous[9] le montrent si bien.

---

[7] Sylvie Leleu-Merviel, *Objectiver l'humain*, vol.1. Qualification, quantification, Hermès, Lavoisier, 2008, p.13.
[8] Avec l'Irak, la Syrie, les Territoires palestiniens, l'Égypte et la Cyrénaïque (en Libye), le Liban est un État du Machreq (le Levant) par opposition, au Maghreb (le Couchant).
[9] Carte géographique mondiale http://perspective.usherbrooke.ca (date de consultation 4 novembre 2008).

Figure 1. Le Liban dans le monde

Figure 2. La carte géographique du Liban

Le Liban condense une histoire à couper le souffle : les occupations étrangères successives (les Romains, les Arabes, les Croisés, les Turcs, pour ne citer qu'eux), le protectorat français, les deux guerres civiles du XX^{ème} siècle, la mainmise israélienne et syrienne, etc. sont autant d'événements qui ont marqué à jamais le pays des Cèdres… tant sur le plan du mélange de civilisations que sur le plan des langues léguées. Ci-dessous un rappel historique sous forme d'axe chronologique des civilisations qui se sont succédées les unes aux autres pour donner au Liban son visage actuel.

Les Cananéens — Les Phéniciens — Les Assyriens — Les Byzantins

3ème millénaire av. J.-C. (Vers 2670 av. J.-C.) — 1er millénaire- 3ème millénaire Avant. J.-C — 800-100 av. J.-C — 64 av. J.-C.- 636

L'Antiquité

Les Arabes — Les Croisés — Les Mamelouks d'Égypte

J.C — 636-1000 — 1099-1291 — 1291-1516

Le Moyen-âge

Les Turcs — Les Français — Les Syriens — Les Israéliens

1516-1918 — 1920-1943 — 1976-2005 — 1982-2000

L'époque Moderne et Contemporaine

Figure 3. Histogramme des civilisations qui sont passées par le Liban

Forte d'environ 3 millions et demi d'habitants[10], la société libanaise se caractérise quant à elle par sa jeunesse et sa vigueur.

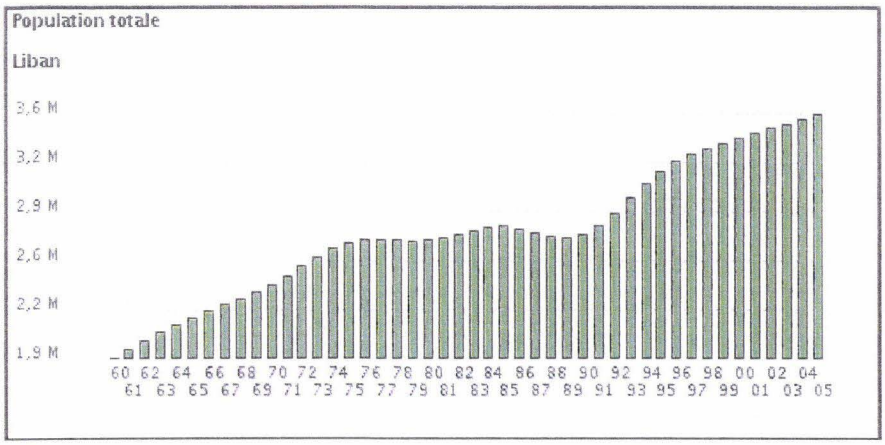


Figure 4. La population libanaise

La diaspora libanaise compte entre 10 millions et 15 millions de personnes d'origine libanaise. Cette évaluation prend en compte l'émigration libanaise depuis le XIX^{ème} siècle. Elle est majoritairement constituée de chrétiens avec une forte représentation chiite.

La plupart des libanais à l'étranger sont en Amérique latine, et plus précisément au Brésil qui compte à peu près 8 millions de libanais. La Colombie (300 000), le Venezuela (100 000) et l'Argentine sont aussi des pays qui possèdent des personnes issues de la diaspora libanaise ; ces pays ont accueilli un grand nombre de réfugiés de la guerre du Liban. La plupart de ces libanais sont des chrétiens.

Aux États-Unis, on compte deux millions et demi de libanais. En Europe et aux États-Unis, existe une légère dominance des chrétiens. Pour l'Europe, on constate fortement une diaspora installée principalement en France (lié principalement à un passé historique fort entre ces deux pays), la Suède mais encore récemment l'Italie. En France, la population s'est principalement installée à Paris (fortement dans le 15ème arrondissement) mais aussi en banlieue tel que les villes de Courbevoie, Suresnes, Puteaux.

Au Canada, la population libanaise (250 000) est concentrée à Montréal et à Toronto. Le Québec compte à lui seul 150 000 citoyens d'origine libanaise dont 90% sont concentrés dans la métropole. En Afrique, la diaspora libanaise est à majorité chiite, avec un taux non négligeable de grec

[10] Perspective Monde, Université de Sherbrooke (date de consultation 4 novembre 2008).

orthodoxe. En Australie et dans les pays du Golfe, ce sont les sunnites qui sont majoritaires.

Cette diaspora en mosaïque reflète l'engouement des libanais pour le voyage, leur capacité de s'intégrer dans la société et d'apprécier l'apprentissage des langues étrangères.

1.2 Les relations politiques, économiques et culturelles entre la France et le Liban

L'histoire et la géographie prédisposaient le Liban aux contacts internationaux[11]. Parmi ces contacts, ceux avec la France ont joué un rôle important et quelquefois décisif : les Croisades, la domination turque et l'alliance franco-ottomane, le protectorat sur les chrétiens du Levant ; l'intervention de 1860 en faveur des Maronites ; le mandat de 1920 à 1946 ; la guerre civile de 1975 et la présence française actuelle auprès des Libanais sont les jalons de la mémoire commune[12].

Lorsque la guerre civile libanaise s'achève au printemps 1991, le Liban s'engage dans un long et difficile processus de reconstruction politique, économique et culturelle.

Le milieu politique français manifeste unanimement et rapidement son désir de soutenir l'effort de *tous* les Libanais[13]. Déjà, au début du siècle, la toute jeune république libanaise s'était inspirée du modèle français : le Conseil Constitutionnel libanais est un émule du Conseil Constitutionnel français, tout comme la Constitution libanaise de 1926 (encore en vigueur actuellement) en est un autre de la Constitution française de 1875. Aujourd'hui, la réforme administrative passe par la coopération avec l'École Nationale d'Administration (ENA) et l'action de la diplomatie française se coordonne autour d'un objectif principal : rendre au Liban le rang qui est le sien dans le concert des nations.

En matière économique, le recours massif à l'emprunt accroît sans cesse l'importance des financements étrangers et si l'Italie demeure le premier partenaire commercial du Liban, la France est le premier investisseur étranger[14]. Ces investissements concernent essentiellement les grands projets (construction, réseaux routier et ferroviaire, électricité et traitement des eaux, télécommunications) mais aussi les secteurs de la finance et de l'industrie touristique.

---

[11] Phéniciens (le peuple originel), Grecs, Romains, Croisés, Turcs, Arabes se sont succédé sur cette bande côtière située à la charnière de l'Orient et de l'Occident.

[12] Le Liban en tant qu'entité politique n'existe que depuis 1920. Intégré à la *Provincia Syria*, il fut successivement sous domination égyptienne, babylonienne, perse, romaine, byzantine, arabe, turque, égyptienne (à nouveau), turque, française, enfin, syrienne.

[13] Les relations franco-libanaises sont marquées par le confessionnalisme : si, dans un premier temps, elles impliquent essentiellement les chrétiens du Liban, après la guerre civile, elles concernent *tous* les libanais.

[14] En 1996, la France et le Liban signent un protocole financier de 500 millions de francs dont 50 millions de dons ; les investissements français s'élevaient quant à eux à 1,8 milliards de francs en 1995.

Toutefois, c'est dans le domaine culturel que la France est peut-être la plus visible aujourd'hui. Grâce à son implantation ancienne, elle dispose d'un réseau culturel et éducatif extrêmement riche et diversifié qui fait du Liban le bastion de la Francophonie et le centre de sa diffusion au Proche et au Moyen-Orient[15]. L'actualisation de cette présence et de cet engagement passe désormais par les médias (une télévision, une radio et une presse francophones continuent d'être très actives). Malgré cela, la perte de vitesse du Français au profit de l'Anglais se ressent ici comme ailleurs et si l'on estime à 60% la part des Libanais francophones, 70% d'entre eux reconnaissent ne jamais avoir l'occasion de l'utiliser dans leur environnement[16]. L'aspect du rapport à la langue entre le Liban et la France sera détaillé dans le chapitre 2 consacré à l'étude de la langue comme un des outils de médiation.

Alors, si les relations franco-libanaises revêtent aujourd'hui un intérêt, somme toute, complexe et singulier, c'est indéniablement parce qu'elles lient deux pays dont l'histoire remonte extrêmement loin.

Le Liban et la France ont en commun un héritage culturel qui est celui des pays du bassin méditerranéen et des anciennes provinces de l'Empire Romain. Celui-ci favorisa l'émergence de relations spécifiques, dans un premier temps, privilégiées, ensuite, entre les deux pays. L'historiographie retient les Croisades comme point de départ de l'histoire conjointe. L'édification de forteresses (dont le Crac des Chevaliers demeure le modèle le plus achevé) ; la division politique du territoire (Comté de Tripoli et Royaume de Jérusalem sont sous l'administration de nobles francs) ; la réception des émirs libanais dans les rangs de la noblesse française ; les mariages entre croisés et chrétiennes orientales ; enfin, l'instauration d'un commerce florissant entre la France et le Levant (les routes des Indes, de la Soie, des Épices) sont autant de preuves réelles des liens qui unissent Français et Libanais. Ces relations atteignent leur première apogée au milieu du XIII^{ème} siècle lorsque Louis IX remet aux Chrétiens du Liban une charte affirmant que la nation maronite « est une partie de la nation française » et qu'à ce titre « il est juste [...] que tous les Maronites jouissent de la protection dont les Français jouissent près [de leur roi][17] ».

---

[15] Des instituts (Institut de Recherche sur l'Archéologie et l'Histoire du Proche-Orient, Institut de Géographie du Proche et du Moyen-Orient, École Supérieure de Lettres, Institut Supérieur des Affaires) ; des centres culturels (présents dans 8 régions du Liban) ; des établissements scolaires primaires et secondaires ; des universités et des enseignements créés dans le cadre de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) ; enfin, le bureau Moyen-Orient de l'Agence Internationale de la Francophonie qui se trouve à Beyrouth, constituent le réseau culturel et éducatif français au Liban.

[16] Darwiche Jabbour, Z., *Le Français au Liban : réalités du présent et enjeux de l'avenir in Rencontre Français / Arabe, Arabe / Français, construire ensemble dans une perspective plurilingue (actes du colloque)*, ADPF, 2003.

[17] Charte de Saint-Louis, roi de France, donnée aux Maronites à Saint Jean d'Acre le 24 mai 1250 (certaines sources indiquent le 21 mai) in Anonyme, (avril 1995) *Visages du Liban*, BT 2 n° 276, Publications de L'École Modern française

L'annexion du Liban à l'Empire Ottoman en 1516 met un terme à ces relations. Au XVI^{ème} siècle, une politique de protection des Chrétiens du Levant sert de couvert à François I^{er} pour contracter une alliance avec Soliman le Magnifique contre Charles le Quint. La volonté du roi est en vérité de faire de la France la première puissance commerciale du bassin méditerranéen. Louis XIV poursuit la politique de François I^{er} en accordant sa protection aux Maronites du Mont Liban en 1649. Cet habile stratagème permet à la France d'intégrer la côte libanaise aux échelles du Levant (en d'autres termes, d'ouvrir des comptoirs en terre libanaise) et de se doter d'une présence diplomatique permanente dans cette région de l'Orient.

Toutefois, force est de le constater, les relations entre la France et le Liban ne sont pas encore primordiales mais s'inscrivent dans des politiques plus globales : de son côté, la France cherche à développer sa puissance commerciale ; du leur, les Maronites, chrétiens isolés en terre musulmane, multiplient les alliances avec les puissances chrétiennes occidentales mais c'est Rome et l'Italie des Médicis (et non pas la France) qui sont alors leurs alliées naturelles en Europe.

Au XIX^{ème} siècle, dans le cadre de la Campagne d'Égypte (1798-1801), le Général Bonaparte tente de sceller une nouvelle alliance entre la France et l'Orient (notamment, avec les Libanais et les Palestiniens) pour vaincre les Ottomans. Cependant, la réputation antichrétienne de la Révolution Française demeure dans les esprits, et non seulement l'Émir du Liban ne soutient pas Bonaparte mais il se rapproche des Anglais. Devenu empereur, celui-ci n'aura de cesse de renouer les liens détériorés par la Révolution (les intérêts français sont en jeu) mais ces efforts ne porteront réellement de fruits que sous la Restauration (6 avril 1814 – 29 juillet 1930) lorsque les Maronites deviendront le pivot de la politique orientale de la France (les Druzes choisiront le parti des Anglais).

Au milieu du XIX^{ème} siècle, un groupe de pression parlementaire exalte les liens séculaires qui unissent nations française et maronite et le droit des chrétiens du Liban à se gouverner eux-mêmes[18]. En 1861, la France obtient la création de la province du Mont Liban (divisée en deux districts, maronite au nord, druze au sud, protégés respectivement par la France et la Grande-Bretagne) gouvernée par un fonctionnaire allogène, dotée d'une certaine autonomie mais toujours sous domination turque. Les membres des différents conseils et les fonctionnaires sont désignés selon le principe du confessionnalisme. Le développement accéléré du réseau catholique missionnaire permet l'émergence du bilinguisme franco-arabe et de la suprématie française au Liban. Ce n'est qu'à partir de ce moment qu'on peut légitimement parler de relations privilégiées entre les deux pays.

[18] Il existe toujours au sein de l'Assemblée Nationale française, un groupe parlementaire dédié à l'amitié franco-libanaise.

La défaite de la Triple-Alliance en 1918 conduit au démantèlement des provinces non turques de l'Empire Ottoman. Le 12 octobre 1918 le Liban est affranchi de la tutelle ottomane et en avril 1920 la France se fait attribuer un mandat sur le Liban par la Société des Nations. Le mandat français entérine la création distincte de la Syrie et du Liban et cristallise l'aspiration panarabe, thème majeur des indépendances à venir[19]. Le 1er septembre 1920, le Général Gouraud, haut commissaire au Levant, proclame l'indépendance du Liban. Le Liban est à titre provisoire un état communautaire que les chrétiens pensent pouvoir dominer[20]. L'institutionnalisation du communautarisme conduit en 1943 au Pacte National, en d'autres termes au partage confessionnel du pouvoir. La complète indépendance du Liban intervient la même année (elle ne sera cependant effective qu'en 1946 après le départ des derniers militaires français).

Pendant les seize années que durent la guerre civile libanaise, les relations entre la France et le Liban sont particulièrement douloureuses (prises d'otages et assassinats ; cette violence concerna, à vrai dire, les ressortissants des états soupçonnés de soutenir Israël[21]). La France est accusée d'avoir laissé faire et d'avoir trahi ses principes de paix et de justice au bénéfice d'enjeux économiques. La prudence française envers la Syrie, soutenue par l'Union Soviétique, s'inscrit dans le contexte de la Guerre Froide. À partir de 1981, François Mitterrand et les socialistes n'auront de cesse de redorer le blason terni de la France (élaboration d'un programme de paix ; accueil en France de nombreux réfugiés libanais, dignitaires et anonymes... mais aussi, sur un autre plan, soutien officiel aux Palestiniens désireux de créer, à leur tour, un État). En 1991, les Accords de Taëf, en Arabie Saoudite, mettent fin au conflit en définissant un rééquilibrage de la représentation politique des communautés religieuses au profit des musulmans et en plaçant le Liban sous la tutelle syrienne ; tout ceci sans que la France n'ait pris voix au chapitre[22].

Résultat des vicissitudes de l'histoire, une identité multiconfessionnelle des citoyens libanais, reconnue dès la constitution de 1943, et mise à mal lors de la guerre civile, est à l'origine de l'éclatement institutionnel du pays : division en matière judiciaire (à côté de tribunaux indépendants, il existe des tribunaux chrétiens et des tribunaux musulmans) mais éducationnelle aussi : les 41

[19] La naissance de l'État d'Israël (soutenu par les États-Unis et la Grande-Bretagne) en 1948 achèvera la levée du panarabisme. La réserve de la France à ce sujet lui garantit de la part des Arabes une sympathie qui se vérifie encore aujourd'hui.

[20] La croissance démographique des populations musulmanes est plus importante que celle des chrétiens et l'émigration de 1900-1920 vers l'Europe et les États-Unis concerna davantage les chrétiens que les musulmans.

[21] Marc Baronnet, *Les relations franco-libanaises*, 1997, consultable sur www.libanvision.com/franceliban.htm (date de consultation novembre 2007).

[22] Le silence français eut pour effet d'affaiblir la présidence, attribuée traditionnellement à un chrétien maronite depuis la constitution de 1943 (la présidence du gouvernement échouant à un musulman sunnite et la présidence du parlement à un musulman chiite).

universités libanaises, ne sont-elles pas là pour nous le prouver[23] ?

Ainsi dans le paysage brossé là-dessus, malgré toutes les civilisations qui y sont passées, les arbres originels du Cèdre continuent à plonger leurs racines millénaires dans le lait. L'esprit de renouveau souffle partout, dans les édifices comme dans les cerveaux. En la matière, l'Éducation n'est pas en reste…

[23] Sur ces 41 universités, une seulement est publique : l'Université Libanaise.

SECTION II. L'ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE AU LIBAN

Au Liban, l'arabe est la langue officielle, mais on y parle aussi le français, l'anglais, l'arménien et le kurde. La langue véhiculaire est le libanais[24], qu'aucun ne désignerait comme dialecte sinon peut-être les linguistes[25]. À l'école, l'enfant entre en contact avec l'arabe classique. Toutefois, l'anglais ou le français peuvent également, simultanément avec l'arabe ou pas, être langue d'enseignement dès l'école primaire. Selon sa filière (francophone ou anglophone), l'apprenant étudiera l'anglais ou le français, en tant que langue première d'enseignement ou seconde ou encore langue étrangère[26], plus ou moins tôt...

Comme le souligne le Bureau pédagogique d'arabe de l'ambassade de France à Beyrouth[27] *« une place privilégiée doit encore aujourd'hui être accordée au Français, langue d'enseignement la plus massivement représentée dans les établissements du réseau AEFE*[28] et dans de très nombreux établissements au Liban*[29]*»*. À l'échelle institutionnelle, le Français est donc soit langue d'enseignement appelé Français Langue Seconde (FLS*)[30], soit langue étrangère 1 appelé FLE*[31], soit encore langue étrangère 2 (dans les cursus anglophones, notamment).

En conséquence, n'est-il pas impertinent de voir dans le Liban le fief de la francophonie au Moyen-Orient, communauté pour laquelle il est à la fois participant à et participant de[32].

Quoi qu'il en soit, l'harmonieux et, disons-le, charmant panachage qui s'opère parfois au sein de la

---

[24] C'est la langue maternelle ou la langue 1 qui désigne la langue de première socialisation.

[25] Le statut du libanais (une langue plutôt qu'un dialecte) et son rayonnement (les relations privées plutôt que les relations formelles) placent le Liban en situation diglossique.

[26] Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières. Certains enfants apprennent les langues de leurs deux parents, si ceux-ci n'ont pas la même langue natale : ces enfants sont bilingues. Aucune des deux langues n'est alors étrangère pour cet enfant, même si une des deux est étrangère dans le pays de naissance. Comme définition socioculturelle, la langue étrangère implique l'enseignement de cette langue à l'étranger. La langue étrangère 1 peut être soit langue enseignée et donc simple matière au sein d'un programme, soit langue d'enseignement et dans ce cas également moyen d'apprendre. Il lui arrive parfois d'être le médium d'un seul domaine particulier, par exemple les mathématiques ou les sciences.

[27] Fouad Mlih, responsable du Bureau pédagogique d'arabe de l'ambassade de France à Beyrouth.

[28] L'AEFE*, c'est-à-dire l'Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger.

[29] Fouad Mlih, *Langue arabe et distribution linguistique : le cas du Liban*, 2003 in *Rencontres : Français/arabe _ Arabe/français ; Construire ensemble dans une perspective plurilingue*, ADPF, Ministère des Affaires Étrangères.

[30] Le français/l'anglais langue seconde est une langue étrangère à statut privilégié, c'est-à-dire un état de fait socialement indéniable. Il y a permanence d'un environnement francophone/anglophone plus ou moins présent dans le pays ce qui donne l'occasion aux apprenants d'exercer et d'évaluer leurs connaissances dans des situations authentiques de communication.

[31] Le « français langue étrangère » connu sous l'étiquette « FLE* » est l'un des produits de la notion générale de langue étrangère et de la didactique qui s'est développée autour.

[32] *Participant à* : le Liban milite au sein de la Francophonie depuis 1973 ; *participant de* : les libanismes et les éditions libanaises en langue française sont autant de productions linguistiques et culturelles qui enrichissent le patrimoine francophone.

même phrase, entre l'arabe (classique ou dialectal), le français (institutionnel et du Liban) et l'anglais (« Hi ! Kifak ? Ça va ? »), témoigne, s'il en est, de la perspective trilingue dans laquelle se trouve chaque libanais.

Alors, si le français fait incontestablement partie de l'environnement linguistique immédiat des Libanais, cette situation originale (le trilinguisme), qui, au fond, n'est pas nouvelle, nous invite à repenser plusieurs éléments : tout d'abord, les concepts de langue maternelle et langue seconde, langue d'enseignement et langue étrangère mais aussi langue standard et langue dialectale ; ensuite le rayonnement d'une langue, non plus fondé seulement sur le nombre de ses locuteurs mais sur sa présence réelle (physique, culturelle, intellectuelle, etc.) ; et enfin, l'existence côte à côte, et non pas face à face, et l'interaction entre les langues (appartenance culturelle, attache historique, efficacité sur le marché du travail, etc.).

Dans le traitement de ces thèmes, il convient de distinguer enseignement scolaire et enseignement universitaire...

2.1 L'état des lieux de l'enseignement scolaire privé et public

Il convient de noter l'absence de véritable loi scolaire au Liban. Avant 1997, les programmes de l'éducation étaient régis par les décrets n° 9099 et 9100 du 8 janvier 1968 et n° 2150 et 2151 du 6 novembre 1971. Les accords de Taëf[33] de 1989 et le Plan de restructuration du système éducatif adopté le 17 août 1994 par le Conseil des ministres servent également de référence écrite pour définir les options pédagogiques générales. Mais le Liban a réussi dans sa politique d'éducation : plus de 91 % des Libanais sont scolarisés alors que l'école n'est pas toujours gratuite. Une évolution dans l'enseignement scolaire s'est opérée dès l'existence du Liban...

2.2 Les origines de l'éducation formelle

Les formes pré-modernes de scolarisation au Liban remontent à l'époque phénicienne. Sous le règne des Ottomans, les cheikhs musulmans et les prêtres chrétiens ont assumé un rôle d'enseignants, jusqu'à l'arrivée, au XVII^{ème} siècle, des missionnaires jésuites, capucins, lazaristes, etc. qui ont fondé des écoles. Les religieuses ont contribué aussi au succès de la mission éducative catholique en fondant des écoles dans de nombreuses villes libanaises.

[33] L'accord de Taëf est un traité inter libanais destiné à mettre fin à la guerre civile libanaise qui a duré de 1975 à 1990. Il est présenté comme une tentative de restaurer la paix par un cessez-le-feu et par la « réconciliation nationale ». Négocié à Taëf en Arabie Saoudite, il est le résultat des efforts politiques d'un comité composé du roi Hassan II du Maroc, du roi Fahd d'Arabie Saoudite, et du président Chadli d'Algérie, avec le soutien de la diplomatie des États-Unis.

Le nombre des écoles publiques ottomanes était limité, ce qui explique en grande partie le fait que l'éducation dans l'histoire moderne du Liban ait été l'affaire exclusive du secteur communautaire et privé. L'œuvre éducative des écoles missionnaires mérite certes d'être reconnue. En 1920, les Français sont entrés dans le pays ; le nouvel arrangement politique a donné naissance à trois types d'écoles (privées, étrangères et publiques).

2.2.1 Les premières années de l'indépendance (1943-1958)

Le Pacte national de 1943 proposait un compromis sur la question de l'identité, en déclarant que le Liban serait un État souverain à visage arabe. L'éducation était censée créer un sentiment commun d'identité et de destin. Dans un premier temps, les écoles confessionnelles privées ont, dans une certaine mesure, coopéré avec la politique du nouveau gouvernement sans pour autant renoncer à leurs convictions idéologiques particulières quant à la nature de l'identité libanaise. Ce point de vue a été expressément développé dans la plate-forme du premier et du deuxième gouvernement d'indépendance. Par ailleurs, le gouvernement a centralisé le système éducatif, en mettant en place en 1946 un nouveau curriculum pour l'école élémentaire complémentaire et secondaire. Les écoles privées ont été priées d'appliquer les mêmes curricula que les écoles publiques.

2.2.2 Le curriculum de 1968-1971

La conception du curriculum mettait l'accent sur une grande masse d'informations, en négligeant les questions sociales, civiques et politiques du moment et en ne faisant rien pour développer l'esprit critique, analytique, la faculté d'évaluation et autres compétences et savoir-faire nécessaires.

2.2.3 La réforme éducative après la guerre civile de 1975-1989

Après les 15 années douloureuses de la guerre (1975-1990) qui ont changé le visage du Liban, et ce, sur les plans social, politique, économique, militaire, et même académique, il était crucial de procéder à la réforme du système éducatif, qui était demeuré presque intact depuis les années soixante, et plus spécifiquement depuis 1968. La constitution libanaise assigne pour objectif à l'éducation de former une génération de jeunes libanais, convaincus de leur unité, attachés à l'État de droit, à la démocratie et aux libertés[34].

Ainsi, sous l'égide du ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), dès 1994, a proposé un plan de

[34] La Constitution libanaise.

redressement[35] qui prévoyait, entre autres mesures, le réaménagement de tout le système éducatif et une réforme radicale des curricula[36]. Le système proposé fut approuvé en conseil des ministres en 1995.

Mis en vigueur progressivement à partir de 1998, les nouveaux programmes ont innové sur plusieurs pistes : une attention particulière à l'enfance est accordée ainsi qu'au retard scolaire, mais le point qui nous importe le plus est qu'en plus de la première langue étrangère (5 à 7 heures hebdomadaires), une deuxième langue étrangère a été intégrée dans le cycle complémentaire, à raison de 2 heures par semaine et de nouvelles disciplines ont été introduites pour la première fois au Liban.

Le plan souligne le caractère positif des religions, considérées comme un important facteur de socialisation dans la vie des gens. Ce qui implique un rejet des actions négatives accomplies au nom de la religion et doit attirer l'attention des élèves sur la culture spirituelle libanaise découlant de la diversité religieuse. Quant aux dimensions sociale et citoyenne du plan, les objectifs de l'éducation reposent sur la suprématie de la loi sur tous les citoyens, le respect des libertés individuelles et sociales, garanti par la Constitution et énoncé dans la Charte des droits de l'homme, la priorité nationale et la nécessité sociale de l'éducation.

Le curriculum d'études sociales, en particulier, compte un certain nombre d'objectifs détaillés concernant le respect et l'acceptation d'autrui, la tolérance, la valeur de la liberté personnelle et des droits de l'homme, etc.

Bien qu'il se soit considérablement développé depuis l'indépendance, les écoles privées jouent, à travers l'éducation, leur rôle social en assurant la promotion de certaines valeurs et attitudes qu'incarnent la liberté, la coexistence, la coopération, la tolérance, le respect de l'autre, etc.

Avant la guerre de 1975, bon nombre d'écoles publiques, notamment du second degré, avaient un très bon niveau qui leur permettait de rivaliser avec les meilleures écoles du secteur privé. Cependant, et bien que l'école publique soit gratuite, les Libanais n'en préfèrent pas moins envoyer leurs enfants dans les écoles privées. Selon un rapport récent de la Banque mondiale, le Liban consacre à l'éducation une part exceptionnellement élevée de son produit national brut. L'idée que la qualité de l'éducation et la discipline seraient meilleures dans les écoles privées est à l'origine de cette situation. Pourtant, une étude récente des attitudes religieuses des élèves montre que les élèves

[35] La Restructuration du Système Éducatif Libanais, CRDP, Chapitre V, I.
[36] Ibid., Chapitre V.II.

des écoles publiques sont plus ouverts et plus tolérants que ceux des écoles privées à l'égard de ceux qui professent une religion différente.

Ainsi et à la lumière de ce qui précède, la formation et l'enseignement scolaires ont toujours préoccupé les instances éducatives au Liban. Depuis la mise en place des nouveaux curricula en 1989, une nouvelle tranche de l'histoire de l'éducation semble commencer. Qu'en-t-il de la scolarisation obligatoire, des effectifs scolarisés et de l'apprentissage des langues ?

Les Libanais ont toujours eu leurs différences. Différences sur le plan politique, idéologique, économique, social... la liste risquerait d'être longue et l'état actuel du pays n'en est qu'une preuve supplémentaire. Mais, en dépit de cette atmosphère négative qui pèse depuis toujours sur eux, une « vertu salvatrice » semble unir les Libanais, quelle que soit « leur couleur »[37] (dans le sens propre et figuré à la fois !) : la foi en l'éducation. En effet, dans un pays qui souffre d'un manque de ressources naturelles, le facteur humain s'avère fondamental, d'où la nécessité de fournir un enseignement de qualité et une formation adaptée aux besoins de la vie professionnelle.

C'est pourquoi les instances éducatives au Liban ont déployé, ces dernières années, des efforts considérables pour mettre en place des plans de réforme et de développement éducatifs. Ainsi, en 1994, et suite à la Conférence de Jomtien[38] (1990) qui a consacré « l'enseignement pour tous », le Parlement libanais a approuvé le « Plan de redressement pédagogique » et en 1995, la nouvelle structure de système éducatif. Les nouveaux programmes de l'enseignement général ont été approuvés en 1997 et l'obligation scolaire en 1998.

2.2.4 La loi sur l'obligation scolaire

Le Parlement libanais a promulgué la loi sur l'obligation scolaire (n° 686 du 16 mars 1998) de la façon suivante : « L'article 49 du décret loi n° 59/134 concernant le ministère de l'Éducation nationale sera modifié comme suit : l'enseignement est gratuit et obligatoire au cycle primaire. C'est un droit pour tout Libanais qui a l'âge du primaire ».

À ce même titre, et pour assurer une scolarisation jusqu'à l'âge de 12 ans, le cycle primaire compte depuis 1997 une classe supplémentaire, la classe de 6e.

---

[37] Les couleurs ont acquis récemment une forte connotation politique : chaque parti politique arbore une couleur dont il fait son symbole.

[38] En 1990, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990), les délégués de 155 pays ainsi que des représentants d'environ 150 organisations se sont mis d'accord pour universaliser l'enseignement primaire et réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie.

Des statistiques menées par l'ISU[39] montrent l'évolution dans le taux de scolarisation.

Les pourcentages d'enfants scolarisés sont représentés par le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux net de scolarisation (TNS). Pour un niveau d'éducation donné, le TBS représente le nombre d'enfants scolarisés, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage du groupe d'âge pour ce niveau. Le TNS est le nombre d'élèves du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné exprimé comme un pourcentage de cette même population.

Pré primaire [40]		1991	1999	2002	2006
TBS (%)	MF	...	61	64	64
	M	...	62	64	65
	F	...	60	63	63

Figure 5. Effectifs scolarisés au pré primaire

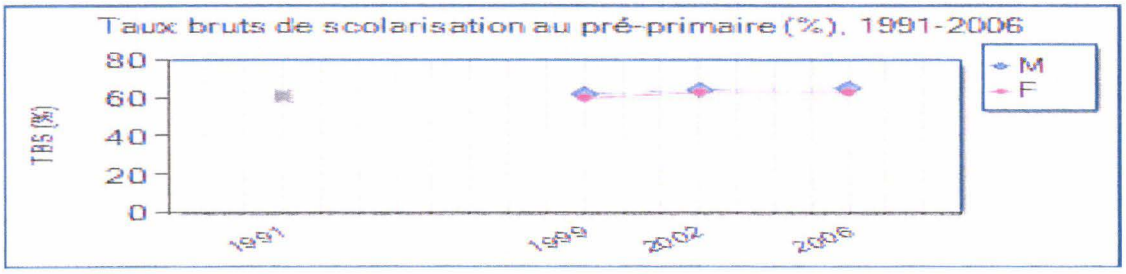


Figure 6. Les taux d'enfants inscrits dans le pré primaire

Les données chiffrées des figures 3 et 4 montrent que le taux brut d'enfants scolarisés (64%) a augmenté lors des dernières années. Le pourcentage de garçons scolarisés au pré primaire reste plus élevé que celui des filles, mais l'évolution de ces effectifs laisse espérer une possibilité d'amélioration pour les années à venir.

---

[39] ISU : institut de statistique de l'UNESCO ; http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=fra&BR_Country=4220 (date de consultation 1er novembre 2008).

[40] Légende : - chiffre nul, ...données non disponibles, • catégorie sans objet, X données non disponibles (dans les graphiques), ** estimation de l'ISU.

Primaire	1991		2002	2006
TBS (%)	M F	(**) 97	98	94
	M	(**) 98	100	96
	F	(**) 95	96	93
TNS (%)	M F	(**) 66	(**) 86	82
	M	(**) 68	(**) 86	82
	F	(**) 65	(**) 85	82

Figure 7. Effectifs scolarisés au primaire

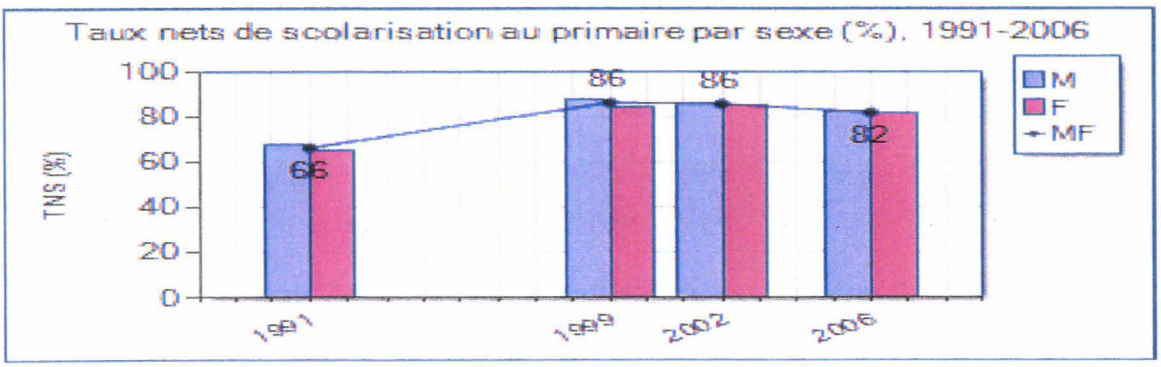


Figure 8. Les taux de garçons inscrits au niveau primaire

Dans les figures supra, la comparaison entre les taux brut et national de scolarisation au primaire montre un pic atteint en 2002 : sur le nombre d'enfants inscrits au primaire, 86% correspondent officiellement au niveau d'enseignement requis pour leur tranche d'âge, contre 66% en 1991. La chute jusqu'à 82% en 2006 est loin d'être alarmante parce que le rapport entre le TBS et le TNS pour cette même année est meilleur que celui de 2002.

Secondaire		1991	1999	2002	2006
TBS (%)	MF	...	74	77	81
	M	...	70	74	78
	F	...	77	80	85
TNS (%)	MF	...	...	...	73
	M	...	...	...	70
	F	...	...	...	76

Figure 9. Effectifs scolarisés au secondaire

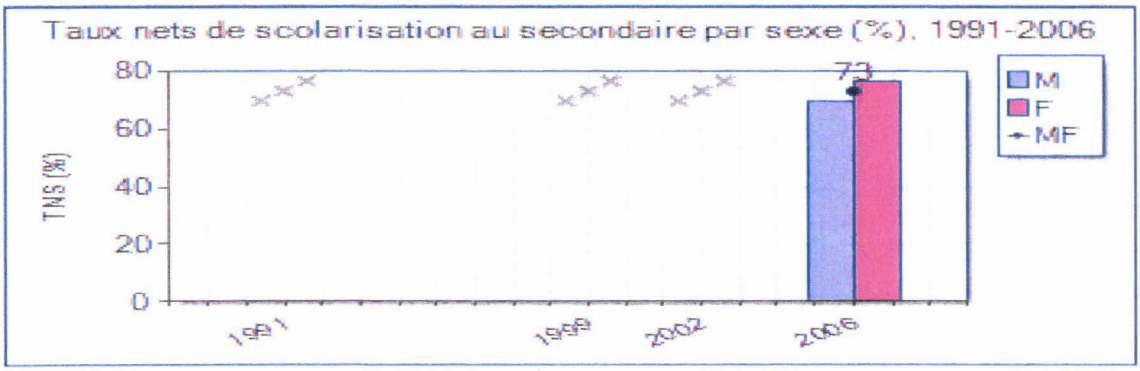


Figure 10. Le taux de filles et de garçons inscrits dans l'enseignement secondaire

En effet, 76% de filles et 70% de garçons sont inscrits dans l'enseignement secondaire. Le manque de données pour ce paramètre ne permet pas une étude comparative du TNS entre 1991 et 2006. Cependant, il est à signaler que les pourcentages sont positifs pour ce qui est de la scolarisation des filles ce qui préfigure leur accès ultérieur au niveau supérieur.

Supérieur		1991	1999	2002	2006
TBS (%)	MF	...	33	41	48
	M	...	33	39	45
	F	...	33	43	51

Figure 11. Effectifs scolarisés au niveau supérieur

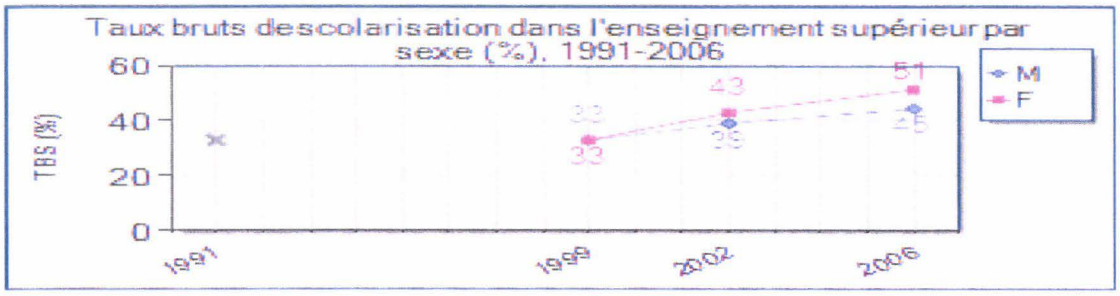


Figure 12. Les jeunes adultes inscrits dans l'enseignement supérieur

Si les pourcentages des effectifs scolarisés dans les écoles s'annonce prometteur pour les années à venir, ceux des jeunes adultes inscrits dans l'enseignement supérieur n'atteint pas les 50%, sans compter ceux qui abandonnent leurs études en milieu de parcours. En effet, 48% de jeunes adultes sont inscrits dans l'enseignement supérieur. Notons cependant que l'augmentation du taux de filles inscrites dans l'enseignement supérieur est l'indicateur d'une génération de femmes plus impliquées dans le monde de l'éducation et du travail.

2.3 Les localisations géographiques

On ne peut parler de l'égalité des chances dans l'enseignement (à savoir la variété, le nombre et la qualité des établissements scolaires) sans évoquer la localisation géographique. On remarque que les établissements scolaires se distribuent de façon inégale sur le territoire libanais. En effet, les écoles privées et publiques se concentrent en majeure partie dans la région de Beyrouth et du Mont-Liban. Cela accorde aux résidents de la capitale la possibilité de choisir l'établissement qui leur convient, selon, bien entendu, les critères qui leur semblent prioritaires à savoir le niveau d'éducation, la proximité domicile-école, les frais de scolarisation, école francophone ou anglophone, etc.

Les régions situées dans la Békaa, ou sur la périphérie du pays sont bien moins favorisées à cet égard : la majeure partie de l'offre repose sur les écoles publiques[41] dont bon nombre est en état de détérioration surtout après les événements de juillet 2006, (ces établissements ayant été utilisés comme maisons provisoires par des Libanais délogés). Il incombe donc à l'État d'améliorer, non seulement, la qualité d'enseignement dans le secteur public, mais d'assurer également à l'élève un cadre qui serait favorable à l'apprentissage.

[41] 74,4% des écoles publiques se situent dans les régions périphériques d'après l'ISU.

2.4 Le statut de l'enseignement des langues dans le scolaire

La politique linguistique du Liban correspond à une politique de non-intervention. De fait, la seule intervention politique a consisté, au lendemain de l'indépendance, à abroger les dispositions constitutionnelles qui reconnaissaient deux langues officielles : le français et l'arabe. Depuis lors, aucune politique linguistique n'a été adoptée, l'État se contentant de perpétuer les anciennes pratiques.

Si l'on se fie aux statistiques de l'année scolaire de 1996-1997, on peut affirmer que 69,5 % des élèves, de la maternelle au lycée, apprennent le français comme première langue étrangère, et ce, dans les établissements d'enseignement relevant de la juridiction du ministère libanais de l'Éducation (ce qui exclut les établissements conventionnés par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger). La plupart du reste des élèves apprend plutôt l'anglais. D'ailleurs, depuis quelques années, il semble se dessiner une certaine progression en faveur de l'enseignement de l'anglais. On peut même dire qu'un bon nombre d'écoles (privées surtout) favorisent le trilinguisme arabe- français- anglais.

Il est à noter que lors de la dernière décennie, le profil des élèves arrivant en maternelle a changé : la plupart ont déjà passé au moins une année en garderie. Il en résulte un taux plus élevé de francophones dont la qualité d'expression devrait normalement s'améliorer progressivement au fil des années[42]. Nous remarquons cependant une certaine réticence quant à l'usage du français parmi les préadolescents et les adolescents : les jeunes sont plutôt attirés par l'anglais, langue de l'Internet, et du coup le français leur semble une langue sophistiquée qui demande un peu trop d'effort de conjugaison !

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage des langues continue à être un pilier de l'enseignement au Liban. Comme susmentionné, l'arabe demeure certes la langue maternelle des Libanais, elle les rattache à leur patrimoine culturel, celui de Gibran Khalil GIBRAN, de Saïd AKL[43] et de Feyrouz[44] ; le français est la langue que nous embrassons non seulement par habitude mais surtout par passion ; l'anglais est la langue des affaires et de la communication informatisée, celle qui transforme progressivement le monde en simple cité. La nature cosmopolite et polyglotte des Libanais les prédispose à la maîtrise des langues précitées entre autres ; c'est une qualité par laquelle ils se sont d'ailleurs toujours distingués quelle que soit leur appartenance religieuse, idéologique ou régionale.

---

[42] Entretien avec M^me^ Rita Kattouf, responsable de la crèche à la sagesse Clemenceau.
[43] Gebran Khalil Gebran et Saïd Akl sont des poètes et écrivains libanais.
[44] Feyrouz est la chanteuse - culte du patrimoine libanais.

Le défi que le peuple libanais a toujours dû relever se pose encore aujourd'hui : comment vivre ensemble malgré les différences qui ne cessent de se multiplier ? La réponse réside dans l'éducation à la solidarité, au respect d'autrui dans sa différence, au sens de l'équilibre entre interculturalité et appartenance. Dans un monde qui semble aller de plus en plus vers la dégradation des valeurs humaines et sociales, il s'agit de former, comme le stipulent d'ailleurs les objectifs des curricula libanais de 1997[45], un citoyen tolérant capable de dialogue et d'écoute.

De tout qui précède, il convient d'évoquer la polémique du port du foulard islamique dans les écoles Libanaises.

2.5 Le port du foulard islamique dans les écoles Libanaises

La polémique entourant le port du foulard islamique – ou hijab – par des jeunes filles de confession musulmane dans les écoles publiques et privées (musulmanes et chrétiennes), provoque un important débat sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions scolaires libanaises. Le port du foulard semble s'être posé comme une problématique évoquant un certain nombre de thématiques telles que le principe de la laïcité ou de la confessionnalité des écoles publiques et privées libanaises et leur prise en compte du pluralisme.

Les arguments utilisés pour soutenir une position de refus ou de tolérance envers les élèves voilées s'avèrent complexes. Cette étude permet de mettre en lumière certaines tendances quant à la perception de l'élément foulard par l'opinion publique, tout comme il mène à constater que la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse aux écoles est une problématique conflictuelle d'intégration sociale. Au moment où certains établissements scolaires chrétiens refusent le port du hijab par des jeunes filles de confession musulmane, on apprend qu'il est de plus en plus toléré dans d'autres établissements chrétiens qui envisagent d'édicter une politique respectant le pluralisme religieux.

De nombreuses écoles - chrétiennes /catholiques - accueillent, sur la base d'un commun accord entre sa direction et les familles, les jeunes filles voilées, laissant transparaître ainsi qu'il est plus important de respecter le droit des individus d'accéder à l'éducation. D'ailleurs, dans une classe de seconde d'un établissement catholique situé à la Békaa, dans une région à majorité musulmane sur

[45] http://www.crdp.org/crdp/French/curriculum/curriculum.asp (date de consultation 8 novembre 2008) « les programmes prennent en compte le développement de la personnalité du libanais en tant qu'individu honnête et producteur, en tant que membre d'une société démocratique libre et en tant que citoyen respectueux des lois et des valeurs nationales. Aussi, ces programmes répondent-ils au besoin de former une société évoluée et entière dont les citoyens vivent en solidarité dans un climat de liberté, de justice, de démocratie et d'égalité ».

un total de 20 filles, le nombre de filles voilées est de 15.

Certaines écoles considèrent que le port par les élèves de signes (croix, voile, etc.) par lesquels ils entendent manifester leur appartenance à une religion, constitue l'exercice de la liberté d'expression et de manifestation des croyances religieuses. Toutefois, ils précisent également que cette liberté ne saurait permettre aux élèves d'arborer des signes d'appartenance religieuse qui, par leur nature, par les conditions dans lesquelles ils seraient portés, individuellement ou collectivement, porteraient atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève ou d'autres membres de la communauté éducative ou troubleraient l'ordre dans l'établissement.

Certaines jeunes filles musulmanes se sont vu refuser l'accès de l'école parce qu'elles portaient le foulard islamique et que cela contrevenait au code vestimentaire de l'école.

Le directeur d'une école chrétienne montre clairement son opposition au foulard islamique. En même temps, de nombreuses jeunes filles le portent de façon quotidienne dans d'autres écoles. Toutefois, s'agissant du complexe « foulard islamique et école », la première polémique remonte au fait que les enseignantes qui souhaitaient travailler dans les écoles musulmanes sont obligées de porter le foulard pour être embauchées. De même, pour les élèves. La direction de ces écoles refuse d'accéder à la demande de certaines enseignantes qui souhaitent pouvoir l'ôter. Le directeur d'une école musulmane déclare « le port du foulard, mentionné dans le contrat d'embauche, est une obligation. »

Certaines organisations et parents musulmans s'insurgent contre le traitement inégalitaire des religions, invoquant à cet effet que la croix chrétienne bénéficie d'avantages et que les crucifix ornent les écoles chrétiennes et catholiques à l'inverse du foulard traité injustement alors qu'il est un symbole de pudeur. Ils invoquent, pour leur part, la liberté de conscience qui suppose que « nul n'a le droit d'obliger les jeunes filles à porter le foulard et nul n'a le droit de les obliger à l'ôter ». Un ton de résignation, semblable à celui adopté par leurs parents, se remarque chez certaines filles voilées qui souhaitent s'inscrire dans des écoles catholiques qui n'autorisent pas le port du voile : « S'il faut enlever le foulard, on l'enlèvera. De toute façon, on n'aura pas le choix. Sinon, on ne pourra plus s'inscrire ». Ces situations se règlent souvent par la négociation entre chef d'établissement et parents qui préfèrent voir leurs filles continuer leurs études plutôt que de porter le voile. Ces élèves s'étonnent que le foulard puisse être considéré comme un problème alors qu'il ne représente pour elles qu'un élément vestimentaire d'une tenue qu'elles veulent stricte par respect de leur religion.

Certaines jeunes filles d'origine musulmane mais non voilées ne comprennent pas non plus pourquoi le port du voile est refusé. Une jeune fille parlant de son amie s'exprime ainsi[46] : « elle aime l'avoir sur la tête, c'est tout, c'est son droit ».

Des opinions sur le foulard ont été demandées à 50 filles du cycle secondaire[47] : quinze ont porté un avis « mitigé » sur le foulard, 20 autres ont légitimé l'interdiction du foulard uniquement lorsqu'il porte atteinte aux droits de la femme - notamment lorsque l'on peut démontrer qu'il est imposé aux élèves - cinq n'ont pas proposé d'opinion sur le foulard, dix l'ont refusé catégoriquement.

Certaines jeunes élèves voilées avouent porter le foulard en signe de pudeur et par respect pour la religion enseignée par le Prophète. D'autres avancent des arguments de type psychopédagogique et tendent à insister sur le rôle de l'école. Pour eux, l'école a pour devoir d'accueillir, de réunir tous les enfants et non de les séparer. Une étudiante dans une école musulmane où le port du voile est une obligation - et non un choix à faire - dit : « *L'école est un lieu d'apprentissage. L'école n'a pas pour fonction de s'immiscer dans la vie privée des gens ni de leur dicter la conduite à adopter. Mais elle a le devoir d'éveiller, chez les élèves, le sens critique et de les amener à choisir de façon autonome ce qui est bon pour eux.* »

Ceux qui appuient un discours défavorable au foulard islamique avancent des arguments juridico-politiques pour l'interdiction du foulard islamique s'appuyant sur le fait que le foulard est une atteinte à la diversité confessionnelle et qu'il est le symbole de l'inégalité. La place de la religion doit donc rester dans le domaine privé, c'est ce que précisait le directeur d'un établissement scolaire.

D'une part, les partisans de l'interdiction affirment que le foulard islamique n'est pas une prescription religieuse. Pour justifier cette affirmation, ceux et celles qui l'invoquent prennent comme référence les sociétés musulmanes où beaucoup de femmes ne le portent pas. Ils ajoutent également que certains pays musulmans comme la Tunisie ou la Turquie l'ont interdit. De plus, il faut l'interdire car il démontre un Islam militant et prosélyte. Il n'est plus une expression individuelle de la foi mais une sorte de « tract trivialement propagandiste, un moyen d'instrumentalisation politique et (...) pas toujours exempt d'intimidation prosélyte » parce que « ceux qui le défendent affirment que l'on ne peut être une bonne musulmane si on ne le porte pas ; parce que celles qui refusent de l'ôter ne l'ont généralement pas fait à partir de la pression d'un milieu familial traditionnel mais d'une décision qui leur était propre, et ceux qui les soutiennent, utilisent un argument provocant lorsqu'ils affirment qu'ils n'auront plus d'autre choix que de les

[46] Entretien avec des jeunes filles voilées dans le secondaire dans une école de la Békaa.
[47] Ce questionnaire sur le port du foulard a été élaboré et distribué à deux classes de secondaire dans la Békaa.

inscrire dans des écoles coraniques ».

Quoi qu'il en soit, dans un pays comme le nôtre où les religions cohabitent ensemble et où l'affichage de l'identité est un signe d'existence au quotidien, un moyen de montrer son désenchantement ou sa force politique, où le respect de l'interculturel est une valeur (même si elle n'est pas toujours appliquée) la croix coexiste avec le voile depuis l'existence du Liban moderne et il n'y a pas de raisons que cela change.

2.6 L'alphabétisme des jeunes et des adultes

Comme déjà mentionné, le Liban a les meilleurs taux d'alphabétisation de la région[48]. Les efforts déployés durant les dernières années ont rendu l'enseignement accessible à tous, surtout auprès des plus jeunes (19 ans et moins). L'analphabétisme chez les jeunes de 15 à 24 ans tend à disparaître, ainsi que les différences entre hommes et femmes mais il existe encore 13 % de la population âgée de 15 ans et plus qui ne sait pas lire et écrire. Et la différence entre les hommes et les femmes reste importante (10 %). Le tableau ci-dessous[49] met en exergue le nombre et les pourcentages d'analphabètes en 1996 (ayant 10 ans et plus) selon le sexe et le casa. Le Liban est divisé en cinq Mohafazats[50], chacune de ces mohafazats est divisée à son tour en Casas[51].

Casa	Masculin	Féminin	Total	% Masc.	% Fém.	Total %
Beyrouth	10360	22405	32765	6,2	12,2	9,3
Baabda	9859	23587	33446	6,6	15,6	11,1
Meten	10171	19552	29723	6,5	12,1	9,4
Chouf	3061	8544	11620	6,3	16,8	11,7
Aley	1706	4519	6225	6,4	11,0	7,7
Kesrouan	3074	5289	8363	5,8	10,1	7,9
Jbeil	2257	3831	6088	8,7	14,4	11,6
Tripoli	10125	15697	25822	11,6	17,1	14,4

[48] Allocution du ministre de la Culture lors de sa visite à l'Université Antonine, en date du 1er septembre 2008.
[49] Source : ministère des Affaires Sociales, en collaboration avec la Caisse des Nations Unies pour la Population, Tableaux statistiques des données sur la population et les habitations, décembre 1995, Mai 1996, 2ème édition, Tome I, Mars 1997, p.174-179.
[50] C'est l'équivalent de la région en France : Beyrouth, Le Mont Liban, le Nord, la Békaa et le Sud.
[51] C'est l'équivalent d'un département français. Le Liban a 28 casas.

Koura	1185	2310	3495	6,0	11,2	8,7
Zghorta	1979	3796	5775	10,4	18,2	14,5
Batroun	1701	2742	4443	11,9	18,3	15,2
Akkar	16554	27300	43854	23,1	37,8	30,5
Bcharré	915	1328	2243	12,7	18,8	15,7
Minieh	7506	10728	18234	20,1	29,6	24,8
Saida	4224	8528	12752	8,0	15,3	11,8
Sour	5868	10783	16651	11,8	21,3	16,6
Jezzine	519	1299	1818	8,3	19,8	14,2
Nabatieh	2997	7914	10911	8,9	21,4	15,5
Bent Jbeil	2351	5866	8217	11,9	26,6	19,6
Marjeyoun	2174	5640	7814	13,9	32,3	23,6
Hasbaya	781	1852	2633	9,7	22,6	16,2
Zahlé	3616	8462	12078	7,0	16,7	11,8
Békaa Ouest	2028	5256	7284	9,1	24,4	16,4
Baalbeck	7430	15052	22482	12,1	24,6	18,3
Hermel	1999	5018	7017	13,4	32,6	23,2
Rachaya	657	1982	2639	6,9	20,9	13,9
Total	115112	229280	344392	9,3	17,8	13,6

Figure 13. Nombre et pourcentage d'analphabètes en 1996 (ayant 10 ans et plus) selon le sexe et le casa

Parallèlement à l'analphabétisme, se présente le problème de l'abandon scolaire. 8,4 % des élèves abandonnent l'école après la cinquième année de scolarisation. Ils viennent s'ajouter à ceux qui n'ont jamais intégré l'école (environ 2 %). De même, près de la moitié des élèves (47,7 %) ont redoublé une classe ou plus durant leurs études primaires, en 1996-1997.

En faisant une étude comparative[52] des deux secteurs éducatifs au Liban (le privé et le public) et en prenant les taux nets (%) de promotion, d'abandon et de redoublement, d'un niveau à l'autre et selon

[52] Source : CRDP, *L'obligation scolaire au Liban*, Beyrouth, 1999, p. 109.

le secteur, il convient de signaler que l'efficacité éducative pour l'année 1996/1997 varie sensiblement d'un secteur à l'autre, comme le montre le tableau infra.

	Promotion		Abandon		Redoublement		Total
	Privé	Public	Privé	Public	Privé	Public	
Après la 1ère année	95,6	85,3	1,0	2,2	3,4	12,5	100 %
Après la 2ème année	94,6	70,3	1,1	5,2	4,3	24,5	100 %
Après la 3ème année	94,0	66,3	0,2	4,8	5,8	28,9	100 %
Après la 4ème année	91,1	62,3	0,7	5,8	8,2	31,9	100 %
Après la 5ème année	91,6	68,1	1,9	5,7	6,5	26,2	100 %

Figure 14. L'obligation scolaire au Liban : étude comparée entre les deux secteurs publics et privés au Liban

Ainsi, les taux de promotion sans retard dans le secteur privé sont 4 fois plus élevés que ceux du secteur public. Dans le cas de l'abandon et des redoublements, le secteur public enregistre des taux plus élevés que ceux du privé.

2.6.1 L'évolution du rendement scolaire selon le sexe

Les taux de promotion relatifs à l'année 1996-1997[53] varient nettement entre garçons[54] et filles[55] comme le montrent les deux tableaux ci-dessous à la faveur de ces dernières.

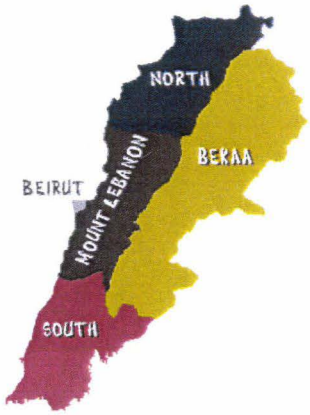


Figure 15. La carte géographique du Liban montrant les grandes régions

[53] C'est la seule statistique de laquelle nous disposons.
[54] Source : dépouillement d'un échantillon qui correspond à 5 % de l'ensemble des candidats garçons au brevet, pour l'année 1996-1997.
[55] Source : Dépouillement d'un échantillon qui correspond à 5 % de l'ensemble des candidats filles au brevet, pour l'année 1996-1997.

	Arabe	Français	Maths	Physique	Sciences naturelles	Histoire / géo	Total
Beyrouth	64	37	78	64	44	62	58
Mont Liban	37	14	58	52	27	46	39
Nord	79	7	93	68	21	93	63
Békaa	63	27	58	40	20	70	46
Sud	63	15	65	58	26	77	51
Total	55	24	67	56	31	61	49

Figure 16. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (sans rachat) chez les garçons, selon les régions et les matières, pour l'année 1997

	Arabe	Français	Maths	Physique	Sciences naturelles	Histoire / géo	Total
Beyrouth	64	9	40	38	11	58	37
Mont Liban	60	36	61	54	37	50	49
Nord	74	23	73	52	34	65	53
Békaa	78	38	53	48	29	71	53
Sud	78	22	63	67	24	71	54
Total	69	29	64	54	32	60	51

Figure 17. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (sans rachat) chez les filles, selon les régions et les matières, pour l'année 1997

Dans ce sillage, le tableau infra[56] détaille la différence dans le niveau d'acquisition selon le sexe en fonction des matières d'enseignement et des années 1996 et 1997 pour lesquelles des statistiques sont disponibles. Ainsi dans les matières de langues (arabe et français), les filles sont en avance nette. Ce cas de figure s'inverse en présence de quelques matières scientifiques à l'instar des mathématiques et physique. En 1996, dans le cadre des sciences naturelles les garçons sont légèrement en avance alors qu'en 1997 les jeunes filles reprennent légèrement le dessus.

Quant au total, les garçons (46 %) en 1996 et (49%) en 1997 demeurent moins avancés que les filles

[56] Source : Dépouillement d'un échantillon qui correspond à 5% de l'ensemble des candidats (filles et garçons) au brevet, pour l'année 1996-1997.

(48%) en 1996 et (51%) en 1997.

	Arabe		Français		Maths		Phys.		Sciences naturelles		Histoire / géo		Total	
Année	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97
Garçons	60	55	33	24	53	67	50	56	22	31	59	61	46	49
Filles	71	69	42	29	48	64	44	54	20	32	60	60	48	51
Total	66	64	38	27	50	65	47	55	21	32	59	61	47	50

Figure 18. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen, selon le sexe et les matières pour les années 1996 et 1997

Si cette disparité existe entre garçons et filles, les régions ont également un grand rôle à jouer.

2.6.2 L'évolution du rendement scolaire selon les régions

Les disparités régionales restent importantes. Comme le montre le tableau ci-dessous[57], les taux de promotion à Beyrouth et au Mont Liban sont deux fois élevés que ceux du Nord et de la Békaa (62,8 et 61,8 % contre 31,7 et 29,2 %). Dans le cas du redoublement, les rapports sont inversés. Le Sud occupe une position intermédiaire avec 44,7 % de promotion et 46,3 % de redoublement.

[57] Source : Dépouillement d'un échantillon qui correspond à 5 % de l'ensemble des candidats au brevet, pour l'année 1996-1997 selon les régions.

	Arabe		Français		Maths		Phys.		Sciences naturelles		Histoire / géo		Total	
Année	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97	96	97
Beyrouth	62	64	48	33	57	72	54	61	27	39	42	62	48	55
Mont Liban	66	52	34	28	41	60	44	53	16	33	47	48	41	46
Nord	66	74	26	22	58	62	40	53	23	33	72	66	48	52
Békaa	62	67	64	33	58	55	43	44	22	25	70	71	53	49
Sud	72	72	30	19	51	64	58	63	23	25	82	74	53	53
Total	66	64	38	27	50	65	47	55	21	32	59	61	47	50

Figure 19. Le niveau d'acquisition des élèves à la fin du cycle moyen (la classe de 3ème appelée aussi brevet), selon les matières et les régions, pour les années 1996 et 1997.

2.6.3 L'évolution du rendement selon le secteur

Les taux de promotion sans retard dans le secteur privé sont 4 fois plus élevés que ceux du secteur public (70,9 % contre 16,9 %)[58]. Et si 70,9 % des élèves qui fréquentent le premier secteur mettent 5 ans pour terminer le cycle primaire, ceux du secteur public en mettent onze.

[58] Source : Dépouillement d'un échantillon qui correspond à 5 % de l'ensemble des candidats au brevet, pour l'année 1996-1997 de l'évolution du rendement selon le secteur.

	7 ans et moins	8 – 9 ans	10-11 ans	12-13	14 et plus	Total
Masculin	198	154	218	103	68	741
Féminin	280	275	293	146	93	1087
À moins que l'âge requis	18	22	43	32	28	143
À l'âge requis	86	106	189	143	109	633
À 1 an de retard	147	166	161	49	21	544
À 2 ans de retard	139	73	76	20	2	310
À 3 ans de retard	67	43	31	4	1	146
À 4 ans de retard	21	19	11	1	0	52
Public	241	218	213	57	27	765
Privé	160	155	258	184	127	884
Libre	77	56	31	8	7	179
Beyrouth	69	53	106	47	33	308
Mont Liban	221	154	153	85	47	660
Nord	72	109	109	52	33	375
Békaa	59	44	67	26	18	214
Sud	57	69	76	39	30	271
Total	478	429	511	249	161	1727

Figure 20. Les Résultats du brevet (sans rachat) selon l'âge, le sexe, le secteur et les régions, pour l'année 1997.

Après avoir présenté le système éducatif dans le scolaire, il convient de s'attarder sur le système éducatif universitaire.

SECTION III. ÉTAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU LIBAN : À LA RECHERCHE D'ALTERNATIVES

Décrivant les mutations subies par l'université à l'époque des grands bouleversements qu'est la nôtre, Joël Roman écrit : « l'université est beaucoup moins un espace de débat qu'elle ne l'était, c'est la rançon d'un certain sérieux, et peut être aussi d'un certain clanisme. D'un côté, à l'université, on a des règles sans débat, de l'autre, dans les médias, un débat sans règles[59]... ».

3.1 Le Contexte historique du système d'enseignement supérieur : son évolution récente

Il est temps de confronter et de dialectiser la vision étatique de la gestion de l'enseignement supérieur. Pour ce, un balayage de ses évolutions historiques s'impose.

Le rapport donné par le Premier Ministre Fouad Signora en octobre 2005 parlant de l'adaptation de l'éducation aux besoins du marché et du pays n'était pas tendre : « le conformisme tend à s'imposer, le développement des aptitudes n'est pas encouragé, la connaissance des administrés et des entreprises n'est guère stimulée et l'ouverture au monde reste frileuse[60]. »

Pourquoi le paysage est si sombre et quelles sont les alternatives que l'enseignement supérieur recherche ? Un statu quo d'un côté, un bouillonnement réformiste des programmes de l'autre, voici l'ambiance qui a régné sur le Liban dans une crise politique non négligeable.

3.1.1 Les origines de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur prend ses racines au Liban au XIX^{ème} siècle avec la création en 1866 de l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) suivie de près par l'Université Saint-Joseph (USJ) en 1875. L'unique établissement public, l'Université Libanaise (UL) ne verra le jour qu'en 1953. Il est cependant clair que les universités ont toutes été fondées sur des bases politiques. À titre d'exemple, l'AUB[61] a été fondée pour servir les intérêts américains au Moyen-Orient et l'USJ[62] pour se tenir en tant que rival français et créer un certain équilibre de pouvoir.

[59] Joël Roman, *Chronique des idées contemporaines*, Bréal, 1995, p. 69.
[60] L'Orient-Le jour, 3 octobre 2005.
[61] American University of Beirut.
[62] L'université Saint-Joseph des Pères Jésuites.

3.1.2 Les lois et réglementations de l'enseignement supérieur au Liban

La première loi qui organisa l'Enseignement Supérieur est parue en 1931[63]. Plusieurs décrets ont suivi par la suite pour la mise en application de la loi concernant l'équivalence et la reconnaissance des diplômes, la création du haut conseil de l'enseignement supérieur, la commission d'équivalence des diplômes, et la commission technique.

Deux points essentiels ont été traités par les commissions existantes : en premier lieu, l'étude des dossiers par la commission technique pour l'autorisation de la création d'un établissement existant. L'étude du dossier consiste à vérifier l'organisation administrative, l'infrastructure et les programmes de formation proposés. En second lieu, l'étude des dossiers pour la reconnaissance des diplômes par la commission d'équivalence. Cela consiste à vérifier l'application par l'établissement des programmes autorisés, la vérification des grades et diplômes des enseignants, la vérification de l'application par l'établissement des réglementations.

Force est de signaler que les commissions ne font pas de visite sur site, elles n'évaluent ni les personnels (enseignants, étudiants, personnels administratifs et techniques), ni les programmes de recherche individuels (les laboratoires, les chercheurs) et ne procèdent pas à un contrôle des dépenses.

Sur le plan administratif, l'État a créé « le ministère de la Culture et de l'Enseignement supérieur » par la loi 215 datée de 1993, qui est restée sans décrets d'application et d'organisation.

La loi 247 datée de 2000 promeut la création et le regroupement des ministères et l'abrogation d'autres ministères. Par cette loi, « le ministère de l'Éducation » est devenu « le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur » (MEES*) en lui associant « la direction générale de l'enseignement supérieur ». Depuis plusieurs actions sont menées par le MEES*. Parmi celles-ci : organiser plusieurs conférences nationales, coordonner avec la commission d'éducation au Parlement libanais pour la mise en place d'un nouveau texte de loi sur l'enseignement supérieur public et privé, mettre en place une procédure d'audit des établissements par des comités indépendants et faire l'audit (visite sur site), sensibiliser à l'importance de l'assurance qualité, renforcer les liens entre les établissements et le MEES*, appliquer une politique d'information pour les citoyens (guide, site Web), encourager les établissements à tisser des liens avec des instituts européens et à faire des projets communs.

[63] Règlement de l'Enseignement supérieur au Liban, paru en 1931 dans le J.O.

Un processus est en cours pour la restructuration et la révision des textes de lois qui font référence à l'organisation de l'enseignement supérieur public et privé, nous citons à titre indicatif la stratégie de l'enseignement supérieur, la loi de l'enseignement supérieur public et privé, la loi de l'organisation de l'université libanaise et la structure de la direction générale de l'enseignement supérieur.

Selon le ministre de l'Éducation nationale au Liban M. Mohammad Kabani, les démarches et les procédures poursuivies par les commissions européennes sont d'intérêt majeur pour le Liban. Les relations du Liban avec l'Europe, d'un côté, et la promotion internationale du système éducatif européen comme objectif des commissions européennes, de l'autre, seront un appui pour réussir la nouvelle stratégie du MEES*. M. le ministre espère que les projets de coopération euro-libanais, à l'instar du projet TEMPUS, puissent perdurer et être étendus davantage afin de consolider les notions d'évaluation interne et externe des établissements ainsi que la notion de contrôle qualité.

3.1.3 L'enseignement supérieur des années 90 jusqu'à présent

Au Liban, dans la seconde moitié des années quatre-vingt dix, l'enseignement supérieur a connu une augmentation du nombre de ses institutions, facultés, instituts, spécialisations, étudiants et diplômés. En un laps de quatre ans (1996-2000), l'État libanais a remis une autorisation à 23 universités et instituts au sein des universités établies. Une information qui n'est pas un détail est que les universités privées sont en concurrence, elles cherchent toujours à renouveler leurs méthodes afin de fournir un enseignement réellement adapté aux besoins du marché.

Ainsi, le système d'enseignement supérieur libanais est caractérisé par une diversité multidimensionnelle, reflétant la mosaïque caractérisant la société libanaise tant sur le plan culturel, confessionnel, social, géographique, linguistique que politique. C'est un système traditionnellement ouvert à l'internationalisation : les établissements d'enseignement supérieur libanais ont toujours recherché une coopération bilatérale avec l'Europe, le Canada et les États-Unis afin de consolider leurs programmes et de s'ouvrir sur d'autres systèmes éducatifs variés. En outre, nous constatons que depuis la réforme des programmes Licence/ Master/ Doctorat (LMD*) et le « European Credit Transfer system » (ECTS*) en Europe, une véritable prise de conscience des libanais de l'importance de l'éducation s'est manifestée.

Sans qu'il ne soit un pays européen, le Liban, pays du bassin méditerranéen, par souci d'élaboration d'un système de contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur, et dans le sillage de la politique de voisinage, s'est impliqué dans l'intégration du Processus de Bologne au cœur de la réforme de ses programmes.

Qualité veut aussi dire reconnaissance : l'objectif est que les diplômes LMD* soient reconnus dans les autres pays du processus de Bologne, non seulement en termes d'heures d'enseignement (reconnaissance quantitative), mais surtout en qualité. L'ECTS* est le système qui s'applique actuellement dans tous les pays européens ainsi que dans quelques pays du bassin méditerranéen sud, parmi lesquels le Liban.

Il est incontestable que quelques universités au Liban ont inséré les diplômes LMD* et ECTS* dans leurs programmes dès le début du processus de Bologne bien avant la majorité des universités européennes. Ainsi les crédits obtenus dans un des programmes LMD* dans une université au Liban seront reconnus dans le pays européen du choix de l'étudiant pour poursuivre le niveau suivant de ses études.

Actuellement, le Liban dispose de 44 établissements d'enseignement supérieur, reconnus par l'État libanais, classés entre un établissement public, incarné par l'université libanaise, 17 universités privées, 18 instituts et collèges universitaires et 5 instituts universitaires de technologie. Il y eut, lors des quatre années susmentionnées (1996-2000) une diversification des spécialisations universitaires et le nombre d'étudiants atteignit en 2005 les 142,000 distribués sur 41 institutions de l'Enseignement supérieur.

Presque la moitié de ces étudiants est à l'université libanaise (70000), ce qui représente 49.5%. Les autres étudiants sont repartis comme suit : 17 établissements privés regroupent 45.5% des étudiants et les 23 autres regroupent 5% des étudiants[64]. Le tableau ci-dessous illustre bien le nombre d'étudiants dans les plus grandes universités du pays.

Selon le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP)[65] le nombre total des étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur s'élève à 160 364[66] pour l'année 2006-2007.

[64] Statistiques délivrées par le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, M. Mohammad Kabbani lors d'une conférence donnée à l'Université Antonine, en octobre 2005.
[65] Un établissement public créé en 1971 et placé sous la tutelle du ministre de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.
[66] Ministère de la culture et de l'éducation supérieure, Centre éducatif des recherches et du développement, le bulletin des statistiques pour l'année académique 2006-2007.

Les universités du Liban	Pourcentage d'étudiants
Université Libanaise (UL)	45.5%
Les autres établissements dont l'Université Antonine	20.5%
Beirut Arab University (BAU)	10.4%
Université Saint- Joseph (USJ)	5.9 %
American University of Beirut (AUB)	4.2%
Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK)	4.1%
Université Notre-Dame de Loueizé (NDU)	2.9%
Lebanese American University (LAU)	2.9 %

Figure 21. La répartition des étudiants dans les universités libanaises

En revanche, l'augmentation du nombre d'institutions, de facultés, de spécialisations et d'étudiants s'est produite loin des processus d'autorisation et d'observation des institutions de l'enseignement supérieur et les normes de qualité et critères allant avec les critères mondiaux. Force est de mentionner que le changement en question était associé à une vaste étendue de spécialités universitaires (115 spécialités).

3.1.4 Les grandes lignes de la stratégie nationale pour l'enseignement supérieur

L'établissement d'une stratégie nationale pour l'éducation au Liban est un but que le MEES* libanais poursuit depuis la fin de la guerre civile et la naissance de la deuxième république (1991). Depuis l'an 2000, le travail des experts du ministère a conduit à un premier document – projet « Stratégie pour l'éducation » daté du 10/2/2006. Ce projet est en cours de modification depuis 3 ans, la dernière version date du 20/12/2006. C'est une proposition finale qui doit encore être approuvée par les instances compétentes. De ces documents ressortent les grands axes suivants : renforcer l'accessibilité à l'enseignement supérieur ; créer un système moderne d'accréditation ; établir une échelle nationale d'évaluation et d'assurance qualité ; établir une politique nationale de reconnaissance des diplômes nationaux ; améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement à l'université libanaise ; réformer le secteur de l'Enseignement supérieur technique ; développer une politique de formation continue ; encourager la diversification des cursus ; initier et encourager une coopération structurée Université – Entreprise ; encourager la recherche et renforcer les capacités institutionnelles du secteur public.

L'enseignement supérieur au Liban a connu des années noires affichant un déclin et mettant en péril sa crédibilité et sa renommée. Cependant, depuis quelques années, le MEES* double ses efforts afin d'assurer la qualité des formations dans les universités en créant un système d'accréditation fiable.

3.1.5 La structure et les diplômes

Comme susmentionné, malgré la multiplicité des systèmes de formation universitaire au Liban, les universités sont essentiellement anglophones et francophones. La commission d'équivalence classifie les grades et titres universitaires à trois niveaux :

- Le niveau 1 (Bac + 3 ans) = Licence, « sous gradués » ou « Under graduate » ;
- Le niveau 2 (1 à 2 ans après niveau 1) = Master ou « Post graduate » ;
- Le Doctorat (3 ans après le niveau 2) = Ph.D.

Selon l'annotation francophone le niveau 1 se résume comme tels en fonction des disciplines étudiées :

- Le niveau 1: faculté de gestion (Bac +3) = Licence ou BA ;
- Le niveau 1: faculté de génie (Bac+5) = Diplôme d'Ingénieur = MSC ;
- Le niveau 1: faculté de médecin (Bac+7) = MD.

3.1.6 Le système national d'évaluation / d'accréditation

L'évaluation des établissements privés est laissée aux bons soins de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES). Comme dit auparavant, au cours des dix dernières années, le Liban a connu un accroissement important des établissements privés d'enseignement supérieur. Leur nombre est passé de 15 universités à 44. Afin d'éviter toute dérive conduisant à une perte de qualité, le MEES* a mis en place le Conseil supérieur de l'Enseignement (Décret loi 16676 datée du 18/juin/1964).

Confronté à une multitude de demandes relatives à la création d'universités et d'instituts universitaires, le ministère libanais de l'enseignement supérieur s'est attelé, avec la participation d'un groupe de responsables universitaires, à la tâche d'une refonte de la loi de l'Enseignement supérieur datant de 1961, dans le souci de sa modernisation.

Sans doute l'adaptation de cette loi aux exigences de la mondialisation et du développement technologique et surtout la crainte d'une baisse du niveau de l'enseignement ont-ils motivé le ministère à risquer cette aventure toute bénéfique. Au cours des débats qui avaient lieu, l'idée vint à l'esprit des participants d'avoir recours à la création d'une commission d'accréditation qui assurerait objectivement la qualité de l'enseignement supérieur en rendant publics les rapports d'accréditation.

La proposition du ministère n'a pas été rejetée, mais elle a suscité des questions sur l'identité des

membres de la commission. Serait-elle autochtone, étrangère, ou mixte ? Sur la base de quels critères académiques se fera le choix des membres ? Ces derniers sont-ils à même de maîtriser les trois langues d'enseignement pratiquées dans l'enseignement supérieur au Liban pour pouvoir évaluer en profondeur tous les facteurs qu'implique l'assurance de la qualité ?

Deux facteurs ont fait chavirer l'entreprise : une mise à terme du mandat du gouvernement et surtout la gravité de la situation politique. Ces facteurs ont finalement relégué au deuxième rang les préoccupations académiques.

Ainsi en 1998, une commission d'accréditation a vu le jour au sein du MEES* pour étudier le cas des 23 établissements universitaires qui ont ouvert leurs établissements sans l'accord du ministère. Donc, le MEES* a mis en place un processus d'audit, dirigé par des organismes extérieurs privés SGS, TUV Hellas, APAVE et autres. L'audit concerne essentiellement les organisations, la structure de chaque université, les enseignants, les étudiants, les locaux et équipements, ainsi que les branches.

3.1.6.1 L'évaluation des établissements

L'évaluation des établissements a pris en compte ce qui suit :

- la mission et les objectifs de l'établissement ;
- les structures administratives (conseil administratif, conseil d'université, conseil scientifique, conseil des facultés, conseil des départements, etc.) ;
- l'administration de l'établissement ;
- le système de gestion financier de l'établissement ;
- les facilités : bibliothèque centrale, équipements informatiques et moyens multimédias, etc. ;
- les salles de laboratoires et d'équipements ;
- l'infrastructure des bâtiments et les salles de formation ;
- la politique du développement de la qualité technique des employés ;
- la coopération locale et internationale ;
- la coopération avec le milieu local ;
- le système de contrôle qualité utilisé ;
- l'évaluation interne de l'établissement.

3.1.6.2 L'évaluation des programmes

À côté de l'évaluation des établissements, une évaluation des programmes a eu lieu et a pris en considération les critères ci-dessous :

- les objectifs et les compétences des programmes ;
- les objectifs de chaque matière : le contenu, l'évaluation, la référence, les pré-requis, etc. ;
- les facilités : la possibilité d'accès aux bibliothèques, laboratoires, systèmes d'informations et autres pour les enseignants et pour les étudiants ;
- les réalisations et l'intégration des étudiants au marché de travail ;
- la méthodologie d'enseignement ;
- les procédures d'admission et d'évaluation des étudiants ;
- le niveau et l'expérience des enseignants ;
- la formation continue des enseignants ;
- les recherches effectuées par les enseignants-chercheurs ;
- les services étudiants : suivi, orientation, aide sociale, etc. ;
- la coopération avec les secteurs de production ;
- le niveau des employés techniques ;
- les systèmes de contrôle qualité utilisés pour le développement des programmes.

À la lumière des évaluations des établissements et des programmes et après avoir effectué un état des lieux portant sur la situation vis-à-vis des lois et les informations à la disposition des conseils et comités, le Haut Conseil de l'Enseignement Supérieur a ajusté le statut de quelques universités et en a fermé quelques-unes pour garder et assurer une qualité auprès des établissements supérieurs.

3.1.7 Les interprétations politiques de la création de nouvelles universités : une mise en perspectives pour le pays

Le chamboulement sociétal mentionné ci-dessus a engendré de nombreuses contrevenues créant des difficultés au niveau national, dont la procuration d'autorisation à certains instituts sans normes et mécanismes clairs : l'émission des décrets à des institutions se contentant du nom de l'institution sans déterminer les spécialisations, niveaux et emplacements, la non application de certaines institutions des engagements mentionnés dans le dossier principal d'autorisation et l'établissement de sections géographiques d'une manière arbitraire sans demande d'autorisation, ce qui va à l'encontre des lois mises en vigueur...

De plus, un gel dans le développement des institutions de l'enseignement supérieur a vu le jour comme réponse du ministère aux demandes des institutions en question. Pour cela, il a été nécessaire d'entreprendre une politique nationale complémentaire dans laquelle participeront toutes les parties. Sur ce, plusieurs conférences ont eu lieu dans divers endroits : le Parlement, le MEES* et l'ordre des ingénieurs au Liban en 2001 et 2003. Suite à ces conférences, des orientations stratégiques et suggestions ont surgi. Les plus importantes[67] sont de définir une nouvelle loi pour l'Enseignement supérieur privé et des mécanismes définis afin de garantir la qualité, observer les institutions de l'enseignement supérieur et évaluer leur performance jusqu'à arriver à adopter les certificats d'un côté et de l'autre mettre en place une nouvelle loi pour l'université libanaise qui préservera son indépendance, sa structure et son unité.

Depuis lors, un léger dégel a lieu grâce auquel le MEES* a commencé à œuvrer dans le cadre des orientations nationales et beaucoup d'activités eurent lieu à partir de 2002, et ce jusqu'en 2004 dont :

- Activer la direction générale de l'enseignement supérieur sur le plan de l'observation et de la poursuite des institutions de l'enseignement supérieur ;
- Adopter la transparence pour informer les citoyens et les institutions en ce qui concerne la réalité de l'enseignement supérieur à travers l'émission d'un guide annuel sur l'enseignement universitaire ainsi que l'instauration de sites pour la direction générale de l'enseignement supérieur ;
- Activer les instances sur le plan de la supervision des institutions afin d'organiser le travail du conseil de l'enseignement supérieur, de la commission artistique et du comité des pratiques de la profession d'ingénierie et des colloquial ;
- Organiser des campagnes de travail afin de propager la culture de qualité à l'intérieur de l'enseignement supérieur avec la participation d'experts et mettre en place des cadres juridiques afin d'observer et d'évaluer les institutions de l'enseignement supérieur ;
- Observer avec minutie toutes les institutions de l'enseignement supérieur de la part des instances compétentes mondiales ;
- Inciter les institutions de l'enseignement supérieur à participer aux activités et programmes mondiaux relatifs à l'enseignement supérieur. Il est nécessaire de mentionner à cet égard l'impact positif du projet européen « Tempus » qui aide les institutions de l'enseignement supérieur à se relever et à adopter des régimes récents, spécialement le nouveau régime européen d'un côté et instaurer des programmes avancés allant avec la dynamique académique en Europe ;

[67] Informations délivrées par la Direction générale de l'enseignement supérieur en la personne du Dr. Ahmad Jammal, directeur de l'enseignement supérieur au Liban, octobre 2005.

- Fermer les portes des institutions qui délivrent un enseignement universitaire sans autorisation.

L'on peut se demander si c'est par allergie aux règles ou à cause d'une phobie du débat que l'État libanais a maintenu pendant environ quatre ans, une politique de tutelle et de stérilisation à l'égard de l'enseignement supérieur. Est-ce pour contrecarrer l'esprit de réforme et de changement qu'il est le seul à pouvoir promouvoir plus profondément que la propagande médiatique qu'on enlise dans le statu quo ? Sinon qu'est-ce qui justifierait cette politique fixiste qui contredit à la fois l'esprit de décentralisation censé régir les politiques développementales et le souci de modernisation ?

Il pourrait s'agir, non d'une politique délibérée, mais d'un facteur d'inertie qui alourdit le secteur public et l'inhibe faute de moyens, de volonté politique ou simplement faute de temps dans le pays des « grandes échéances[68] », des moments historiques et des urgences ne laissant à la planification qu'une place assez précaire sur les agendas du pouvoir.

En revanche, il convient de constater que grâce à la qualité de son éducation, le Liban exporte son intelligence dans l'ensemble du monde. Quel paradoxe ! « Le Liban fabrique des génies du management dont l'adaptabilité est reconnue par tous et le Liban exporte. J'ai entendu même que les Libanais constituaient un produit d'exportation dont vous étiez fiers et que ces produits exportés vous rapportaient beaucoup d'argent[69] ».

Est-ce vraiment là le but d'une éducation et l'objectif d'un État ? M. Renauld clôture sur cette réflexion que nous adoptons : « Il faut donc éduquer le Liban à devenir un État. Cette éducation, ce sont ses enfants qui vont la lui donner et parce qu'ils l'auront reçue de l'école et de l'université. Une éducation non sectaire, non confessionnelle, non communautaire, une éducation ouverte, une éducation de citoyen[70] ».

Il convient d'étudier de près l'évolution et le développement de la recherche scientifique ainsi que le statut du chercheur au Liban.

3.2 La recherche au Liban et dans le monde arabe : état des lieux et perspectives

La recherche scientifique est essentielle voire vitale au développement de toutes les sociétés. C'est une nécessité de l'enseignement supérieur. Or, la question qui se pose d'emblée est la suivante : faut-

[68] Discours d'inauguration des cycles de conférences, prononcé par le Recteur de l'Université Antonine, Antoine Rajeh, 25 octobre 2005.
[69] Discours de l'Ambassadeur Patrick Renauld, chef de la délégation de la Commission européenne au Liban, à l'Université Antonine, le 25 octobre 2005.
[70] Ibid. Discours de l'Ambassadeur Patrick Renauld.

il confier la recherche aux universités ? La question est iconoclaste dans des pays dont le système scientifique s'est construit autour de grands organismes publics, ou dédiés à des domaines particuliers.

Compte tenu de cette réalité, Yannick Vallée estime que « la recherche ne pourra faire de véritable bond en avant, quantitatif et qualitatif, qu'avec les universités ». Ce qui exige, à ses yeux, que ces dernières aient la maîtrise de leur politique scientifique, grâce à un budget de recherche globalisé. Faute de quoi, prévient-il, « on passera à côté d'une vraie révolution[71] ».

Dans les pays du monde arabe, la réalité est toute autre. Dans nos sociétés, la recherche paraît en retard par rapport à de nombreuses régions du monde[72]. En l'absence d'un budget alloué par l'État à la recherche, en l'absence d'une vraie stratégie de recherche scientifique réfléchie par l'État et confiée aux universités et en l'absence d'une vraie politique scientifique de recherche, on passe au quotidien à côté d'une « vraie révolution scientifique ».

Cependant, avant de parler d'un projet ambitieux qu'est la révolution scientifique, il convient d'abord de faire un état des lieux de la recherche au Liban (I) puis dans le monde arabe (II) afin de discuter les défis et les perspectives à venir de la recherche dans cette partie du monde (III).

3.2.1 Le statut de la recherche scientifique au Liban : le Liban s'appuie sur l'enseignement supérieur et isole la recherche

La recherche au Liban se greffe sur la situation du pays. C'est une diversité multidimensionnelle, reflétant la mosaïque caractérisant la société libanaise tant sur le plan culturel, confessionnel, social, géographique, linguistique que politique.

Le système de l'enseignement supérieur au Liban est assez complexe : 44 universités pour un pays de 10452 km^2 contenant une population de trois millions et demi d'habitants[73], c'est du jamais vu...

On l'adit précedemment, les universités privées sont en concurrence entre elles. Elles cherchent toujours à renouveler leurs méthodes afin de fournir un enseignement réellement adapté aux besoins du marché. Or ces dernières, et faute de moyens, sont réputées de se transformer en des entreprises qui délivrent des diplômes, négligeant par là le double rôle qui est traditionnellement assigné à l'université, à savoir l'enseignement et la recherche.

---

[71] Yannick Vallée, *La recherche universitaire veut s'émanciper*, Le Monde, 10 mai 2005.
[72] Le rapport de l'UNESCO sur la recherche dans le monde arabe paru en 2005.
[73] La diaspora libanaise compte entre 10 millions et 15 millions de personnes d'origine libanaise.

La recherche publique au Liban est en grave danger, et par là, l'indépendance et la transparence de la recherche scientifique et technologique ainsi que la transmission même des connaissances et des informations scientifiques aux citoyens. Dans le secteur privé, les chercheurs ne sont pas toujours libres de publier leurs résultats.

Dans ce système complexe, et malgré la multiplicité des systèmes de formation universitaire au Liban, disons pour simplifier que les universités libanaises sont essentiellement anglophones et francophones, mise à part l'université d'État, connue sous l'acronyme de l'UL.

Dans le système anglo-saxon libanais, la fameuse expression connue par tous est fréquemment entendue « Publie ou péris » (Publish or Perish). Dans ce milieu là, en parlant de recherche, nous parlons de facto de disponibilité de financement adéquat, de temps imparti à la recherche, de diminution d'heure d'enseignement afin de se consacrer à la recherche, d'ambiance adéquate à la recherche et de ressources mises à la disposition du chercheur, d'un réseau pluridisciplinaire et de culture de recherche[74]... bref, ce milieu anglo-saxon attribue au chercheur qui y travaille à temps partiel ou à temps plein un Statut « interne » en l'absence d'un statut national pour les chercheurs libanais, alors que dans les pays voisins en Syrie, en Israël ou en Jordanie pour ne citer qu'eux, le statut du chercheur non seulement existe mais c'est un statut sacré pour le chercheur.

La recherche dans le système francophone libanais est toute dissemblable. Ici, nous entendons une autre expression « Publie si tu veux »... mais ... ça n'affectera ni ton salaire ni ta promotion ni diminuera le nombre de tes heures d'enseignement.

Les heures d'enseignement des enseignants-chercheurs dans le milieu universitaire francophone dépassent les 16 h par semaine en moyenne afin qu'ils puissent vivre dignement vs. 4 à 6 au maximum dans le milieu anglo-saxon. Ces derniers jonglent entre plusieurs tâches et perdent à la longue l'haleine et l'énergie de faire de la recherche.

Dans ce paysage de recherche brossé, il convient de mentionner que le domaine de la Science de l'Homme et de la Société ne figure parmi les sujets de recherches traités au CNRS[75] du Liban que depuis 2006.

Ce dispositif français, qui tranche avec le modèle en vigueur dans les pays anglo-saxons où les grandes universités constituent le creuset de la recherche, a des raisons historiques. Si le CNRS, pour les

[74] Le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, la recherche et les connaissances dans le monde arabe, R. Waast, 2007.
[75] Centre National de Recherche Scientifique au Liban.

disciplines fondamentales, puis des organismes finalisés ont été créés, c'est précisément parce que les universités francophones n'étaient pas en mesure de mener une politique scientifique au meilleur niveau.

Au vu de cet état de fait, il convient de repositionner l'institution universitaire comme le fer de lance de la recherche au Liban. Si tel est le cas dans le pays du Cèdre, qu'en est-il du statut de la recherche dans les autres pays arabes ?

3.2.2 Le statut de la recherche dans les pays arabes

Le rapport de l'UNESCO[76] fait prévaloir que la recherche dans la région du monde arabe paraît en retard par rapport à de nombreuses régions du monde ; un autre rapport du PNUD[77] sur le développement humain dans le monde arabe ajoute que « la recherche dans le monde arabe demeure dépendante de la société occidentale du savoir ».

La pratique actuelle révèle que les pays arabes font importer dans leurs pays les résultats de la recherche fondamentale réalisée dans d'autres pays afin d'épargner les investissements en structures de recherche et les frais de fonctionnement des laboratoires de pointe. Or, procéder à de telles pratiques empêche l'émergence de la culture de la recherche dans le monde arabe et renouvelle la dépendance de ces sociétés à l'égard d'autres pays, avec la difficulté des chercheurs de cette région de participer aux innovations se déroulant sur la scène internationale.

3.2.2.1 Les chiffres caractérisant la recherche dans les pays arabes

Concernant les chiffres qui caractérisent la recherche dans les pays arabes, cette dernière vise à produire des connaissances scientifiques qui peuvent prendre des formes diverses telles les publications, les rapports, les brevets, les communications orales... ces dernières peuvent être également incorporées dans de nouvelles machines, de nouveaux instruments ou dispositifs. La diffusion de tous ces produits au sein de la communauté scientifique permet au chercheur d'être reconnu par ses pairs et de recevoir en retour les moyens nécessaires à la poursuite de son travail.

Comme susmentionné, la recherche dans le monde arabe paraît en retard par rapport à de nombreuses régions du monde[78], que ce soit au niveau de dépenses par habitant en recherche et développement, au niveau du nombre de chercheurs /million d'habitants, au niveau de la répartition des chercheurs dans le monde arabe, au niveau des chercheurs par secteur d'activité, au niveau du

[76] Le rapport de l'UNESCO sur la recherche dans le monde arabe en 2005.
[77] Le rapport du PNUD sur le développement humain dans le monde arabe 2003.
[78] Le rapport de l'UNESCO sur la recherche dans le monde arabe en 2005, Op. Cit. Introduction du rapport.

Centre National Libanais de Recherche Scientifique, etc. Nous examinerons de près tous les niveaux mentionnés infra.

Concernant les dépenses par habitant en Recherche et Développement, il convient de signaler d'après le tableau ci-dessous[79] que si aux États-Unis 953 dollars par personne et par an sont attribués à la recherche, le chiffre dans les pays arabes y inclus le Liban est de 6 dollars par personne et par an. Ces chiffres sont significatifs pour situer la place de la recherche dans les Pays arabes.

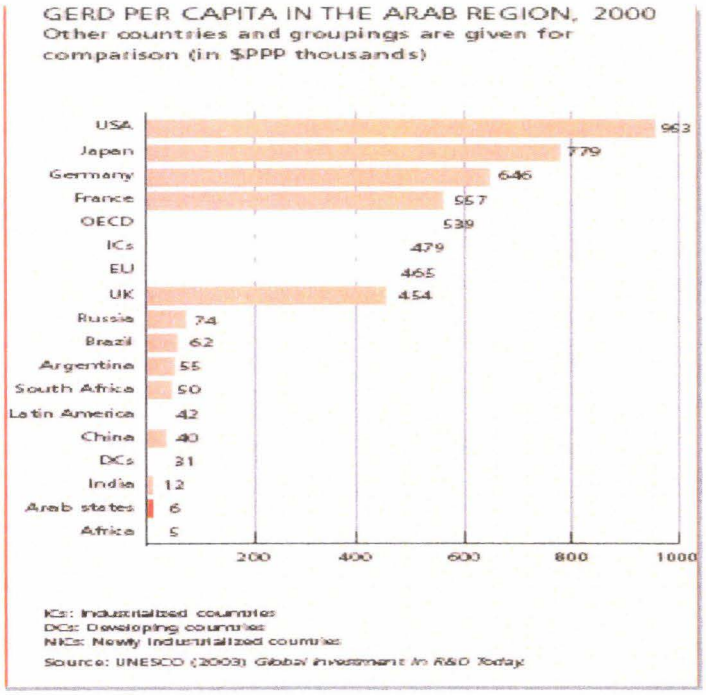


Figure 22. Les dépenses par habitant en Recherche et développement dans le monde arabe

Concernant le nombre de chercheurs /million d'habitants, le tableau ci-dessous[80] nous montre que si au Japon on trouve 5206 chercheurs sur chaque million d'habitants, dans les pays arabes, le chiffre baisse à 124 chercheurs par million d'habitants. Encore une fois, ces chiffres nous renseignent sur le statut de la recherche dans les pays arabes.

[79] Le rapport de l'UNESCO en 2003, *Global investment in R&D Today*, p.17.
[80] Ibid., Le rapport de l'UNESCO en 2003, *Global investment in R&D Today*, p.26.

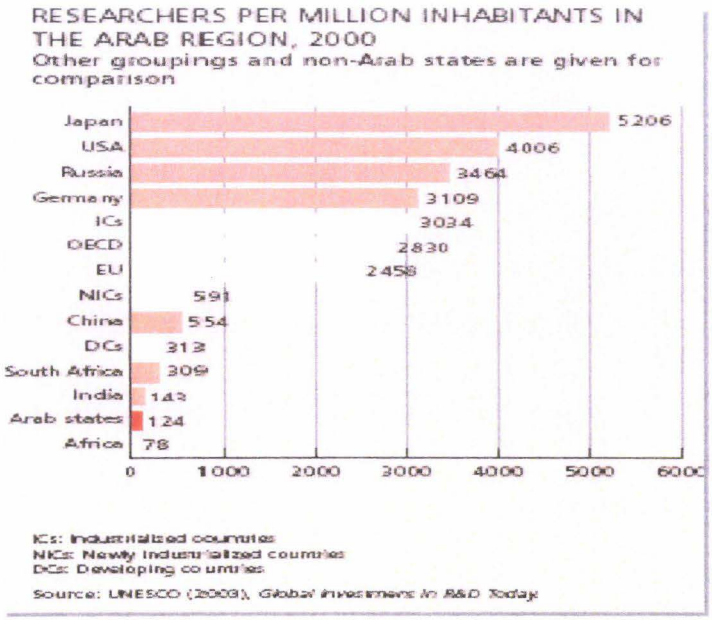


Figure 23. Le nombre de chercheurs /million d'habitants dans les pays arabes

La répartition des chercheurs dans le monde arabe, quant à elle, ne diffère pas des données précédentes sur le plan de l'intérêt porté à la recherche. En regardant de près la distribution de chercheurs à plein temps dans le monde arabe et plus particulièrement au Liban, selon les statistiques des années 1996-1998[81], force est de signaler que dans le secteur public, 93 chercheurs sont embauchés pour faire de la recherche à plein temps : 28 d'entre eux ont un doctorat (Ph.D.) et 65 ont une maîtrise (Master of science) ; alors que les universités libanaises contiennent 112 chercheurs à plein temps dont 65 ont un doctorat et 47 ont un master. Dans le secteur privé libanais, aucun chiffre ne se présente dans la rubrique recherche. Il va de soi que les chiffres ont changé depuis 1998 pour s'adapter à la réalité de nos jours même si les chercheurs dans le monde arabe ne demeurent pas très nombreux et pas très intéressés par la recherche pour les raisons qui seront évoquées dans la troisième partie de notre étude.

[81] Ibid., Le Rapport de l'UNESCO en 2003, *Global investment in R&D Today* p. 34.

DISTRIBUTION OF FTE RESEARCHERS IN ESCWA ARAB STATES, 1996–98
By sector of employment

	Public sector			University			Private sector			Total
	PhD	MSc	Total	PhD	MSc	Total	PhD	MSc	Total	
Bahrain	5	22	27	29	30	59	0	0	0	86
Egypt	4 708	3 366	8 074	1 627	757	2 384	114	172	286	10 744
Iraq	189	540	729	366	296	662	0	0	0	1 391
Jordan	86	129	215	98	42	140	15	31	46	401
Kuwait	117	217	334	81	2	83	8	15	23	440
Lebanon	28	65	93	65	47	112	0	0	0	205
Oman	17	39	56	19	7	26	0	0	0	82
Qatar	2	2	4	18	12	30	0	0	0	34
Saudi Arabia	84	224	308	363	175	538	0	0	0	846
Syrie	95	115	210	109	37	146	0	0	0	356
United Arab Emirates	12	44	56	26	25	51	0	0	0	107
Yemen	115	89	204	44	22	66	0	0	0	270

Source: ESCWA-UNESCO reports.

Figure 24. La répartition des chercheurs dans le monde arabe

Et si on regardait de plus près l'évolution de la Recherche dans le monde arabe selon le rapport de l'UNESCO émis en 2007 ! Le tableau ci-dessous nous montre l'avis de cadres d'entreprise dans le Forum Économique Mondial sur l'évolution scientifique dans les pays du monde arabe. À première vue, force est de reconnaître que le Liban ne fait pas partie des statistiques faites. Ceci est probablement dû à la politique que l'État libanais maintient, celle de garder un trou noir sur les statistiques sous prétexte que l'État ne peut y avoir accès et pour éviter de tomber dans le malicieux jeu des statistiques consacrées aux confessions[82]. Ainsi nous ne savons rien de l'exode des cerveaux ni des dépenses en Recherche et Développement ni sur la qualité de la recherche scientifique dans les institutions ni sur la collaboration des universités dans la recherche ni sur autres aspects qui relèvent de la Recherche.

[82] Le Liban a officiellement dix-huit confessions reconnues dans sa Constitution.

Arab countries. Opinions from business executives (World Economic Forum, Competitivity report)

	Brain drain Rank/131	Company spending on R&D Rank/131	Quality of scientific research institutions Rank/131	University-industry research collaboration Rank/131	Local availability of specialized research & training services Rank/131	Firm-level technology absorption Rank/131	Value chain presence Rank/131	FDI and technology transfer Rank/131	Capacity for innovation Rank/131	Quality of management schools Rank/131	Availability of scientists and engineers Rank/131
Meghreb					World Ec Forum						
Algeria	105	92	85	104	103	69	118	112	123	91	21
Morocco	79	75	83	68	53	42	71	44	83	36	20
Tunisia	43	36	33	55	33	36	29	34	31	20	10
Egypt	113	99	96	95	80	60	44	51	84	89	40
Near East											
Jordan	90	96	74	84	63	52	55	64	75	77	24
Lebanon					...					...	
Syrian Arab Republic	86	108	109	117	108	85	73	122	108	106	83
Gulf											
Bahrain	24	119	120	124	97	53	77	69	122	78	99
Kuwait	9	61	57	85	54	39	66	121	112	90	64
United Arab Emirates	6	42	60	48	42	21	52	15	72	52	83
Qatar	2	42	46	60	58	43	62	11	61	40	83
Oman	4	86	103	86	43	50	53	42	110	83	76
Moyenne	50_60	40_50	50_60	55_60	60	60_65	50	65	45	65	70

Key Value chain: Just export or design and services added

Innovation: just by licensing & imitation or through R&D and developmt of own products and processes

Figure 25. L'avis de cadres d'entreprise dans le Forum Économique Mondial sur les pays arabes

Le tableau ci-dessous révèle quelques chiffres tirés du rapport de l'UNESCO en 2007 sur les Sciences et Technologies utilisées dans le monde arabe. Le Liban a une dépense intérieure brute dans la Recherche et le Développement de 0, 22 %. Il occupe la troisième place après la Jordanie et l'Algérie.

Country	S&T Policy document	Ministry of S&T	Funding Agencies	Other Funding Mechanisms	Type of governance	GERD : GDP %
Algeria	Yes (National Plan. 1998)	Yes Min of state reporting to Min of Hry Edu	ANRU. ANRS. ANVRST Et al.	PNR (Nat Progr of Res) + National Fund RTD + etc	Centralized	0,25 *
Morocco	Yes (Vision 2006)	No longer (since 2004)	CNRST	Various Funds to support innovation: PTI. Incubators Etc	Centralized	0,8 *
Tunisia	Yes (5th Plan & following Plans since 1977)	Yes Full Ministry	Nat Sc Res Foundation (since 1989) Et al.	Various Funds to support innovation: FRP, NPRI, PTI. Techparks Etc	Centralized	1.0 *
Egypt	No	Yes + Ac of Sc	Several	Initiatives from various Ministries: Agri, Indus, Telecom, etc.	Centralized	0,2 **
Lebanon	Yes STIP = Vision (2006)	NO	CNRS Since 1962	Performers get contracts from all sorts of sponsors	Grassroots	0,22 *
Jordan	No	NO	HCST since 1987	Performers get contracts from all sorts of sponsors	Grassroots	0,34 *
Syria	No	NO	No		Grassroots	0,12 **
Bahrain	_	NO	BCSR (acting as agency)		Trade oriented	0,04 **
Oman	_	NO	OCIPED Invest Promo 2002	Sponsors	Trade oriented	0,07 **
Emirates	_	NO		Sponsors	Trade oriented	0,2
Qatar	_	NO	Qatar Foundation	Sponsors	Trade oriented	0,6 **
Kuwait	_	Yes Min High Edu & Scif Res	KFAS Funding & coord since 1988	Sponsors	Trade oriented	0,2
Saudi Arabia			KACST since 1977			0,14 **

Figure 26. Les Sciences et Technologies utilisées dans le monde arabe

Les deux tableaux ci-dessous montrent la croissance d'étudiants universitaires dans le monde arabe en parallèle avec la croissance de la Recherche. Entre 1965 et 2005, la croissance d'étudiants universitaires va à un rythme vertigineux. L'Égypte occupe la première place talonnée par le Maghreb. Mais est-ce que la croissance des étudiants universitaires va de pair avec la croissance des publications ? Si le chiffre s'améliore au fur et à mesure, il reste cependant un long chemin à faire dans le domaine de la Recherche.

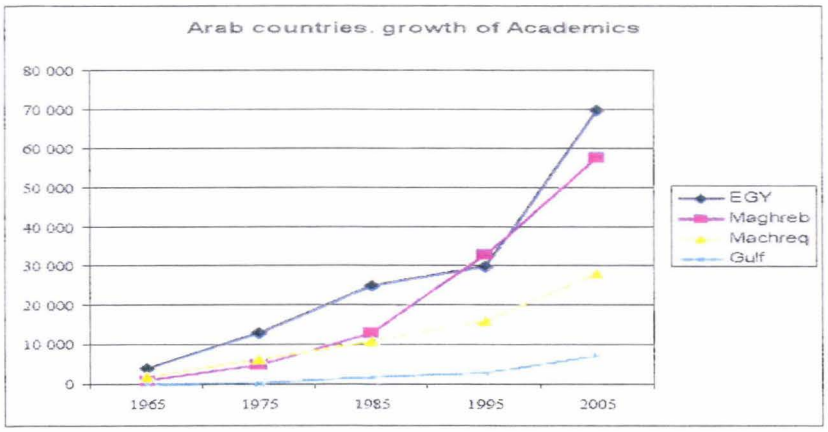


Figure 27. La croissance d'étudiants universitaires dans le monde arabe

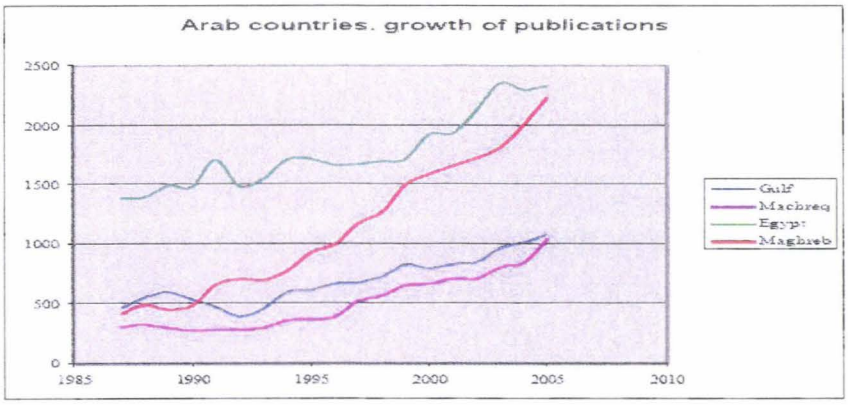


Figure 28. La croissance des publications dans le monde arabe

Au sujet des chercheurs par secteur d'activité dans le monde arabe, nous remarquons que l'Agriculture constitue le premier secteur de recherche[83] (44.2 %) secondée par la Santé et l'Alimentation (13.3%) puis les Sciences Sociales et Économiques (10.0 %). Il ne faudrait pas écarter à notre avis, la possibilité que ces chiffres soient légèrement gonflés.

[83] Ibid., Le rapport de l'UNESCO en 2003, *Global investment in R&D Today*, p. 36.

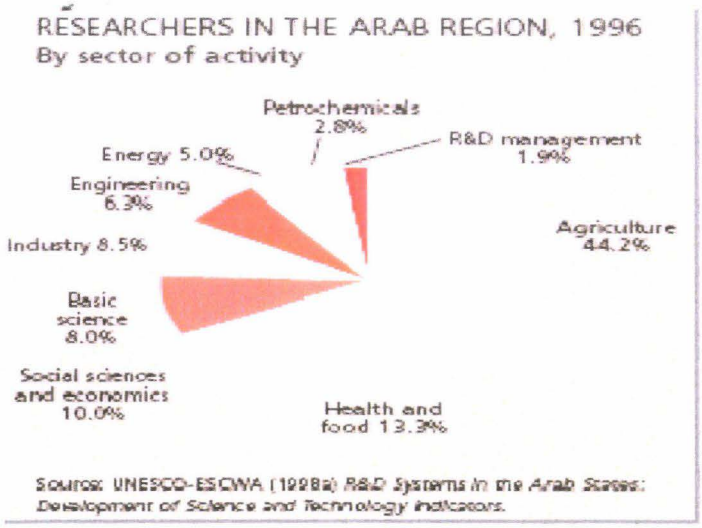


Figure 29. Les chercheurs par secteur d'activité dans le monde arabe

En parlant de la répartition des chercheurs par secteur d'activité dans le monde arabe, il nous vient à l'esprit de se pencher dans un cadre comparatif sur le Liban plus particulièrement.

Concernant la distribution du CNRS des projets par disciplines entre 2005 et 2007[84], il convient de signaler que les Sciences de l'Ingénieur et les Sciences fondamentales occupent 32% du programme de subvention des Projets de Recherche, talonnées par les Sciences médicales à égalité avec les Sciences de l'Environnement et de l'Agronomie (30%). Les Sciences de l'Homme et de la Société n'occupent que 8% du programme de subvention des Projets de Recherche.

En ce qui concerne la distribution du budget par université entre 2005 et 2007, l'Université Américaine de Beyrouth (AUB) vient en première place (43%) incarnant par là, ce sur quoi nous nous sommes attardés dans l'introduction, l'importance de la recherche dans les universités anglo-saxonnes. Le budget est attribué en deuxième lieu à l'Université Libanaise (UL) 21%, la seule université publique au Liban et qui rassemble le plus grand nombre d'étudiants en son sein (50% d'étudiants) ...

Au sujet des publications dans le Journal Scientifique Libanais entre 2000 et 2007, selon le pays d'origine du premier auteur : sur un total de 293 articles, le Liban tient la première place à raison de 53% d'articles où le premier auteur est libanais talonné par les pays maghrébins (26%) puis la France en troisième place (11%).

[84] http://www.cnrs.edu.lb (le site web du CNRS libanais consulté le 15 décembre 2008).

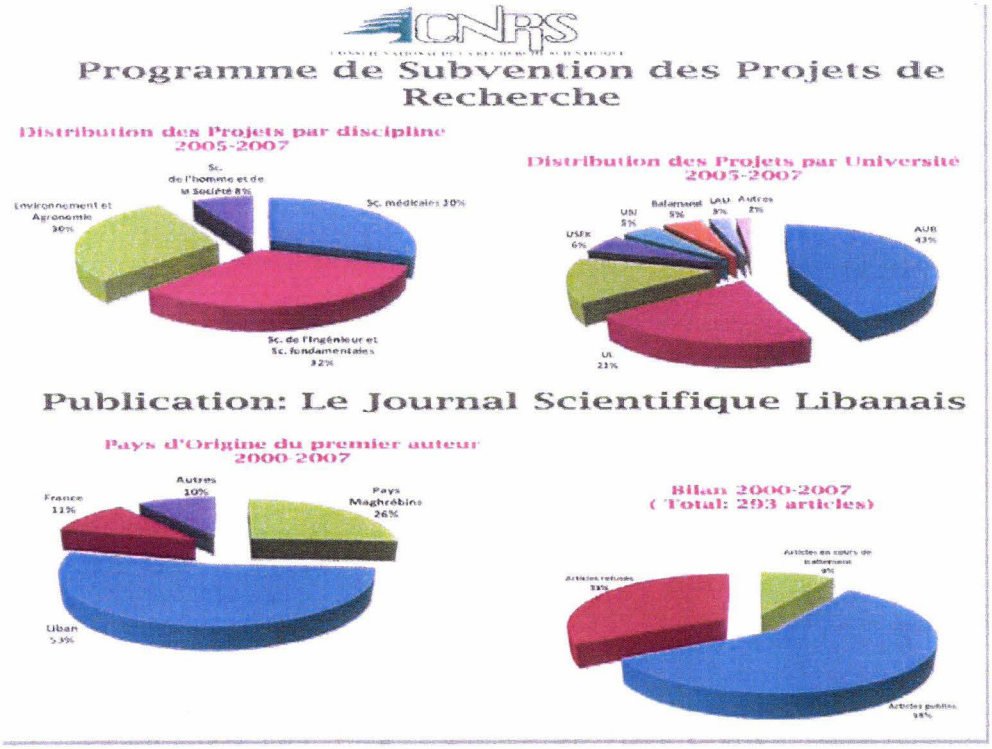


Figure 30. Les chiffres du Centre National Libanais de Recherche Scientifique

De plus, il serait plausible de signaler les points forts et les points faibles de la vie scientifique dans les pays arabes ainsi que l'équipement scientifique. Le Liban n'est pas selon les tableaux ci-dessous sous spécialisé mais sur spécialisé notamment en gastro-entérologie et cardiologie, en épidémiologie et santé publique ainsi qu'en génie biomédical.

Strong and weak points. Life sciences

vert sur spé. rose sous spécialisation	DZ	MA	TN	EG	JD	LB	SY
Ecologie, environnement	1,12	1,1	0,98	0,79	1,55	0,9	0,32
Biologie végétale, Agriculture	0,62	1,57	0,95	1,25	2,06	1,1	1,83
Elevage, Pathologie animale	0,38	0,9	1,56	1,18	1,61	ns	ns
Alimentation & nutrition	1,06	0,54	0,53	1,76	1,46	ns	ns
Microbio, Viro, Maladies infectieuses	0,24	0,74	1,37	0,81	1,26	0,93	ns
Oncologie	0,09	0,13	0,19	0,3	0,24	0,83	ns
Endocrino & Appareil reproductif	0,47	0,16	0,7	0,39	0,3	1,6	ns
Médecine interne	0,21	0,44	1,59	0,12	2,23	0,8	ns
Gastro entéro & Cardiologie	0,12	1,39	0,88	0,47	0,3	2,4	0,16
Epidémiologie, santé publique	0,24	0,69	0,9	0,72	1,18	2,04	ns
Génie biomédical	0,82	0,9	0,79	0,45	1,7	1,71	ns
Biologie générale	0,32	0,61	0,81	0,24	0,08	ns	ns
Biochimie, Bio cellulaire & moléculaire	0,18	0,25	0,42	0,28	0,2	ns	ns
Immunologie	0,03	0,14	0,61	0,11	ns	ns	ns
Génétique: évolution	0,44	0,24	0,91	0,07	0,56	ns	ns
Neurosciences neuropathologie	0,06	0,31	0,44	0,09	0,14	ns	ns
Médecine, diverses spécialités	0,21	0,61	0,12	0,36	0,28	ns	ns

Figure 31. Les points forts et les points faibles de la vie scientifique dans les pays arabes

Strong and weak points. Material sciences

	DZ	MA	TN	EG	JD	LB	SY
Mathématique & statistiques	1,87	2,99	3,38	1,09	0,8	1,43	ns
Physique générale & nucléaire	2,32	1,46	0,44	1,31	0,76	1	ns
Physique appliquée	2,58	1,81	1,96	1,17	0,64	ns	ns
Matériaux, cristallo, métallurgie	2,35	1,41	1,42	2,08	0,34	ns	ns
Autres (Chimie)	1,41	1,71	1,25	2,64	0,98	ns	ns
Chimie analytique	1,29	1,24	1,25	3,68	1,04	ns	ns
Chimie médicale, Pharmaco	0,44	1,49	0,19	1,65	1,9	ns	ns
Génie mécanique, Mécanique des fluides	2,74	1	1,22	2,07	3,81	1,1	0,54
Génie chimique, Polymères	2,61	0,56	0,93	2,62	1,83	ns	ns
Optique, électronique, Signal	2,16	0,63	1,1	1,15	1,12	0,77	ns
Informatique	1,25	0,87	0,84	0,76	1,11	1,13	ns
Chimie physique, spectroscopie	0,82	0,91	0,65	0,76	0,52	ns	ns
Astronomie, astrophysique	0,35	0,3	0,02	0,21	ns	ns	ns

Sources : Données SCI. Year 2004. Computing Waast & Rossi

Key : Green = overspecialisation. Pink = underspecialisation

Figure 32. Les points forts et les points faibles de l'équipement scientifique dans le monde arabe

À la lumière des chiffres précédents, un constat préliminaire se dégage. Les centres de recherche dans le monde arabe et plus spécifiquement au Liban sont de taille réduite. Ils luttent pour se développer à cause de la faiblesse des financements publics, à cause d'une culture orientée vers le

court terme et à cause d'une fiscalité peu motivante pour les mécènes et les entreprises souhaitant effectuer des donations.

Au cœur de cette situation défavorable à la recherche, situation qui n'a pas incité les centres de recherche dans le monde arabe, au sein de pôles fédérateurs ou des réseaux, à consolider leurs activités, sacrifiant ou délaissant par là le rôle primordial de la recherche.

3.2.2.2 La recherche : une nécessité dans l'enseignement supérieur de la région

Quand les organisations internationales dressent un tableau noir sur les différents pays du monde, les pays arabes se trouvent généralement en tête du classement : par exemple, les pays rongés par la corruption et la mauvaise gouvernance, les pays à taux élevé de pauvres et d'analphabètes, les pays accusés d'atteintes aux droits de l'Homme, à la liberté d'expression et de la presse, etc.

De plus, lorsqu'il s'agit de classer les meilleurs pays du monde au niveau du développement, les pays arabes brillent par leur absence ou sont classés souvent parmi les derniers[85]. Tel est le cas du classement des meilleures universités du monde et de la recherche en particulier dans le monde arabe.

L'Institut d'Enseignement Supérieur de l'Université Jiao Tong de Shanghai publie régulièrement le classement des 500 meilleures universités du monde. Chaque année, c'est le même résultat qui ressort : aucune université arabe ne figure dans ce classement. Sur les 100 premières universités, toutes sont américaines, canadiennes, européennes, japonaises et australiennes. Parmi ce palmarès triste pour les pays arabes, on trouve quand même une université israélienne (Université Hébraïque de Jérusalem) qui occupe la 78ème position et 5 autres universités israéliennes parmi les 500 meilleures du monde. Au niveau de l'Afrique, sur les 500 universités du monde classées, on dénombre seulement 4 universités et toutes sont sud-africaines.

Si le classement de l'Université de Shanghai est discutable puisqu'il se base sur le prix Nobel, tend à ignorer ou à minimiser les publications dans d'autres langues que l'anglais et favorise les grands établissements sur les petits, est-ce que le classement du site Internet Webometrics[86] est aussi contestable, les classements de Leiden, les classements du Center for Higher Education Developpement, le classement Times Higher Education Supplement, et autres ?

---

[85] Les Universités arabes à la traîne, http://www.bladi.net/forum/50179-universites-arabes-traine (date de consultation 13 décembre 2008).

[86] https://ist.cemagref.fr/cemagref-publications/bibliometrie/webometrics-palmares-mondial-d2019universites-et-centres-de-recherche (date de consultation 30 novembre 2008).

Quoi qu'il en soit, les institutions d'enseignement supérieur demeurent les organisations les plus concernées par la recherche, l'appui à la créativité et le développement d'un côté, et la recherche fondamentale de l'autre.

Dans le passé, la recherche universitaire était souhaitable et nécessaire mais pas obligatoire. Cette situation a évolué avec les accréditations et le contrôle des travaux de recherche et de publication pour la gestion de la carrière des enseignants-chercheurs.

Avec la concurrence entre les universités, la recherche et la publication constituent non seulement un élément de différenciation et de notoriété entre les universités mais deviennent indissociables de l'enseignement.

Ainsi, l'équilibre entre l'enseignement et la recherche constitue une problématique à laquelle de nombreuses institutions d'enseignement supérieur font face au Liban et dans la région.

Plusieurs facteurs font obstacle à la recherche parmi lesquels nous en citerons d'une façon indicative et non exhaustive l'émigration intensive de chercheurs vers l'Europe et les États-Unis. Cette émigration est due en grande partie à l'instabilité politique des pays du monde arabe, et plus particulièrement les pays du Proche-Orient, d'un côté et à l'incapacité d'offrir localement aux chercheurs des carrières intéressantes et du matériel de pointe de l'autre.

Les conséquences dramatiques de la mobilité à sens unique font que le nombre de brevets d'invention déposés par des équipes de recherche opérant dans les pays arabes est très limité et peu innovant.

En revanche, plusieurs facteurs sont favorables à l'autonomisation des chercheurs, par exemple la liberté de pensée, de parole et d'association, l'introduction de la culture de recherche dans les institutions d'enseignement supérieur (renforcer la recherche dans les cursus universitaires), la valorisation du savoir au sein des sociétés arabes, la participation du secteur privé au financement de la recherche et à l'exploitation des résultats.

De plus et surtout, il convient de mentionner l'articulation recherche-marché. La recherche ne s'arrête plus à la sortie du laboratoire. Une nouvelle phase existe, c'est celle de la confrontation avec la réalité du marché et la transformation du résultat en innovation ou utilité publique. La mise en place d'incubateurs par exemple, dans plusieurs pays de la région, crée un espoir pour les chercheurs de la région du monde arabe leur permettant de transformer certains des résultats des activités de recherche en produits ou services. D'autres facteurs sont favorables à la recherche dans l'articulation

recherche-marché, à savoir le développement de l'esprit entrepreneurial des chercheurs, l'orientation de la recherche vers des thématiques utiles pour le Liban et la région et l'intégration des chercheurs dans des réseaux internationaux (partage d'expertise et meilleure visibilité internationale).

3.2.2.3 Les défis et les perspectives de la recherche dans la région du monde arabe

Au cœur du paysage brossé ci-dessus, il convient donc de promouvoir dans la région du monde arabe une culture de recherche scientifique à travers des actions et des programmes de sensibilisation à la recherche pour éliminer l'inter déterminisme et la rationalisation des résultats. Ainsi la production et l'utilisation de la recherche alimentent l'économie nationale de la région du monde arabe.

Pour aboutir à des résultats concrets, il faudrait donc que le monde arabe pense globalement et agisse localement vu que les priorités sont en changement constant et ne peuvent être déterminées au préalable. Mais les chercheurs vivant dans les pays arabes, qui traitent des sujets épineux tels le réchauffement climatique, la bioéthique et autres, sont peu nombreux. D'où la nécessité de mettre en réseau une masse critique formée de plusieurs chercheurs. Il faut trouver un tandem entre les universités appartenant au monde arabe pour produire des programmes d'intérêt pour la région, lesquelles universités du Sud seront appuyées par les universités du Nord.

Un autre défi est celui du regroupement des anciens projets de recherche et l'importance des moyens financiers et humains accordés aux pays du Sud pour les aider à développer et à renforcer leurs capacités scientifiques et techniques.

Dans ce sillage, il serait opportun de déclarer que la valeur monétaire n'est pas déterminée par un quota fixe. Il faudrait donc consolider les métiers d'un chercheur et augmenter son salaire pour l'inciter à produire des projets scientifiques. Les frais sont coûteux et se divisent en deux volets : frais de terrains et assistants de recherche d'un côté et équipements (technologie de pointe) de l'autre.

Pour synthétiser donc, les défis et les perspectives dans le monde arabe reposent sur plusieurs solutions proposées : la fondation des équipes de recherche et la formation à la recherche, la coopération inter-universitaire entre chercheurs travaillant dans différentes universités et dans différents pays pour la fondation de masters pluridisciplinaires, la création de laboratoires de recherche régionaux qui constitue une nécessité et une complémentarité et enfin la coopération à la fois informelle et formelle : *informelle* parce qu'il s'agit de chercheurs pris individuellement pour

faire avancer la discipline et *formelle* quand elle est organisée autour de projets scientifiques précis impliquant des équipes de chercheurs et régie par un accord officiel.

Ainsi donc, l'espoir de voir émerger une nation productive de connaissance scientifique ne devrait plus demeurer un rêve, les préoccupations sécuritaires et politiques devraient céder le plus tôt la place à la recherche, au savoir et à l'innovation pour aboutir à un essor économique tant désiré.

Bref, l'éducation est en constante évolution et l'arrivée des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) apportera probablement des changements majeurs à ce secteur, tout particulièrement en ce qui concerne la formation professionnelle.

Bilan

Un survol du contexte libanais a été dressé sur le plan économique, culturel, politique mais surtout éducatif entre la France et le Liban. Ensuite l'état des lieux de l'enseignement scolaire et universitaire a été élaboré.

En guise de conclusion à cette partie, nous pouvons confirmer que la recherche dans les pays arabes, y compris le Liban, a ses points forts tels la présence des ressources et la qualité des formations suivies par les enseignants-chercheurs du Sud ; mais elle a également ses points faibles à savoir, le mauvais regroupement des ressources humaines, les lacunes dans les labos, le manque des pôles de compétence ainsi que le manque de financement.

Enfin, il convient que le monde arabe pense globalement et agisse localement afin de suppléer la fameuse expression de Publish or Perish par « Publish and Flourish » ou bien publie et fleuris, publie et épanouis-toi.

Concernant le Liban, nous clôturons en rappelant à nouveau cette réflexion de Patrick Renauld que nous adoptons « il faut éduquer le Liban à devenir un État. Cette éducation, ce sont ses enfants qui vont la lui donner et parce qu'ils l'auront reçue de l'école et de l'université mais surtout de la recherche scientifique. Une éducation non sectaire, non confessionnelle, non communautaire, une éducation ouverte, une éducation de citoyen[87] ».

Dans le chapitre II, il sera question d'aborder la langue / les langues au Liban comme outil de médiation.

[87] Ibid. Discours de l'Ambassadeur Patrick Renauld.

CHAPITRE II. LA LANGUE / LES LANGUES AU LIBAN

« Celui qui ne connaît pas les langues étrangères ne connaît rien de sa propre langue ».

Johann Wolfgang Von Goethe

« Dès qu'elle est proférée, la langue entre au service d'un pouvoir ».

Roland Barthes

En partant de ces deux citations, l'on se pose la question sur ce que c'est qu'une langue. Quelle serait sa valeur en SIC* comme outil de médiation (I) et quelle place occupe-t-elle au Liban (II) ?

SECTION I. LA LANGUE COMME OUTIL DE MÉDIATION

À l'époque actuelle, l'apprentissage des langues revêt une importance primordiale et devient indispensable à chacun dans le monde vu la mondialisation et l'ouverture sur les autres grâce à un outil qui facilite la communication.

De là, apparaît la nécessité d'élucider certains points sur le statut des langues dans le monde, ce qu'en pensent certains théoriciens connus, les moyens de communication les plus répandus, le français au Liban, son rôle, l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage des langues étrangères. Si la langue française occupe encore une place privilégiée au Liban, elle doit malgré tout faire face aujourd'hui à une forte progression de l'anglais.

Avant d'aborder les points cruciaux, il est utile de commencer par distinguer *langue* et *langage* tout en demeurant à un certain niveau de généralité suffisant pour la thèse.

1.1 La définition de la *langue* et du *langage*

Les théories de la linguistique indiquent que *la langue* est un système de signes « doublement articulés[88] », c'est-à-dire que la construction du sens se fait à deux niveaux d'articulation. On trouve

[88] Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, édité par Simon Bouquet et Rudolf Engler, Éditions Gallimard,

celui des entités signifiantes (morphèmes et lexèmes, ou monèmes) formant les énoncés et celui des unités distinctives de sens (phonèmes) formant les unités signifiantes.

Quant au *langage*, c'est une faculté humaine mise en œuvre au moyen d'un système de signes linguistiques permettant la communication et l'expression de la pensée.

Le Français, à la différence des autres langues tel l'anglais « languague » et l'allemand « Sprache », ne désigne pas la réalité linguistique avec un seul mot mais avec deux mots à savoir « *langue* et *langage* » qui sont souvent confondus dans l'usage courant. *Langue* et *langage* désignent l'un et l'autre des ensembles de signes utilisés à des fins de communication.

Il est bien évident que les linguistes en font une nette distinction. *Langue* et *langage* se distinguent cependant par leur extension : toute *langue* est un *langage* mais tout *langage* n'est pas nécessairement une *langue*.
Avant de détailler le vocable *langue*, mot clé de ce chapitre, il convient de clarifier que le mot *langage* désigne aussi l'ensemble des caractères communs aux *langues*.

1.1.1 La définition linguistique du terme « *langue* »

Les fonctions du *langage* dégagées par Roman Jakobson sont partagées par plusieurs langues. Ainsi, la linguistique a pour objet les *langues et le langage*.

Dans le Dictionnaire de linguistique, Ferdinand de Saussure constate que *le langage* est une faculté alors que *la langue* est un ensemble de signes. Elle « est considérée comme un système de relations ou, plus précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (sons, mots, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient[89] ». Quant à *la parole*, c'est la réalisation par des locuteurs individuels du phénomène social que constitue *la langue*, ce qu'indique le Dictionnaire encyclopédique des Sciences du langage d'Oswald Ducrot et de Tzvetan Todorov[90] (Ducrot & Todorov, 1972).

Nous retrouvons ce système grammatical dans toutes *les langues* où les locuteurs tendent vers la manifestation de l'acte de parole suivant des variations individuelles. Or, Saussure insiste sur le fait que *la langue* n'est qu'une partie bien déterminée du *langage*, sans nier toutefois son importance au

---

2001, p. 368.
[89] Jean Dubois et alii., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse- Bordas, 2001, p. 267.
[90] Oswald Ducrot et de Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du langage*, Éditions du Seuil, 1972, p. 156.

sein de la communication. Et pour être encore plus précis, *le langage* est la « *faculté d'exprimer sa pensée au moyen de l'appareil vocal dont la langue est un des principaux éléments*[91] ». Il convient donc de dire que la *langue* forme une partie intégrante du système linguistique.

À ceux qui définissent la *langue* comme une nomenclature, Saussure oppose sa définition scientifique de ce qui pourrait être *« la langue,* [qui] *ne saurait être conçue comme une nomenclature. Elle ne se définit pas par un lien entre une chose et le terme qui sert à la désigner*[92] ». On ne pourrait donc mettre des étiquettes à autant de choses sans qu'il n'y ait un lien logique. Néanmoins, c'est le cerveau qui commande la fonction du *langage.* « *En fait,* selon Cohen, *toute pensée claire se formule pour nous en phrases et en mots ; le langage intérieur, qui se déroule quand nous pensons, ou quand nous lisons, sans mouvoir les organes de la parole, comporte les mêmes mots que nous pouvons faire entendre par notre bouche, ou entendre de la bouche des autres*[93] ». D'ailleurs, Jean Dubois, dans son Dictionnaire de linguistique, élucide une fois pour toute, la notion de *« langage »* qui « *est la capacité, spécifique à l'espèce humaine, de communiquer au moyen d'un système de signes vocaux (ou langue) mettant en jeu une technique corporelle complexe et supposant l'existence d'une fonction symbolique et de centres corticaux génétiquement spécialisés*[94] ». Ce *langage*, utilisé par un groupe social, constituera une *langue* bien déterminée pour cette communauté-là.

Une autre école, celle de Noam Chomsky, met en évidence *« la distinction compétence - performance* [qui] *est chez lui très proche de la distinction saussurienne langue - parole : la compétence (la langue) représente le savoir implicite des sujets parlants, le système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, la performance (la parole) représentant, au contraire, l'actualisation ou la manifestation de ce système dans une multitude d'actes concrets*[95] ».
Chomsky parlera effectivement de deux parties de *la langue*, l'une générative où il est question de décrire syntaxiquement les phrases de base ; quant à l'autre, elle est transformationnelle, étant donné qu'elle décrit la transformation du passage de la structure de base à la structure de surface[96].

Résumant, pour ainsi dire, les diverses terminologies du mot *« langue »*, il apparaît en première analyse que *« la langue est donc un système de signes dont le fonctionnement repose sur un certain*

[91] Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique,* Paris, Presses universitaires de France, 1971, p. 281.
[92] Françoise Gadet, Saussure, *Une science de la langue*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987, p. 33.
[93] Marcel Cohen, *Histoire d'une langue,* le français, Paris, Éditions sociales, 1973, p. 18.
[94] Jean Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, op. cit., p. 264.
[95] Ibid, p. 270.
[96] Notons de même que « la signification se dégage du rapport entre signifiant et signifié, « dans les limites du mot considéré comme un domaine fermé, existant pour lui-même » », ce qui explique, à titre indicatif, que le signifié est la contrepartie significative du signifiant, comme l'illustre si bien ce schéma de Saussure : ↑ Signifié ↓ Signifiant.

nombre de règles, de contraintes. Elle est donc un code qui permet d'établir une communication entre un émetteur et un récepteur[97] ».

1.1.2 Une définition sociolinguistique du vocable « *langue* »

> « *La langue est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité*[98] ».

Dans une perspective sociolinguistique (étude des langues dans leur rapport aux sociétés), le terme « *langue* » définit tout idiome remplissant deux fonctions sociales fondamentales.
D'une part, *la « communication »*, quand les acteurs sociaux échangent et mettent en commun leurs idées, sentiments, pensées, etc. au moyen de la langue ; de l'autre *l'« identification »*, quand la *langue* sert de marqueur identitaire des caractéristiques de l'individu et de ses appartenances sociales. Par conséquent, *les « langues »* sont des objets vivants, soumis à de multiples phénomènes de variations et les frontières entre les *langues* sont considérées comme « non hermétiques » car elles relèvent d'abord des pratiques sociales.

Pour le linguiste suisse Ferdinand de Saussure[99], la *langue* est « un ensemble de conventions nécessaires adoptées par le social pour permettre l'usage de la faculté du langage chez les individus ». Dans cette définition, deux éléments sont importants : en premier lieu et contrairement au *langage* - défini par Saussure comme la faculté de l'homme de pouvoir parler et de faire usage de la langue - *la langue* est conventionnelle, sociale et culturelle et en second lieu, c'est un système d'expression et de communication propre à un groupe humain déterminé.

Alors que le *langage* est une capacité propre à tout être humain en tant qu'espèce et à toute société, la *langue*, elle aussi présente partout, est plutôt à penser comme une différenciation, ou une particularisation de la faculté universelle qu'est le langage.

Ainsi donc, la *langue* est l'un des vecteurs par lequel se construit l'identité sociale de chacun. Apprendre une deuxième langue, elle-même produit et production d'une culture autre, conduit à modifier l'identité première de l'apprenant en l'introduisant dans un espace interculturel de mise à

[97] Jean Dubois et alii, op.cit., p.265.
[98] Louis Porcher, *Le Français Langue Étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Hachette éducation, 1995, p. 53.
[99] www.philocours.com/disse/diss-lagageuniv.html (date de consultation 15 octobre 2009).

distance et de prise de conscience des référents culturels véhiculés par la fonction symbolique des langues. S'approprier une nouvelle *langue* n'est pas anodin et engage l'apprenant en tant que personne dans toute sa complexité. C'est cet apprentissage d'une deuxième langue qui nous intéresse et qui sera la ligne directrice de la thèse.

1.2 L'identification des langues

Plusieurs catégories de langues existent. On peut recenser les principales, à savoir :

- la *langue vivante*[100] : est dite vivante, toute langue qui est utilisée oralement par des personnes comme langue maternelle, ou par une communauté nombreuse, qui permet une évolution spontanée de la langue. Elle n'est pas un système uniforme et rigide, elle varie selon le lieu géographique (dialectes), le milieu social (sociolectes) et les individus (idiolectes) et selon le temps (diachroniquement), ce qui en fait une langue en évolution continue. Dans notre cadre, le dialecte libanais est la langue maternelle.

- la *langue morte* : c'est une langue qui n'est plus utilisée oralement comme langue maternelle, mais qui peut être encore utilisée dans certains domaines (tels que la religion). La connaissance des langues mortes, en permettant l'étude des textes anciens, est utile notamment à la linguistique historique, ainsi qu'à l'histoire et à ses disciplines annexes. Les deux langues mortes les plus importantes de la culture occidentale sont le latin et le grec ancien. Dans notre cas, le Phénicien est une langue morte.

- la *langue maternelle*[101] ou *langue première* : elle est la ou les langue(s) qu'une personne a apprise(s) dans son enfance au cours de son apprentissage du langage. L'adjectif « maternel » par ses connotations souligne la charge subjective et l'attachement qui en découle. Le vocable plus neutre de *langue première* sera utilisé même s'il est imparfait, car dans certaines sociétés, à l'instar du Liban, on peut être exposé à plusieurs « premières langues » à la fois. L'une des caractéristiques majeures de la *langue maternelle* est qu'elle s'approprie (Bourdieu 1982, 1991, 2001) « naturellement », par la socialisation et les interactions avec les proches sans le recours nécessaire à la réflexion[102]. Ce mode d'appropriation - à nuancer - contribue à survaloriser un

[100] Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Recherche/Applications, Hachette, 1982.
[101] http://www.ac-guyane.fr/article339.html (date de consultation 13 mai 2009).
[102] Il faudrait toutefois remarquer que les recherches récentes montrent que l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant se fait par la médiation de l'adulte notamment, à travers une grande diversité d'échanges qui sont parfois aussi de nature « réflexive ». On parle ainsi de « processus éducatifs implicites » initiés par les parents comme l'indique Jean-

modèle de compétence difficile à égaler qu'on essaie de reproduire par le recours à l'immersion linguistique, au privilège parfois accordé à l'enseignant natif, à la faveur dont jouissent les méthodes implicites et inductives qui semblent reproduire des processus « naturels ». Elle joue pour certains didacticiens comme Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruga[103] « le rôle d'une langue de référence à laquelle se reporte plus ou moins l'apprenant, comme on le verra par la suite, quand il est confronté à une nouvelle langue » (Cuq & Gruga, 2002).

- la *langue étrangère* : c'est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne. Elle nécessite un apprentissage par cette personne pour être maîtrisée. L'enseignement scolaire est un des modes d'apprentissage. Certains enfants apprennent les langues de leurs deux parents, si ceux-ci n'ont pas la même langue natale, ces enfants sont bilingues. Aucune des deux langues n'est alors étrangère pour cet enfant, même si une des deux est étrangère dans le pays de naissance. Il est vrai que la qualification d'« étrangère » est discutée d'où le concept de langue seconde pris dans le sens très général qu'il a par exemple dans le monde anglo-saxon. Dans notre cas, la langue seconde est le français ou l'anglais.

- la *langue seconde* : se dit d'une langue apprise dans un second temps après l'apprentissage de la langue maternelle et qui sert à un degré ou à un autre de langue d'apprentissage ou de scolarisation. Cependant, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruga le spécialisent en le différenciant de celui de langue étrangère[104]. Une *langue seconde* n'est pas une *langue étrangère*. Le français en usage au Liban, en Côte d'Ivoire ou au Sénégal ne s'apparente pas à l'anglais. Bien qu'il ne soit pas la langue maternelle d'une grande partie de la population, il bénéficie d'un statut à part comme langue d'éducation par exemple. Ainsi, on constate que ces situations échappent au concept trop large de « *langue étrangère* » et relèvent plutôt de celui de « langue seconde ». La langue seconde désigne ainsi toute langue apprise en milieu non naturel à la suite de la langue première. Cette langue seconde a souvent un statut particulier, lié à une position privilégiée dans un espace donné que lui a conféré l'histoire (la colonisation par exemple).

- la *Langue de Spécialité ou Français sur Objectifs Spécifiques (FOS*)*[105] *dans notre cas* : il s'agit

---

François Vezin (Vezin, 1994). Jean-François Vezin, *Psychologie de l'enfant. L'enfant capable*, l'Harmattan, 1994, p. 171.

[103] Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 91.

[104] Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 91.

[105] http://www.le-fos.com (consulté en date du 8 novembre 2008).

d'une branche de la didactique du FLE* qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit « général ». Calqué sur l'expression anglaise[106] lancée par Hutchinson & Waters[107], *le FOS** est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ces activités pédagogiques. La problématique principale du *FOS** serait basée sur certains aspects : des publics spécialistes, *non en français,* mais en leurs domaines professionnel ou universitaire, qui veulent *apprendre DU français* dans un temps limité POUR réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat, d'où l'expression « objectifs spécifiques ». Ainsi, face à un environnement fossilisé de l'université du 21ème siècle, deux défis majeurs s'imposent à savoir : assurer l'insertion professionnelle des diplômés et promouvoir le multilinguisme. Par ces biais, le CLER* de l'université Antonine s'adapte à un monde en évolution où la mission traditionnelle de création et transmissions de savoirs demeure mais s'y ajoute la proposition de formations innovantes.

Le FOS* pourrait couvrir tous les domaines, mais les spécialités les plus demandées par la majorité des publics du FOS* seraient : le Français des affaires, le Français du tourisme et de l'hôtellerie, le Français juridique, le Français médical, le Français scientifique et technique, le Français des relations internationales, le Français des transports, le Français du secrétariat, le Français des sciences sociales et humaines, le Français de la poste et des télécommunications, le Français journalistique, etc.

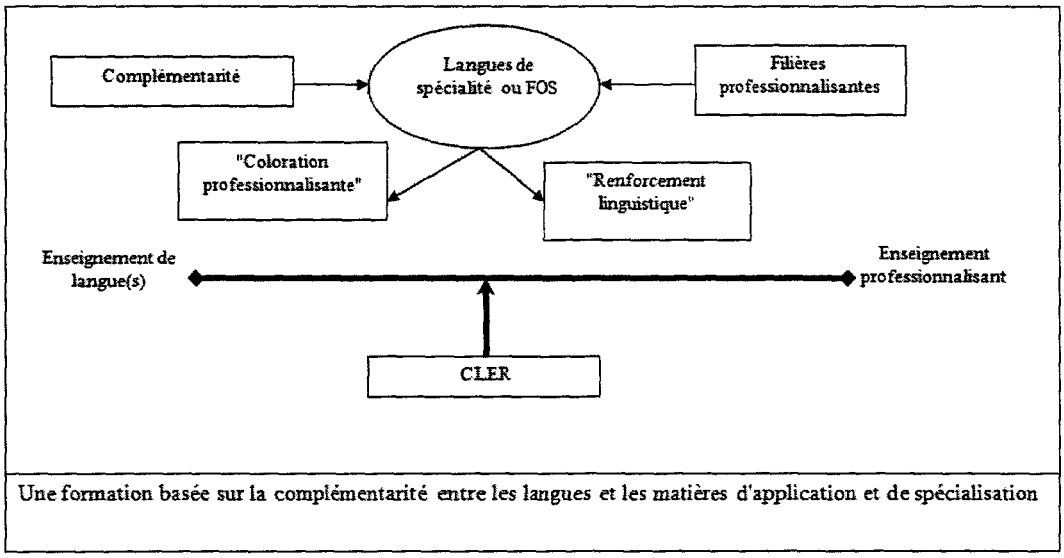


Figure 33. Positionnement du CLER* sur un continuum de formation professionnalisante

[106] "English for Special Purposes" (ESP).
[107] Tom Hutchinson and Alan Waters, *How communicative is ESP?* ELT Journal 1984 38(2): 108-113; doi: 10.1093/elt/38.2.108, © 1984 by Oxford University Press.

Avec l'émergence du *FOS**, certains chercheurs trouvent que l'enseignement du français a ses objectifs spécifiques y compris celui de la littérature. En suivant une formation du *FOS**, l'apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné. C'est pourquoi, *le FOS** souligne l'importance de l'aspect utilitaire de l'enseignement. Les cours de *FOS** ont pour mission, entre autres, d'aider l'apprenant à mieux se préparer au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle. Dans un cours de *FOS**, le public serait conscient de ses besoins et de ses objectifs et de la rentabilité immédiate ou différée de son apprentissage.

Ces distinctions terminologiques deviennent utiles lorsqu'on cherche à décrire avec précision une situation d'enseignement/apprentissage donnée dans sa singularité.

La Didactique des langues se réfère aux théories linguistiques qui modélisent la langue. Selon Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, les descriptions s'ordonnent sur un axe qui va d'un point de vue considérant *la langue comme un système* (didactique des Langues) à un autre qui fait de *la langue un outil de communication* (Sciences de l'Information et de la Communication) (Demaizière & Narcy-Combes, 2005).

D'une part, on suppose que les productions effectives renvoient aux régularités d'un système sous-jacent. Robert Galisson[108] précise le « *fonctionnement interne du code verbal indépendamment des circonstances de sa production* » (Galisson, 1980). Dans la lignée de Ferdinand de Saussure et selon des orientations théoriques diverses, de nombreux travaux se sont consacrés aux aspects phonétiques, phonologiques, morphologiques, lexicaux, syntaxiques et sémantiques du langage.

D'autre part, la langue est considérée comme *un outil de communication* : il s'agit du *« fonctionnement interne du code verbal et son fonctionnement externe »*, c'est-à-dire les facteurs psychologiques, sociologiques, culturels qui conditionnent l'énoncé. On privilégie l'énonciation définie par Émile Benveniste (Benveniste, 1974)[109] comme « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

En définitive, le point commun reste celui des signes support à la communication. C'est pourquoi une *approche communicationnelle* de la langue comme outil de médiation entre êtres humains est défendue ici.

---

[108] Robert Galisson, *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE international, 1980, p.37.
[109] Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 1974, p. 80.

Mais qui se sert des langues ? Y a-t-il des favoris dans ce domaine ? Dans quels buts apprend-on une ou plusieurs langues étrangères à côté de la langue maternelle ? Qu'en pensent les chercheurs, les linguistes et les théoriciens ?

Dans ce qui suit, se dégageront les différents outils de communication venant en aide au langage.

1.3 De l'approche linguistique ... à l'approche compréhensive en Sciences de l'Information et de la Communication

Parler une langue est, pour les uns, un « système à base de règles » (Demaizière, 2005)[110] et pour les autres des « systèmes à base d'instances » c'est-à-dire qu'une langue passe par la mémorisation de modèles de production reliés à des contextes d'emploi. L'on s'oriente, selon les deux chercheurs qui se réfèrent aux travaux de Rod Ellis vers l'idée selon laquelle les deux systèmes fonctionneraient en parallèle.

La communication verbale pouvant être définie comme *« l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite*[111] *»* (Dubois, 1994), ainsi faudrait-il ajouter qu'un certain processus met en face à face la compétence et la performance. Celle-ci étant « la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole[112] ». Elle prend part ainsi aux domaines de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, car il ne faudrait pas nier qu'elle dépend du contexte social, des relations psychosociales, de l'être en personne.

Quant à la compétence, c'est, selon Robert Brien, *« la capacité qu'a un individu d'accomplir une tâche donnée ou, plus spécifiquement, une compétence est un ensemble de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales et d'attitudes qui sont activées lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée*[113] *»*. Autrement dit, l'individu devrait être doté d'un minimum de connaissances afin de pouvoir poursuivre le fil conducteur d'une quelconque conversation. Et si l'on se réfère à Jean-Michel Besnier, pour lui, *« pour qu'une théorie de la connaissance soit envisageable, il faut au moins que soient clairement distingués le sujet qui connaît et l'objet à connaître*[114] *»*. Ce qui équivaut à dire que l'objectif devrait être bien déterminé de la part du locuteur

[110] Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC**, revue ALSIC, Volume 8, p. 45-64, 2005.
[111] Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, 1994, op. cit., p. 270.
[112] Ibid., p. 94.
[113] Ibid., p. 354.
[114] Robert Brien, *Science cognitive et formation,* Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 90.

pour que son interlocuteur puisse nouer un dialogue rationnel. En cas d'échec et si l'on en croit Jean-Michel Besnier, *« le sujet est* [...] *seul responsable de la bonne réception des connaissances : il peut mal les diriger, les relier maladroitement ou les mélanger. De toute façon, l'erreur est en lui*[115] ».

Pour mieux expliciter ce point de vue, relevons cette explication qui soulève l'ambiguïté : *« Les sens d'un comportement dont l'origine est localisée dans le cerveau, se donne, si l'on préfère, dans une attitude exprimable dans le langage ordinaire. [...] L'important est de souligner que toute connaissance est interprétable en termes d'attitudes cognitives intentionnelles et qu'elle est susceptible d'avoir des effets sur le comportement*[116] ». D'où, si un locuteur était soumis à des impasses langagières, il pourrait réagir négativement, c'est-à-dire qu'il aurait tendance à manifester son mécontentement dans des comportements plus ou moins agressifs. Or, parfois, alors qu'une personne se construit une base de connaissances fort solides, il se peut que des obstacles entravent son chemin. À vrai dire, selon Bachelard *« c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles, [appelés] des obstacles épistémologiques*[117] ».

Aussi, continue-t-il un peu plus loin en affirmant que « *la notion d'obstacle épistémologique peut être étudiée dans le développement historique de la pensée scientifique et dans la pratique de l'éducation*[118] ». Le rôle de l'enseignant n'est plus désormais de déverser un maximum de connaissances dans le cerveau des apprenants, où il est le maître absolu. « *La relation pédagogique, d'après Tagliante, est passée de la verticalité à sens unique (enseignant → élève), à l'horizontalité interactive*[119] », où l'apprenant est le centre de gravité du processus d'apprentissage. S'impose alors dans ce processus un inter-échange où les deux parties semblent enrichies par l'apport de nouvelles connaissances.

Ajoutons à cela qu'à la base de la communication se jouent plusieurs « *processus physiques et psychologiques par lesquels une ou plusieurs personnes (l'émetteur) se trouvent mises en relation avec une ou plusieurs personnes (le récepteur) en vue d'atteindre certains objectifs utilisant un canal*[120] ». Mais considéré dans sa totalité, le processus mis en jeu est plutôt *« complexe et temporel, spontanément et (ou) méthodiquement établi entre deux ou plusieurs personnes, et visant un échange d'information entre les différents partenaires du système ou du quasi-système ainsi constitué,*

[115] Jean-Michel Besnier, *Les Théories de la connaissance*, Paris, Flammarion, 1996, p. 14.
[116] Ibid., p. 73.
[117] Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1993, p. 13.
[118] Ibid., p. 17.
[119] Christine Tagliante, *La Classe de langue*, Paris, CLE international, 1994, p. 15.
[120] Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1979, p. 109.

mettant en jeu simultanément, et de façon intriquée, des aspects cognitifs, affectifs, conatifs, conscients et (ou) inconscients, implicites et (ou) explicites, univoques et (ou) équivoques[121] ».

Il est donc nécessaire, à titre indicatif, de donner cet exemple de la vie quotidienne lorsqu'une personne demande l'heure à une autre en émettant une séquence de signaux sonores : « *Quelle heure est-il ?* ». On appelle cet acte « un acte sémique » qui est celui de transmettre un message, « *établi[ssant] entre l'émetteur et le récepteur un rapport social : la communication s'est établie entre les deux interlocuteurs ; le récepteur, ayant connaissance du code de l'émetteur, a pu décoder la forme du message et en comprendre la signification*[122] » (Dubois, 1994).

En guise de conclusion à cette partie, et avant de traiter les objectifs de la langue, il convient de préciser que les travaux de la linguistique ont fait glisser eux-mêmes la langue vers la communication comme « une interdiscipline[123] ». De plus, à travers l'approche communicationnelle, l'« approche compréhensive » tend à aller vers une théorie « intégrée[124] ». Comme le souligne Daniel Bougnoux, le paradigme compréhensif *« permet de passer d'une conception représentationnelle, ou simplement constative-cognitive des faits de discours à une appréhension actionnelle qui rattache et immerge la pratique langagière dans une praxéologie, ou une théorie en général de l'action*[125] » (Bougnoux, 1999).

1.4 Les objectifs de la langue

Le *langage* des signes ainsi que la kinésie soutiennent la *communication interculturelle*. Cependant, l'acte de parole demeure prépondérant. Passer, toutefois, d'une langue à une autre exige beaucoup de doigté. Aussi, pour échapper au piège de l'incompatibilité entre les deux langues, française et arabe, où l'incommunicabilité dans la parole risquerait de mettre fin au dialogue entre les peuples, Émile Benveniste se propose d'éclaircir cette notion en affirmant que *« la relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation*[126] » (Benveniste, 1975).

Dans *L'Enfant du Liban*, Mansour Labaky exagère l'utilisation des emprunts, *« l'emprunt* [étant] *le*

---

[121] Gaston Mialaret, *Vocabulaire de l'éducation*, op. cit., p. 109.
[122] Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, op. cit., p. 299.
[123] Alex Mucchielli, *Les sciences de l'information et de la communication*, 3ème édition, Hachette Supérieur, 2003, p.85.
[124] Alex Mucchielli, *Les sciences de l'information et de la communication*, op.cit, p.85.
[125] Daniel Bougnoux, *Acheminement du sens, de la pragmatique à la médiologie*, Revue Recherches en communication, n°11, 1999 ? « Un demi siècle d'études en communication », pp.98.
[126] Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, tome II, Paris, Gallimard, 1974, p. 77.

phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues[127] » (Dubois, 1994).

Cette exagération est effectuée à dessein afin de mélanger deux cultures, deux langues et même deux appellations pour un même sens. Lorsque Labaky emprunte le mot libanais « *geddo*[128] » à plusieurs reprises et l'intègre dans un contexte français, il utilise cette lexie dans l'objectif de rapprocher un lecteur, hypothétiquement français, d'une culture différente de la sienne.

Toujours selon Émile Benveniste : « *c'est dans l'usage de la langue qu'un signe a existence ; ce qui n'entre pas dans l'usage n'est pas un signe, et à la lettre n'existe pas*[129] ». On serait tenté de dire alors que Labaky, dans son œuvre francophone, vise l'immortalité de sa langue maternelle, qui est ici le libanais, outre la diffusion internationale.

D'après Roland Eluerd, « *l'usage quotidien et ordinaire d'une langue met en jeu des manières de s'exprimer qu'on appelle les registres de la langue*[130] ». Ce qui a rapproché notamment les peuples, ce sont les problèmes économiques de survie et les nécessités de la subsistance dans des conditions physiques déterminées, ceci aboutissant à un brassage ethnique, communautaire et indéniablement langagier, thèse soutenue par Marcel Cohen, étayant que « *le langage dépend, dans son fonctionnement, des conditions sociales*[131] ».

Ne faut-il certes pas oublier que *le langage* a pour dimensions diverses fonctions psychologique, cognitive et pragmatique. Dubois « *désigne par « pratiques langagières » cette variation dans les usages du langage en fonction des groupes sociaux*[132] » ; chaque individu se sentant appartenir à l'un de ces groupes. On parlera donc, une fois de plus, de fonctions et sociolinguistique et socio langagière car la langue existe dans et par la collectivité. Elle fait partie intégrante de la société, tout en étant un produit essentiel et par là même indépendant de chaque individu.

« *Apprendre une langue,* explique Paul Foulquié, *ne consiste pas à connaître seulement les correspondances entre les mots d'une langue et les mots d'une autre, car d'une part les mots n'entrent pas dans les mêmes structures de phrase*[133] », à l'instar des calques et des emprunts que nous rencontrons au cours de nos lectures d'œuvres francophones.

---

[127] Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique,* op. cit., p. 177.
[128] "Geddo" en libanais veut dire grand-père.
[129] Émile Benveniste, op. cit., p. 215.
[130] Roland Eluerd, *Langue et littérature*, France, Éditions Nathan, 1992, p. 8.
[131] Marcel Cohen, op. cit., p. 19.
[132] Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, op. cit., p. 265.
[133] Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1971, p. 282.

L'objectif de la langue se dirige, dans ce cadre, vers le socioculturel à visée pragmatique. Communiquer se fait donc l'écho d'échanger, et pour attester cette vérité, retenons cette remarque de Norma Abboud Zakaria où *« la langue [...] est un système particulier prescrivant les mots et leurs règles d'assemblage*[134] » (Zakaria, 2007).

En guise de conclusion à cette partie, une panoplie de définitions s'offre à nous pour déterminer le terme *« langue »*. L'étude de la langue est une branche de la linguistique. Un grand nombre de linguistes se sont donc adonnés à ce rude labeur afin de différencier entre langue, langage, parole, communication.

Pour récapituler et, pour ainsi dire, clore ce parcours linguistique, nous dirons avec Mialaret que *« la communication suppos[ant] une commutativité, une relative parité de partnership, pour permettre l'échange, s'oppose en un certain sens à la logique traditionnelle de l'information ; émetteur → récepteur / maître → élève, trop souvent instrumentatisée, essentialisée jusqu'à devenir réifiée* [135] ». Il convient cependant de noter que cette logique « traditionelle » est largement dépassée dans les travaux récents en SIC*.

Ceci dit, il n'est point de langue sans ce lien avec la cognition qui se veut une fonction référentielle dans le schéma de communication. Pour approfondir encore davantage cette étude, Louise Lafortune et ses collègues ont insisté sur le fait que la métacognition est centrée sur le regard que la personne pose sur sa démarche mentale. C'est, dans ce sens, que *« la métacognition consiste à simultanément agir et prendre conscience de sa propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres*[136] » (Lafortune, 2000).

1.5 Les langues et leur apprentissage : avantages et opportunités

« Parler c'est souvent appeler à l'existence ou donner un surcroît d'existence[137] ». Par ces termes, Jean Repusseau met en exergue l'idée de l'acte de parole, qui est en étroite relation avec l'existence confirmée d'un individu. Quand il s'agit de parler, il est question de communiquer avec autrui. Dans les modèles de communication les plus archaïques (théorie de l'information de Shannon), cela engendre la présence d'un émetteur et d'un récepteur. En ce sens très général, cette technique pourrait se nommer « idiome » ou tout simplement « *langue* ».

---

[134] Norma Abboud Zakaria, *Dictionnaire de didactique*, Liban, Éditions Zakaria, 2007, p. 251.
[135] Gaston Mialaret, op. cit., p. 109.
[136] Louise Lafortune et alii, *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 8.
[137] Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, p. 41.

Apprentissage ou *acquisition de la langue* étrangère seront discutés pour aboutir à l'influence de la langue mère sur la langue d'apprentissage seconde ou étrangère (dans la dernière partie de cette section).

Selon l'organisme statistique national du Canada, « *le concept de la langue désigne les capacités linguistiques d'une personne, en particulier, sa capacité à utiliser les différentes langues sous circonstances différentes, telles qu'à la maison, à l'école, au travail ou dans différents contextes sociaux* ». Donc, la personne dotée de bonnes compétences linguistiques pourrait avoir certains avantages, entre autres pouvoir communiquer avec un plus grand éventail de personnes, vivre deux cultures, voire plus, être capable de construire des passerelles culturelles, avoir un avantage économique potentiel puisqu'elle a plus de choix sur le marché du travail, d'étudier dans un autre pays que le sien, etc.

En effet, « *Prendre la parole*[138] » de la part de l'apprenant ne se réduit pas à des connaissances et à un simple système de règles qu'il faudrait acquérir, mémoriser et utiliser de façon adéquate. « *L'usage de la parole* » en langue étrangère engage l'apprenant bien au-delà. Cela exige que soit spécifiée à son tour la nature du « *processus apprendre* » selon différentes perspectives. D'où l'importance de signaler la différence entre *l'appropriation* d'une langue qui mobilise différents processus *d'acquisition/apprentissage*[139] (Krashen, 1981).

En effet, Krashen distingue donc *acquisition* des *langues* et *apprentissage* des langues : l'un et l'autre mettraient en œuvre des processus différents d'*appropriation* des langues. L'*acquisition* linguistique s'apparente beaucoup à ce qui se passe chez l'enfant quand il fait *l'acquisition* de sa langue maternelle grâce aux multiples interactions effectuées avec son entourage dans la *langue* cible. Ce qui compte alors est moins la forme des énoncés que le sens produit. Les locuteurs sont confrontés non pas à la forme de leurs énoncés mais à des messages qu'ils communiquent et qu'ils comprennent[126]. *L'acquisition* serait donc implicite et subconsciente, dans des situations informelles qui utilisent notamment le sentiment linguistique dans un processus régulier alors que *l'apprentissage* serait explicite, conscient dans des situations formelles. L'apprentissage utilise les règles de grammaire dans un processus allant du simple au complexe.
De là, les pays devraient réviser leur politique linguistique afin de remédier aux lacunes existant dans leur système éducatif, et puisque la maîtrise des langues offre beaucoup d'opportunités, elle ne

[138] Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC**, revue ALSIC, Volume 8, p. 45-64, 2005, p. 48.
[139] Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, 1981, consulté en ligne : http://sdkrashen.com/main.php3 (date de consultation, avril 2009).

devrait plus rester un privilège pour les uns et un handicap pour les autres. Partant de ce principe, l'expérience de l'apprentissage de langue étrangère au Liban devra prendre un nouveau tournant.

1.6 Les facteurs de stagnation d'une langue

La question de la politique linguistique a été traitée lors d'un séminaire à Paris en 2004 sous le titre de « *Politiques et usages de la langue en Europe hier et aujourd'hui* ». Michael Werner, Directeur de recherche au CNRS, dans son allocution d'ouverture avait signalé que « *la gestion des langues en Europe devient une actualité brûlante et requiert une réflexion approfondie sur la politique linguistique et la position dominante de l'anglais n'est qu'un aspect d'une problématique qui est au cœur de la construction européenne* ».
Zachée Denis Bitjaa Kody, Maître de conférences à l'Université de Yaoundé 1, Cameroun, trouve qu'une « *langue est menacée dans sa survie dès qu'elle n'est plus en état d'expansion, dès qu'elle perd de ses fonctions de communication dans la vie sociale ou n'est plus pratiquée quotidiennement pour les besoins usuels de la vie, dès qu'elle n'est plus rentable sur le plan économique, ou dès qu'il n'y a plus suffisamment de locuteurs pour en assurer la diffusion* ».

À l'instar des facteurs de la viabilité des langues, les causes de la disparition des langues demeurent multiples et complexes, mais elles sont plus ou moins circonscrites, comme pour les facteurs d'expansion, à des facteurs d'ordre colonial, démographique, géographique, économique, politique et culturel : la faiblesse numérique, la dispersion démographique, les mariages mixtes, la perte des valeurs culturelles, la domination socio-économique, l'impuissance politique, l'urbanisation et l'exode rural, l'assimilation aux groupes linguistiques plus puissants numériquement, etc. Ces facteurs s'imbriquent souvent les uns dans les autres, sans qu'il soit toujours aisé d'identifier lequel d'entre eux joue un rôle prépondérant.

1.7 Les facteurs de développement d'une langue

Zachée Denis Bitjaa Kody trouve que la dynamique des langues est une notion relative car une langue ne peut être considérée comme ayant de la vitalité que par rapport à une autre.

Elle résulte de l'effet synergique de nombreux facteurs sociaux, dont certains, positifs, sont bénéfiques à la viabilité de la langue et d'autres, négatifs, sont réducteurs de la vitalité linguistique. La vitalité ou dynamique d'une langue est une propriété qui résulte d'un faisceau de facteurs dont le statut et les fonctions assumées, la reconnaissance officielle, la force numérique, la concentration des locuteurs, l'indice de « véhicularité » positif, la standardisation, etc.

Le caractère pluridimensionnel de la dynamique d'une langue transparaît dans le nombre important des aspects sociolinguistiques : les pratiques linguistiques et la polyglossie individuelles, les attitudes et les représentations communautaires, la politique linguistique qui assigne un statut et des fonctions sociales aux langues en présence sur le territoire, l'effet de l'urbanisation et de l'enclavement sur les langues, la transmission intergénérationnelle de la langue en milieu urbain et rural, le degré d'acquisition de la langue par les populations... autant d'aspects qui mettent en lumière les indices de régression ou de progression de la vitalité d'une langue qui apparaît comme pluridimensionnelle, résultante de la confrontation du statut et des fonctions sociales des langues (vitales et marginales) d'une part, et des phénomènes sociaux (urbanisation, marché de l'emploi, communication sociale, etc.) et de données démographiques, d'autre part.

Les fonctions remplies par les *langues dans la communication sociale* peuvent être regroupées en deux types[140] :

Type de fonction	Fonction sociale
Vitale	- langue nationale ; - langue officielle, des textes officiels, de l'administration, de la justice ; - langue d'enseignement, des institutions scolaires ; - langue des médias (édition, presse écrite, radio, télévision, Internet) ; - langue religieuse (sermons, communiqués, etc.).
Marginale	- langue véhiculaire ; - langue du groupe ethnique, emblématique, maternelle, vernaculaire ; - langue familiale, résiduelle ; - langue désuète, secrète, morte, éteinte, abandonnée.

Figure 34. Les fonctions de la langue

Mais les facteurs qui favorisent l'expansion des langues ne permettent pas toujours de promouvoir une langue. Certains permettraient seulement sa survie.

1.7.1 Le facteur culturel [141] : un Liban trilingue ?

La puissance culturelle d'une langue constitue un facteur pouvant assurer indéniablement sa vitalité. Le grec et le latin se sont répandus en occident et sont restés des langues de culture pendant plusieurs siècles même après avoir perdu leur puissance démographique, militaire et économique. Le degré de normalisation d'une langue, le nombre de livres édités ou de publications scientifiques, le nombre et le tirage des journaux, la production cinématographique, la quantité des postes émetteurs et

[140] Collectif, *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*, série actualité scientifique, AUF, Éditions des Archives Contemporaines (EAC), 2004, p.601.
[141] http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues (date de consultation le 28 février 2010).

récepteurs de radio ou de télévision, etc. seraient des variables plus ou moins sûres pour mesurer la force culturelle d'une langue.

Dans un article de Anne-Marie El-Hage[142] à l'Orient-Le-Jour, sur les libanismes[143] et le franbanais, elle se demande si ce facteur culturel de parler français par des Libanais constitue une richesse pour la langue de Molière ou signe de pauvreté. En effet, le débat est ouvert.

« Hi ! Kifak ? Ça va ? » C'est en ces termes que se saluent les Libanais, nullement conscients qu'ils mélangent dans cette petite phrase trois langues différentes, l'anglais, l'arabe et le français. Une autre phrase type de ce mélange est « Tayyib ! OK ! D'accord », où l'on dit la même chose, dans les trois langues. Lorsqu'ils s'expriment en français, les Libanais empruntent tout naturellement les mots à l'arabe ou à l'anglais, pour former des phrases que seuls eux comprennent. Ils diront alors « Merci ktir » pour « merci beaucoup » et ponctueront leurs propos de « yaané », « tayyeb », « enno », « bass », « inchallah », « khalass », « chou », expressions et mots de liaisons dialectaux[144]. C'est aussi tout naturellement en libanais et au beau milieu d'une phrase en français qu'ils adresseront à leurs proches ou même à des personnes qu'ils rencontrent pour la première fois des marques d'affection telles que « hayété » (ma vie), « habibi » (mon amour), « aaïné » (mes yeux) ou « to'borné » (que tu m'enterres).

Et Anne-Marie El-Hage d'ajouter que le français tel que pratiqué au Liban est aujourd'hui célèbre. Célèbre au point d'être revendiqué par la jeunesse libanaise, qui exhibe fièrement ces expressions sur des T-shirts. Célèbre au point d'interpeller les étrangers de passage et d'être adopté par ceux qui vivent au Liban. Sœur Emmanuelle n'a-t-elle pas importé en France l'expression populaire arabe « Yalla » qui veut dire « allez » ? Baptisé « franbanais » par certains (contraction de franco-libanais), « libanismes » par d'autres, le parler français du Libanais ne se contente pas de mélanger les langues. Il consiste aussi dans la traduction littérale en français de certaines expressions libanaises. Le résultat, si amusant soit-il pour les étrangers, ne manque pas d'écorcher les oreilles des linguistes et puristes de la langue française. Le Libanais « crie sur quelqu'un », au lieu de le gronder ou l'engueuler ; il « rit aussi sur quelqu'un », lorsqu'il se moque de lui ; il appelle « tante » les mères de ses amis, même si elles ne lui sont pas apparentées ; il pratique une activité « un jour oui, un jour non » et non pas un jour sur deux ; il raconte à la ronde que son enfant « est brave », au lieu de dire tout simplement qu'il est doué pour les études ; lorsqu'il a envie de serrer son enfant dans ses bras, il

[142] Anne-Marie El-Hage, L'Orient-le-Jour, 19/02/2010.
[143] Français que parlent et écrivent les Libanais.
[144] Dialecte : forme régionale d'une langue considérée comme un système linguistique en soi.

lui dit « viens chez moi » ; mais il dit aussi à un ami qu'il espère revoir, « fais-toi voir », au grand dam des Français pour lesquels l'expression « va te faire voir » signifie « va te faire f... ». Lorsqu'il donne l'heure, le Libanais dit « il est huit heures et demie et cinq », au lieu de dire « il est huit heures trente-cinq ». Enfin, il veut « monter en haut », et lorsqu'il s'en va, il « quitte », à l'instar des francophones d'Afrique, et pourtant, le verbe est transitif. Certaines expressions sont aujourd'hui tellement populaires qu'elles font désormais partie du dialecte libanais. À votre « bonjour », un chauffeur de taxi, pas bilingue pour un sou, répondra « bonjoureïn » (deux bonjour), sans même réfléchir.

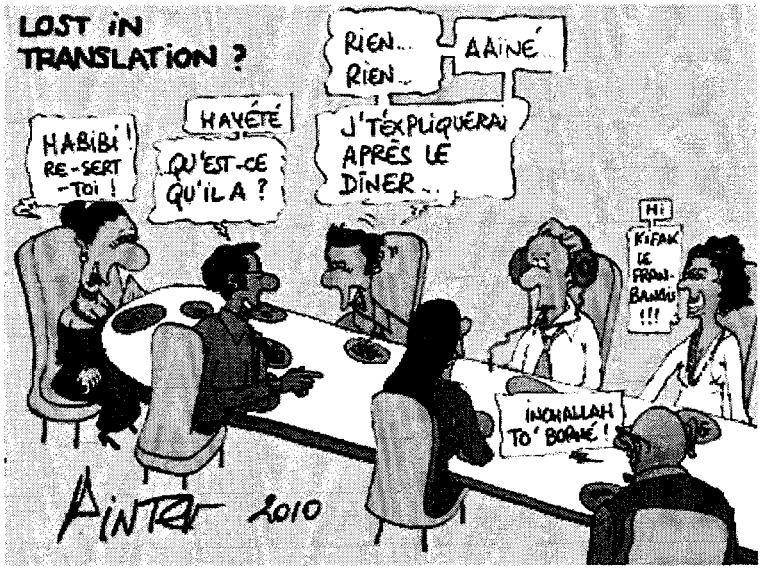


Figure 35. Libanismes, Franbanais, expressions françaises calqués de l'arabe dialectal

Les exemples amusants sont légion dans un pays qui tire fierté de son bilinguisme, voire de son trilinguisme. Le phénomène interpelle d'ailleurs linguistes et autres spécialistes de la langue française qui multiplient publications et études, sans pour autant se mettre d'accord. Le « franbanais » et les « libanismes » sont-ils aujourd'hui une richesse pour la langue française parlée et écrite au Liban ou, au contraire, une preuve du recul de la francophonie ?

Quelques linguistes libanais trouvent « surprenant, sinon ridicule, de dire la même chose, simultanément, en trois langues différentes ». Ils estiment, évoquant le « franbanais et les libanismes », que parler « d'acculturation » est « abusif et fantaisiste ». Ce phénomène résulte « d'une insuffisance, de pauvreté et d'une mauvaise assimilation des idiomes en présence ». [...] Ils considèrent aussi que « le trilinguisme ne peut réellement exister, ni au Liban ni ailleurs », égratignant au passage journalistes, politiciens, universitaires et intellectuels de renom, « dont très peu possèdent une seule des trois langues en présence ».

El Hage ajoute que ce même groupe de linguistes affirme que la francophonie est en régression continue : « Baragouiner le français (ou l'anglais) est à la portée de nombre de Libanais, mais posséder une langue étrangère est le lot de quelques dinosaures en voie de disparition. » [...]

De l'autre côté, d'autres linguistes tiennent à distinguer « entre le franbanais et les libanismes ». Il estime que « le franbanais », mélange des deux langues libanaise et française au sein d'une même phrase, n'est pas forcément négatif, mais devient positif dès lors qu'il respecte les structures des deux langues ». « Ce mélange est souvent correct, et plus particulièrement lorsqu'il est observé chez les étudiants », affirmant que « le franbanais est une richesse plutôt qu'une marque de pauvreté », parce qu'il implique que les locuteurs maîtrisent les deux codes. Ils notent à ce propos que lorsque les Libanais s'expriment en français, ils glissent dans leurs phrases des termes affectifs en arabe, qui leur viennent tout naturellement.

Ce même groupe estime que « les libanismes », en revanche, sont un signe de pauvreté. « Penser en arabe pour parler ou écrire en français ne peut qu'entraîner des erreurs choquantes au niveau de la structure syntaxique, car certains termes sont utilisés à tort », explique-t-il. À titre d'exemple la confusion que les Libanais font dans l'usage de certaines expressions. « Avoir le bras long signifie en libanais être voleur. Alors qu'en français, il veut dire avoir de l'influence ». Ces linguistes évoquent aussi l'usage erroné de certains mots français par les Libanais, comme « jaquette » pour veste, « chalet » pour appartement au bord de la mer, ou « chalumeau » pour paille. Ils notent à ce propos que nombre de Français installés au Liban ont adopté les libanismes, pour se faire comprendre de la population, ainsi la langue est devenue par excellence un facteur culturel pour eux. Ainsi, chaque langue véhicule une culture différente et exprime le monde à sa façon. « Certains termes libanais n'ont pas d'équivalent en français. Les Libanais les utilisent donc tout naturellement, comme « sahteïn » (deux santés) pour souhaiter bon appétit à quelqu'un qui mange ou qui a terminé de manger, ou encore « nahiman » qui pourrait signifier bon bain. »

Richesse ou pauvreté pour la langue française ? Indubitablement la langue française pure et dure souffre de ces emprunts, de ces faux usages, de ces expressions incorrectes, dont certains ont été rapportés dans un texte caricatural intitulé « Les ennuis de Barhoum », à l'intention des étudiants. Mais « les libanismes et le franbanais » se portent bien, et le débat n'est pas près de prendre fin.

1.7.2 Le facteur démographique

Ce facteur constitue l'un des éléments les plus importants dans le maintien ou la vitalité d'une langue. Le nombre des locuteurs d'une langue constitue un déterminant décisif dans son expansion. Mais, le nombre n'est pas tout : il faut considérer d'autres variables comme le taux de natalité qui augmente ou affaiblit le poids numérique d'un groupe linguistique. Certaines langues vont voir leur vitalité augmenter en raison de l'explosion démographique de leurs locuteurs (la Chine, l'Inde, etc.). À l'inverse, d'autres langues vont régresser. Le faible taux de natalité chez les peuples parlant ces langues fera diminuer le nombre de leurs locuteurs (l'Allemagne). Ajoutons d'autres variables démographiques comme les mariages mixtes, l'immigration, etc.

La dispersion géographique d'une langue pourrait s'avérer positive, d'une part grâce à son usage, et négative, d'autre part, pour les langues peu parlées qui ne comptent que sur un petit nombre de locuteurs.

1.7.3 Le facteur économique

La production industrielle, le niveau technologique, les échanges internationaux favorisent l'expansion d'une langue.

Claude Truchot[145], sociolinguiste, souligne que *« certaines raisons économiques justifient la promotion du pluralisme linguistique et avec l'extension des échanges internationaux et la mondialisation de l'économie, il serait nécessaire que la langue la plus indiquée dans les relations commerciales soit celle que parle le client. Dans ce cas, le choix d'une langue dans la vie professionnelle pourrait être un facteur décisif qui répond aux exigences des relations commerciales et économiques*[146] » (Truchot, 2008).

[145] Spécialiste des enjeux linguistiques de la construction européenne, Claude Truchot, professeur émérite à l'université Marc Bloch de Strasbourg revient pour Babel Strasbourg sur les récentes évolutions de la question des langues en Europe.
[146] Claude Truchot, *Europe, l'enjeu linguistique*, Paris, La Documentation française, collection Études, 2008, p. 51.

1.7.4 Le facteur politique

À l'instar des autres facteurs, le pouvoir politique constitue l'une des forces les plus puissantes dans la vie des langues. Louis Jean Calvet, linguiste français, avait énoncé : *« Les langues sont au pouvoir politique ou ne sont pas des langues »*. Mais même si le pouvoir politique constitue une force incontestable, l'histoire offre des cas où l'exercice du pouvoir politique a abouti à un échec. L'Inde, par exemple, n'a pas réussi depuis 1947 à remplacer l'anglais par l'hindi à cause du nationalisme linguistique de plusieurs États fédérés de langue dravidienne qui refusent la prépondérance de l'hindi. Mais ce facteur politique pourrait se révéler un instrument extrêmement puissant s'il se combine à d'autres facteurs, et devient inutile s'il agit seul, contrairement aux autres facteurs cités auparavant.

1.8 La langue universelle ... Une utopie ?

Contrairement à ce que plusieurs pourraient croire, il n'y a pas de langues en soi plus aptes que d'autres à s'étendre dans l'espace. L'idéologie et la glorification des vertus de la langue n'ont jamais favorisé l'expansion ou la survie d'une langue sauf dans l'esprit de quelques idéalistes. Les jugements de valeur qui portent sur l'esthétique d'une langue, ses qualités et ses défauts, ses prétendues dispositions et sa facilité d'apprentissage, relèvent de critères fort discutables.

Mais ne peut-on pas parler d'une langue universelle ? Qu'en pensent les linguistes ? Que pensent les Sciences de l'Information et de la communication ?

La Bible propose, à propos de l'origine des langues, un mythe : c'est le mythe bien connu de la Tour de Babel. Dieu, pour punir les hommes qui n'arrêtent pas de se disputer entre eux, décida de diviser la langue qui, à l'origine, est la même pour tous, en de multiples langues. À partir de l'origine idéale, celle d'une langue universelle, qui est aussi l'idéal d'une humanité une et unie, on en est venu à une pluralité des langues. Chaque nation a sa propre langue.

Mais la langue universelle peut-elle jamais être réalisée ? Si la langue est liée à une culture particulière, il semble qu'il soit impossible qu'il puisse exister une même langue pour tous, au sens où elle serait alors commune à tout homme. Pourrait-on parler un jour la même langue ?
Pour Saussure[147], la *langue* n'est nullement une relation simple entre signifiant et signifié, ou même, n'est nullement assimilable à la relation naturelle entre le mot et la chose. Dans son cours de

[147] http://www.philocours.com/disse/diss-langageuniv.html (date de consultation 26 février 2010).

linguistique générale, Saussure dit que le signifiant est l'empreinte psychique d'un son, et le signifié, est l'idée à laquelle renvoie cette image. Le signifié, ce à quoi réfère le signifiant n'est pas la même « chose », mais le « concept ». (De même, le signifiant n'est pas le mot). Le signe linguistique est donc, non le rapport d'un nom et d'une chose, mais le rapport interne entre deux éléments psychiques.

La langue naturelle et universelle ne pourrait donc exister puisque la langue n'est pas une nomenclature d'une part et elle implique un découpage linguistique et/ou conceptuel de la réalité d'autre part.

Puisque le rapport entre signifié et signifiant est immotivé et arbitraire, avoir une langue naturelle devient irréalisable. Ainsi, il semble utopiste d'avoir une même langue pour tous. La langue ne consiste pas seulement à parler. Ce qui suffit à dire que nous parlons français ou anglais n'est nullement l'emploi de mots comme « sœur » ou « sister », mais c'est que nous découpons, et classons, la réalité tout autrement les uns des autres. Et aussi, que les mots sont irrémédiablement, de par leur origine sociale, chargés d'un sens qui n'est parfois pas assimilable par d'autres.

Claude Lévi Strauss, au début de la pensée sauvage, donne l'exemple suivant : Chez les chinooks[148], on dit « la méchanceté de l'homme tue la pauvreté de l'enfant ». On ne peut pas dire que cette phrase chinook correspond à la phrase française « le méchant homme tue le pauvre enfant » car la phrase chinook est liée à la façon qu'ont les indigènes de voir le monde. Le découpage linguistique du réel, différent du nôtre, est irréductible, car il est lié au sous-bassement culturel propre à cette tribu (qui, en l'occurrence, multiplie les espèces, alors que nous, nous séparons individus, genres, espèces). On ne peut donc pas par définition traduire authentiquement une langue différente de la nôtre, puisqu'on ne peut sortir de notre schème conceptuel. Ainsi donc, la langue universelle a des difficultés à être réalisable. Il semble que l'obstacle majeur à la langue universelle soit donc, tout simplement, les différences et particularités des cultures.

Le découpage linguistique du réel, différent de celui du français, est irréductible, car il est lié à la culture propre de cette tribu. Et quand un peuple ne peut sortir de sa culture, la langue universelle ne pourrait être réalisable car il semble que l'obstacle majeur à la langue universelle soit la différence et la particularité des cultures. « La langue universelle » signifie une même langue pour tous les hommes, mais les hommes seraient-ils capables d'avoir une même culture ?

[148] Tribu amérindienne (Indiens d'Amérique).

1.9 La théorie des « universaux linguistiques »

Mais pourquoi ne pas prendre l'expression de « langue universelle » comme signifiant ce qui est commun à toute langue ? En ce sens, la question devient celle de savoir s'il existe des points communs entre les langues existantes, une structure identique. Elle serait alors, en ce sens, la structure de l'esprit humain. Ce projet de découvrir la langue universelle, cette structure linguistique d'où seraient dérivées toutes les langues particulières, correspond-il à une réalité, ou est-il une illusion ?

Dans son œuvre *Le langage et la pensée,* Chomsky estime avoir découvert ce qu'il appelle des « universaux linguistiques », des structures communes à toutes les langues et inhérentes à l'esprit humain.

Selon lui, cette hypothèse est nécessaire pour comprendre l'apprentissage du langage chez l'enfant. Le principe selon lequel les règles d'une grammaire particulière dépendent de la structure des phrases, est un principe qui fait partie de ce qu'il appelle la « grammaire universelle innée », l'ensemble des principes vrais dans toutes les langues naturelles.

Il arrive à cette affirmation en disant qu'on en a besoin pour expliquer le fait que les enfants sont capables d'apprendre une langue qui a une grammaire complexe en un laps de temps relativement court, en se basant sur des données limitées. On ne peut en rendre compte, toujours selon Chomsky, par l'hypothèse des essais et erreurs, donc, il ne reste plus que son hypothèse : tout se passe comme si nous étions prédisposés à apprendre une grammaire qui comporte ce genre de règles, et comme si cette connaissance était par conséquent déjà inscrite dans la structure de la faculté du langage.

Chomsky soutient donc la thèse selon laquelle il existe une grammaire universelle innée, qui serait le domaine de compétences spécifique à notre espèce, ou encore, notre capacité cognitive propre. Pour Chomsky, la langue universelle pourrait être une hypothèse explicative de l'apprentissage de langue. Elle en rend compte : c'est donc qu'elle doit exister. Il existe bien des points communs à toute langue et même, une structure universelle de la langue ou plutôt du langage, et donc, de l'esprit humain lui-même. Ce qui est contraire à la thèse qui dit que ce qui fait obstacle à la réalité de la langue universelle, c'est que l'homme est un être culturel, et qu'il ne pourrait avoir la même structure conceptuelle (penser les choses de la même façon).

Mais s'il est vrai qu'on constate de nombreux points communs entre les langues, comme par exemple des phrases, des verbes, etc., qu'est-ce qui assure que ce n'est pas dû à d'autres causes ? Pourquoi pas par hasard ? Par exemple, le fait qu'il y a eu des échanges culturels, ou pourquoi les langues ne dériveraient-elles pas historiquement d'une langue commune unique ?
Quoi qu'il en soit, les langues prennent de l'expansion et accroissent le nombre de leurs locuteurs en fonction d'un ensemble de facteurs. Un seul facteur d'expansion est insuffisant pour assurer la diffusion d'une langue. L'accumulation de toute une série de facteurs en favorise la pérennité.

Mais de nos jours la majorité des gens ne cherchent-ils pas à apprendre une langue utilitaire, une langue de travail qui soit parlée sur les marchés internationaux ?

1.9.1 Les principales langues sur Internet

Internet est un ensemble de réseaux informatiques privés et publics interconnectés grâce à un protocole de communication commun. Son principe a été imaginé par les milieux américains de la défense et de la recherche, à la fin des années 1960, puis il s'est progressivement généralisé au domaine civil et commercial. Limité à un millier environ en 1985, le nombre d'utilisateurs d'Internet est passé à plus de 2 millions en 1994 et à près de 1,250 milliard en 2007 et selon une évaluation de l'Internet World Stats de juin 2008, il y aurait aujourd'hui plus de 1.4 milliard d'internautes dans le monde.

1.9.2 Les langues de travail

Les langues de travail et dont on se sert pour communiquer sont dominées par l'anglais. Ces langues sont utilisées comme moyens de communication entre internautes, dans les salons de discussions, les forums, les courriels, les messages publicitaires... Ces langues de travail ont déjà assuré leur existence dans le monde et plus elles sont utilisées, plus elles sont utiles.

1.9.3 Les langues objets

Il y a ensuite les langues qu'on parle ou langues objets qui sont traitées de façon variable. Certaines sont simplement mentionnées par leur nom et tout ce que l'on sait d'elles, c'est qu'elles existent quelque part dans le monde. D'autres sont étudiées, soit dans une présentation sommaire (bibliographie, population, quelques phrases, etc.) soit de façon plus approfondie (description linguistique avancée, cours de langues, textes juridiques, textes littéraires, etc.), mais elles sont parfois présentées dans un contexte où l'analyse de ces textes est faite dans une autre langue qui sert

de langue de travail.

1.9.4 Les langues absentes du Web

Enfin, il y a les langues absentes de la Toile, qui n'y sont jamais mentionnées et qui constituent la très grande majorité des langues du monde. Et cela pour plusieurs raisons : certaines ne sont ni décrites ni écrites et personne n'a pensé à les mentionner ; d'autres sont relativement mineures et subissent la dure concurrence des langues plus répandues de sorte que leurs propres locuteurs ne cherchent pas à les faire connaître. Dans d'autres cas, ce sont des difficultés d'ordre technique qui constituent le principal obstacle. Mais dans tous les cas, l'absence d'un promoteur ou d'une cyber communauté d'utilisateurs (ensemble des gens qui ont en commun la pratique d'une langue en utilisant les technologies de l'information et de la communication) est un facteur déterminant, car pour que chaque langue puisse véhiculer sa culture et servir son utilisation dans la communication, cela implique son usage par une cyber communauté active.

Et puisqu'une langue n'est vivante que lorsqu'elle est utilisée comme langue de travail et de communication, alors la promotion de la diversité linguistique dans le cyberespace ne devrait pas se contenter d'assurer la simple présence des langues sur un site en tant que langue objet, mais se doit de viser à rendre vivantes dans cet espace toutes les langues qui ont la moindre possibilité d'y accéder sans exclure aucune langue, même celles ignorées par la communauté internationale.

1.10 L'Influence de la langue mère sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS*)

> *« L'hypothèse de l'interlangue relève [...] d'une idéalisation pratique nécessaire aussi bien aux interlocuteurs qu'au chercheur. Elle a une valeur à la fois pragmatique et heuristique, mais ne doit pas être considérée comme une réalité positive*[149] *»* (Bernard Py, 2002).

Un apprenant dont la langue maternelle est l'arabe, a-t-il vraiment les mêmes difficultés dans l'apprentissage du *français langue seconde* qu'un apprenant portugais, allemand, russe, chinois, ou autre ?

Un manuel de français langue seconde commun à des apprenants lusophones, germanophones et arabophones, est-il vraiment efficace ? *« Les apprenants dont les deux langues [LM et LS] partagent*

[149]Bernard Py, *Acquisition d'une langue seconde, organisation marcrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe*, Marges linguistiques, N°4, novembre 2002 - M.L.M.S. éditeur, p.2 : disponible à l'adresse suivante : http://marg.lng6.free.fr/documents/doc0093_py_b/doc0093.pdf (consulté le 1/04/2008).

le même système orthographique parviennent à lire plus rapidement en LS car ils peuvent réutiliser des principes communs à leur LM[150] ». Troubetzkoy dit « *L'homme s'approprie le système phonologique de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs*[151] » (Troubetzkoy, 1986).

Pour André Martinet, la langue est un obstacle : « *La difficulté de l'apprentissage d'une seconde langue provient [...] du fait qu'elle se présente comme un faisceau d'habitudes qui doit s'ajouter à celui que l'on possédait déjà et le contrarier*[152] », (Martinet, 1975).

Daniel Gaonac'h[153] (Gaonac'h, 1991) se réfère notamment aux travaux en acquisition des langues secondes menés par Larry Selinker et Stephen Pit Corder dans les années soixante-dix. Ces derniers s'intéressent à savoir s'il est possible pour l'apprenant de s'approprier directement *un système d'apprentissage nouveau en langue seconde*. La synthèse de leurs recherches[154] révèle que les productions d'un apprenant en langue seconde sont différentes de celles du locuteur natif ; elles ne tendent pas vers le système de la langue 1 de l'apprenant et en même temps leur régularité révèle l'existence d'un système sous-jacent, *l'interlangue*. Il s'agirait d'un dialecte idiosyncrasique (propre à chacun), instable, car inscrit dans la dynamique de l'appropriation, et hétérogène car intermédiaire entre la langue 1 et la langue 2.

Dans une perspective assez proche, Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes soulignent l'obstacle de la nativisation, c'est-à-dire : « *le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (...)*[155]» (Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, 2005).

Pour le CECRL*, « *Les adultes ont, dans leur ensemble, une image du monde et de ses mécanismes extrêmement développée, claire et précise, en proximité étroite avec le vocabulaire de leur langue*

---

[150] A.S.Besse, Elizabeth Demont, & Jean-Emile Gombert, *Traitements phonologiques et morphologiques dans l'apprentissage de la lecture en français langue seconde par des arabophones et des lusophones, Psychologie Française, 2007, 52*(1), 89-105.

[151] Nikolaï Sergueïevitch Troubetzkoy, *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris, 1986, p.54.

[152] André Martinet, *Évolution des langues et reconstruction*, Paris, PUF, 1975, p.54.

[153] Daniel Gaonac'h est professeur au Laboratoire Langage Mémoire et Développement Cognitif (Unité mixte CNRS-Universités de Poitiers/ Universités de Tours).

[154] Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Langues et Apprentissages des Langues, Hatier/Didier, 1991, p. 126-129.

[155] Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC**, revue ALSIC, Volume 8, p. 45-64, 2005, p. 48.

maternelle. En fait, image du monde et langue maternelle *se développeront en relation l'une avec l'autre*[156] ».

C'est cette réalité qui est admise par les professeurs de FLS* : « *Mes étudiants ne font que traduire de l'arabe* », ou alors « *Ils réfléchissent en arabe et s'expriment en français à l'aide de phrases incompréhensibles* ». Or, si ce passage par la *langue maternelle* est un passage obligé, pourquoi ne pas essayer d'en faire un espace médiateur entre l'apprenant et la langue seconde, au lieu de le considérer comme un obstacle à l'apprentissage de cette langue ?

En essayant d'apprendre une *langue seconde*, chaque apprenant se construit sa propre « *interlangue* », une « *sorte de langue intermédiaire provisoire différente à la fois de la langue de départ et de la langue cible*[157] ». Une interlangue au sein de laquelle « les erreurs finissent par se fossiliser ». L'idéal serait d'intervenir avant cette fossilisation, c'est-à-dire dans le scolaire avant l'université. Mais, travaillant dans un milieu universitaire avec des adultes qui ont déjà appris le français, nous ne pouvons que recourir à la *désagrégation progressive*[158] de ces erreurs.

Cette désagrégation se fera d'une part grâce à l'intégration de la langue française au quotidien de l'apprenant et de l'autre à la rationalisation de la langue à travers la réflexion métalinguistique.

Deux réflexions s'imposent sur le métalinguistique ; d'une part l'analyse de la langue à enseigner et de l'autre la comparaison point par point, entre cette langue et la langue maternelle de l'apprenant ; selon les difficultés et les besoins particuliers des apprenants.

L'interlangue permet de comprendre que l'apprenant a affaire à trois systèmes : la langue 1, la langue cible, et ce système provisoire. Or, le risque pour l'apprenant est de voir ce dernier se fossiliser. Cela survient si l'apprenant estime qu'il connaît suffisamment le système de la langue cible pour communiquer (il y parvient en adaptant ses stratégies de communication par évitement ou contournement de la difficulté par exemple). On a parfois l'impression qu'il atteint un plateau et cesse d'apprendre.

---

[156] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Strasbourg, Didier, 2006, p. 82.
[157] Aline Germain-Rutherford. *À la découverte de mon livre de grammaire*, RELIEF : Revue de Linguistique et d'Enseignement de Français, Vol 2. , pp. 5-17, Toronto, 1993, p. 211.
[158] Cynthia Eid &Carla Serhan, *L'Influence de la langue mère sur l'apprentissage du Français Langue Seconde (FLS*) : Cas des temps verbaux utilisés par les étudiants libanais francophones*, 2010, Éditions UPA*, p. 135.

L'apprentissage d'une L2 sera efficace s'il permet de passer par un travail cognitif que Demaizière et Narcy-Combes appellent « dénativisation[159]». Ce travail permet de passer des représentations erronées dérivant de ce que la personne connaît à celles qui correspondent à son modèle de la langue seconde (L2). Il est rendu possible à condition que l'apprenant soit conscient des écarts entre son système (le connu) et celui qui est ciblé (à connaître). Les auteurs insistent sur le fait que l'apprentissage d'une langue 2 s'apparente à un « réapprentissage[160]». La question est de savoir comment parvenir à une telle prise de conscience. Demazière et Narcy-Combes citent différents travaux qui postulent que cela nécessite la mise en place d'un *« système métacognitif d'autocontrôle*[161] ». Ce type de proposition rejoint les hypothèses qui mettent en avant l'importance de la réflexion métacognitive dans l'apprentissage.

Les recherches de Uli Frauenfelder[162] et Rémy Porquier[163], celles plus récentes de Jean-Paul Narcy ont dégagé plusieurs stratégies d'apprentissage comme l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction, ... Mais l'apprenant n'est pas toujours capable d'avoir un tel recul ; aussi, il est nécessaire de prévoir une médiation. Au « processus enseignement » de prévoir les modalités d'intervention sur ce niveau distinct.

Par conséquent, le paysage linguistique des étudiants libanais francophones se trace donc ainsi :

- *La langue maternelle* : une diglossie entre le dialecte libanais et l'arabe littéral puisque le dialecte libanais est appris en famille et l'Arabe littéral est appris dans le milieu scolaire.
- *La langue seconde (FLS*)* : langue de scolarisation dont l'introduction dans le cursus scolaire se fait simultanément à celle de la langue arabe Forme orale dans les classes maternelles. La littératie se fait dans la 1ère année du primaire (ou même parfois en maternelle).
- Quelques années plus tard, c'est l'apprentissage de *la Troisième Langue* qui s'introduit à savoir la langue anglaise dans la majorité des cas.

[159] *Ibidem*, p. 48.
[160] Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC**, revue ALSIC, Volume 8, p. 45-64, 2005, p. 48.
[161] Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes, op.cit., p.49.
[162] Ulrich Frauenfelder est professeur de psycholinguistique au Laboratoire de Psycholinguistique Expérimentale, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève (Suisse).
[163] Rémy Porquier est professeur à l'Université de Paris X-Nanterre, Laboratoire Modyco (unité mixte de recherche CNRS - Université Paris X, Laboratoire Modèles, Dynamiques, Corpus).

L'enseignant interviendra afin de mettre en mouvement l'*interlangue* (en conduisant l'apprenant à s'interroger sur ses stratégies de communication et d'apprentissage, c'est-à-dire à développer une métaconnaissance) ou à passer par un processus de *dénativisation* grâce au renforcement de la réflexion cognitive. De telles perspectives touchent de près notre *situation pratique*.

Ainsi c'est une situation linguistique complexe qu'un petit libanais de six ans et parfois moins, est supposé pouvoir gérer ! Il ne faudra donc pas s'étonner si les élèves libanais ont de plus belle des difficultés dans l'apprentissage des langues. Quelle serait alors la dynamique de l'apprentissage d'une langue seconde ? Est-ce alors un apprentissage ou un désapprentissage ou bien un mouvement d'oscillation entre les deux ? Question ambiguë, quelle place la langue maternelle occupe-t-elle dans la vie d'un enfant et comment influence-t-elle l'apprentissage d'autres langues étrangères ? La réponse figurera dans le chapitre 3.

1.10.1 L'ambiguïté de la notion

La notion de langue maternelle est ambiguë. Dans la mesure où c'est la langue de sa mère que l'enfant entend en premier, le terme désigne la première langue que l'enfant apprend. Les spécialistes préfèrent, dans ce cas, parler de « langue première » (L1). Souvent lorsque l'enfant est éduqué par des parents ou des personnes parlant des langues différentes, il acquiert simultanément plusieurs langues. Quelle que soit la personne parlant cette langue, elle peut être considérée comme une langue « maternelle ». On parlera d'acquisition simultanée de deux ou de plusieurs L1, voire de bilinguisme précoce (l'assemblée parlementaire-7 février 2006). Une autre caractéristique de la langue maternelle est son mode d'appropriation. Il est clair que le sujet acquiert l'usage de la langue sans véritablement apprendre, par simple contact et interactions successives avec l'entourage familial. On n'apprend pas à parler à un enfant, on lui parle et les procédures inconscientes font le reste...

Enfin, la langue maternelle qui couvre dans les premiers temps - et souvent ensuite - l'ensemble des situations de communication courante peut être considérée comme la langue de référence, c'est-à-dire le système linguistique auquel tout sujet se réfèrera prioritairement lors de l'acquisition de nouvelles compétences en langue étrangère. Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours présente dans l'enseignement des langues étrangères. C'est pour beaucoup de didacticiens « la référence première », « le fil conducteur », « le truchement universel ».

1.10.2 La place de la langue maternelle

Dans la revue de la fédération internationale des professeurs de français « le français dans le monde », la question qui s'est posée est « pourquoi refuser de faire place à la langue maternelle en classe de FLE* alors que celle-ci est un des éléments structurant tout le processus d'apprentissage ?

Selon Youssef Atrouz, centre universitaire de Souk Ahras (Algérie), la langue maternelle est à solliciter pour « *panser* » et pallier les insuffisances de l'enseignement / apprentissage de FLE*. « *C'est dans l'enseignement de la langue maternelle que se rassemblent les enjeux de toute éducation* » (Groux & Porcher, 2007). C'est cette langue première qui structure et organise l'ensemble des connaissances. Sa maîtrise forme la charpente de tout le montage enseignement / apprentissage.

Dans ce cas, au début de l'apprentissage du français, on peut insérer des « flashs » qui stimulent l'apprenant. Ce type de stimulation pourrait se faire même avant le commencement de l'apprentissage du français, ce qui contribuerait à créer une « symbiose » entre les deux langues. D'où la remarque faite par Castelloti que « la place de la langue maternelle en classe de langue étrangère peut façonner la nature des relations entre les deux langues[164] » (Castelloti, 2000).

Lors d'une enquête menée en 2001 à l'Institut de Langue et Littérature Arabe, qui visait l'identification des représentations culturelles des apprenants de français, 59.81 % des enquêtés ont déclaré qu'ils voulaient abandonner l'apprentissage du français à cause de l'absence de la traduction (Atrouz, 2001). Ces considérations amènent certains à plaider pour un recours même partiel à la langue maternelle dans les cours de français : la traduction est un fait revendiqué et attesté par un grand nombre de spécialistes. Cette activité ne doit pas se limiter à l'enseignement du lexique ou de la grammaire comme ce fut le cas des méthodes traditionnelles mais elle doit être considérée comme une activité « dynamisante » de la relation apprenant / enseignant et apprenant / apprentissage et cela à travers des pratiques qui favorisent la « compréhension » et « la transmission de compréhension ». La traduction ne doit pas être un simple acte de surcodage ou une opération de transfert linguistique mais un processus complexe qui peut être « didactiquement » investi le long de l'apprentissage.

[164] Véronique Castelloti, *La langue maternelle en classe de langue*, Clé international, didactique des langues étrangères, 2000, p.21.

Francis Zimmermann[165] (Zimmermann, 1989), anthropologue, opte pour une conception ouverte de la langue maternelle et pour la création d'une union de langues en Europe sur une base pragmatique, où chacun use de sa langue maternelle.

Pierre Judet de la Combe[166], helléniste au CNRS, oppose les langues dites « naturelles » à celles qui nous sont imposées (par les sciences et les mathématiques) et qui demandent une retraduction permanente du savoir dans les langues naturelles afin de donner sens à cet univers. Il plaide pour une politique d'éducation qui favorise en priorité la maîtrise de la langue maternelle, puisque c'est elle qui permettra une traduction de toutes les autres langues (Judet de la Combe, 1982).

Diverses explications ont été données en ce qui concerne les différences entre les productions des locuteurs d'une langue seconde et celles des locuteurs natifs, la tendance la plus forte étant de considérer que l'acquisition d'une seconde langue diffère de celle de la langue maternelle. Les premières théories ont été élaborées dans la mouvance du behaviorisme, de l'anglais *behaviour* signifiant « comportement », et qui est une approche de la psychologie à travers l'étude des interactions de l'individu avec le milieu, qui se concentre sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement. Par exemple, l'apprentissage y est expliqué comme une modification du comportement observable ou non, modification résultant de la conséquence d'une réponse à des stimuli, extérieurs (environnement externe) ou à des stimuli intérieurs (environnement interne), sur l'organisme.

On a commencé à parler du transfert d'une langue à une autre, dans le cadre de l'acquisition d'une langue seconde et du bilinguisme. On peut considérer que le point de vue de la recherche vis-à-vis de l'hypothèse du transfert a connu trois grandes étapes. Dans les années cinquante et soixante, l'analyse contrastive, influencée par l'école behavioriste, considère que l'acquisition d'une langue seconde procède automatiquement d'un transfert de la langue maternelle (langue-source) vers la langue à apprendre (langue-cible). Dans les années soixante-dix, on assiste à un retournement complet : la langue maternelle n'influe pas sur la langue seconde, l'acquisition de celle-ci relevant plutôt des processus généraux de l'acquisition de la langue. Des années quatre-vingts à aujourd'hui, les résultats de la recherche conduisent à une attitude plus nuancée qui réconcilie les deux tendances

[165] Francis Zimmerman (né en 1942) est un anthropologue français spécialiste de l'Inde. Il est directeur d'études à l'EHESS à Paris et responsable de la Division de l'Informatique et des Systèmes de Communication (DISC) de l'EHESS. *Le discours des remèdes au pays des épices. Enquête sur la médecine hindoue*, Paris, Payot. 1989.

[166] Pierre Judet de la Combe, *L'Agamemnon d'Eschyle*, vol. 2 (Agammenon 2. Le deuxième Stasimon, l'accueil du roi, le troisième stasimon, le dernier « stasimon »), Lille/Paris, Presses Universitaires de Lille, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982, (Cahiers de Philologie 8), p. 377.

précédentes en les considérant plutôt comme complémentaires que contradictoires.

Les travaux modernes sur l'acquisition des langues se sont surtout attachés à étudier l'acquisition du langage chez l'enfant en cherchant à expliquer la rapidité et la facilité avec laquelle un enfant apprend à maîtriser sa langue maternelle. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue seconde, la recherche s'est concentrée principalement sur l'aspect pédagogique de la question. Ce n'est que progressivement que l'idée d'une théorie sur la langue seconde a vu le jour.

Dès la fin du XIX^{ème} et au cours du XX^{ème} siècle, l'idée que la langue maternelle influe sur la langue seconde s'est largement répandue. Nombreuses sont les études contrastives sur deux langues (Odlin, 1989). Ainsi est-on persuadé que l'acquisition d'une langue seconde représente un processus bien différent de celle de la langue maternelle. Deux courants parallèles, basés sur le même postulat, font leur apparition : les études sur le bilinguisme et l'analyse contrastive.

1.10.3 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive permet de prédire les erreurs que va commettre l'apprenant de L2 en relevant les zones de différence entre L1 et L2. Cette approche offre une explication théorique à une bonne partie des erreurs relevées dans l'expression d'une langue seconde. On la considère alors comme la solution pour l'enseignement des langues étrangères. Différents aspects viennent remettre en question la validité de la théorie. Tout d'abord, les observations empiriques sur les erreurs réellement produites par les apprenants de L2 démontrent que le pouvoir prédictif de l'analyse contrastive n'est pas fiable. Lado était d'ailleurs conscient du problème puisqu'il considérait la prédiction d'erreurs par l'analyse contrastive comme une série d'hypothèses qu'il fallait ensuite valider par l'observation. Mais l'observation pourrait remettre en question une comparaison théorique des structures de deux langues qui ne tient pas compte de variables telles que le cadre d'apprentissage, la distance entre deux langues, l'éducation, ou encore, la motivation des apprenants. Comparer, par exemple, deux langues très différentes l'une de l'autre pour prédire les erreurs n'est pas justifié par les résultats des observations faites sur les erreurs produites. Ainsi les praticiens ont-ils reconnu que l'analyse contrastive n'était pas très utile dans le cadre de l'enseignement d'une langue seconde.

Sur le plan théorique, un autre type de facteur contribue à nuancer l'importance de l'analyse contrastive : l'hypothèse sous-jacente que la langue maternelle gêne l'apprentissage de la langue seconde et que l'apprenant ne peut acquérir de nouvelles habitudes langagières qu'en se débarrassant des anciennes. L'analyse contrastive est influencée par l'école béhavioriste qui considère que le

système du langage constitue un ensemble limité de formes ; l'acquisition du langage se fait par la mise en place de réflexes conditionnés, la connaissance de la langue se résumant à la somme des automatismes acquis. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde, il résulte de ce raisonnement poussé jusqu'au bout que le locuteur de L2 perdrait les automatismes de sa langue maternelle pour acquérir ceux de la langue cible, ce qui n'est bien sûr pas le cas.

Les tenants de l'analyse contrastive contournent alors le problème en parlant de difficultés d'apprentissage dues aux automatismes acquis dans la langue maternelle. L'hypothèse que la langue maternelle rend difficile l'acquisition d'une langue seconde a aussi été remise en question par l'étude des stratégies d'acquisition de la langue seconde. Il semble que, dans certains cas, la langue maternelle facilite au contraire le processus d'acquisition. Avec l'émergence d'une théorie complète sur le langage, ses aspects cognitifs et psychologiques, les hypothèses béhavioristes deviennent caduques. C'est le béhaviorisme de l'analyse contrastive qui a poussé les chercheurs, entre autres raisons, à rejeter la théorie en bloc, parce qu'elle ne constitue pas une théorie complète de la langue.

Plusieurs spécialistes ont évoqué le bilinguisme, le transfert entre les langues et les emprunts (Eid & Serhan, 2010) mais Weinreich et Corder seront traités comme références des langues en contact.

1.10.4 Les langues en contact de Weinreich : étude sur le bilinguisme

Les études sur le bilinguisme ou les « langues en contact », sont représentées par U. Weinreich (1953), qui utilise le terme *« interférence »* pour faire référence à toute différence existant entre le discours d'un monolingue et d'un bilingue ; pour lui, les interférences constituent les déviations par rapport à la norme de chaque langue que parle le bilingue et que l'on constate dans son discours. Ainsi, un locuteur bilingue pourra commettre des interférences aussi bien dans sa première que dans sa seconde langue. D'autres chercheurs proposent des termes différents, comme par exemple *« transference ou code-switching »*, mais dont la définition est similaire à celle donnée par Weinreich. F. Grosjean (1982 : 299) fait cependant remarquer qu'aucune de ces définitions ne fait la distinction entre le passage conscient d'une langue à une autre, ainsi que les emprunts volontaires faits à l'une des langues parlées par le bilingue, et l'utilisation involontaire et accidentelle de termes provenant d'une autre langue lorsque le bilingue parle à un monolingue.

Parallèlement à l'analyse contrastive, Weinreich (1953) introduit d'autres facteurs que l'interférence entre la langue maternelle et la langue seconde, tels que l'âge de l'apprenant, la motivation, la loyauté envers une langue, les aptitudes langagières ou encore l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre. Ces facteurs peuvent expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains francophones lorsqu'ils apprennent une seconde langue. Des facteurs historiques ou sociaux peuvent aussi avoir un impact sur l'acquisition d'une langue seconde – ou plutôt engendrer des difficultés lors de l'acquisition. Bref, les observations sont nombreuses ainsi que les constatations. Il reste à chacun de choisir, d'appliquer et d'expérimenter ce qu'il trouve adéquat à ses besoins et à ceux qui l'entourent en essayant de profiter tant que possible des réflexions et des expériences des autres pour réaliser le meilleur de ce à quoi il aspire.

1.10.5 La théorie de Corder : un caractère intra-systémique entre les langues

Ecartant l'hypothèse behavioriste et influencé par Chomsky (1965), Corder considère le processus *d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde.* Il ne rejette pas le concept de transfert entre L1 et L2 puisque, pour lui, l'apprenant de L2 construit son système L2 en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences. Corder fait la distinction entre erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) qu'il appelle « mistakes » (fautes), et erreurs de compétence (errors = erreurs) dues à la méconnaissance des règles, à leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celles-ci, influencée par la langue maternelle.

Bien que Corder attribue une grande importance à l'influence de la langue maternelle, il reconnaît l'existence d'autres variables. Certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence mais de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. La surgénéralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue-cible. On parle aussi de transfert, mais celui-ci se produit à l'intérieur du système à acquérir et n'est pas influencé par une langue source. Le fait que ce phénomène se retrouve aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant d'une langue seconde confirme son caractère intra- systémique.

SECTION II. LES APPLICATIONS DE LA LANGUE AU LIBAN

Comme mentionné dans le chapitre 1, le Liban est un pays très homogène sur le plan linguistique. L'arabe classique demeure la langue officielle du Liban, l'arabe libanais, la langue d'usage. L'utilisation du français reste courante, notamment au sein des communautés chrétiennes, alors que l'anglais est davantage privilégié dans les communautés musulmanes et, en général, dans les échanges commerciaux.

2.1 L'homogénéité sur le plan linguistique ?

En raison de l'histoire du Liban, le français et l'anglais, en plus de l'arabe classique, demeurent des langues relativement pratiquées comme langues secondes. Étant donné que les Libanais ont toujours été de grands commerçants, la connaissance des langues étrangères est une pratique courante. En effet, presque tous les Libanais parlent l'arabe classique, 45% le français et 40% l'anglais. En général, le français est répandu dans les familles chrétiennes et dans les couches aisées musulmanes ; la majorité des musulmans ont tendance à être plutôt anglophiles.

Des études effectuées en 2000-2001 par la commission des affaires culturelles du gouvernement français démontrent que les vrais bilingues arabe/français représentaient 28,5% de la population, alors que les bilingues arabe/anglais seraient 14%. Par ailleurs, 73% des bilingues arabe/français connaîtraient également l'anglais. Il s'agit d'un trilinguisme où l'arabe serait utilisé à la fois comme langue maternelle et comme langue vernaculaire, le français servant essentiellement comme langue de culture et l'anglais comme langue fonctionnelle pour les communications avec l'extérieur.

Dans un article de Claudia Chehadé, le Français dans le monde, on lit « nombreux signes attestent de la vitalité de la francophonie libanaise : le français est enseigné comme langue seconde dans 70 % des établissements scolaires dès la maternelle, se classant ainsi en deuxième position derrière l'arabe, mais devant l'anglais ; 63 % des élèves inscrits dans les écoles libanaises étudient le français contre 36 % pour l'anglais en 2006 ; 30 établissements scolaires sont français ou homologués par la France, dont 23 à Beyrouth et dans sa banlieue, comptant au total 45 000 élèves qui suivent le même programme scolaire qu'en France ; il y a 9 centres culturels français, répartis dans toutes les régions libanaises, sans oublier une abondante littérature francophone et la francophonie de la presse, notamment de l'audiovisuel. Et pourtant, le rapport réalisé en mars 2006, à l'occasion de la Journée mondiale de la francophonie, montre qu'au pays du cèdre, l'anglais gagne du terrain et que le français recule d'environ 1 % par an dans les écoles. Les jeunes Libanais même les plus

francophones se détournent de la langue française et s'orientent vers l'anglais, langue à la fois facile et utile[167] ».

2.2 La place de la langue française

Sur le site www.senat.fr, la question de la place réelle qu'occupe aujourd'hui la langue française au Liban, son apprentissage, son usage et les enjeux qui lui sont attachés, a été posée. Les résultats de l'étude ont montré que 49% de la population résidente connaît la langue française orale tandis que 52,8% des Libanais adultes résidents connaissent le français écrit et oral à des degrés divers. Les plus importants taux de connaissance du français se rencontrent parmi les tranches jeunes de la population : 63% (connaissance du français oral) chez les résidents ; 68% (connaissance du français écrit et oral) chez les Libanais résidents âgés de 15 à 24 ans. Mais si la connaissance du français est en progrès, celle de l'anglais l'est également. Les francophones réels sont trilingues.

Si on revient dans le temps, on peut remarquer très clairement l'expansion de la langue française au Liban. Comme déjà évoqué dans le chapitre 1, la constitution du 9 novembre 1943 prévoyait deux langues officielles : l'arabe et le français. *« L'arabe est la langue nationale officielle dans toutes les administrations de l'État. Le français est également langue officielle, une loi spéciale déterminera les cas où il en sera fait usage »* (Article 11. 1943). Cependant, cette « loi spéciale » n'a jamais vu le jour. Ce qui n'a pas empêché le français d'être omniprésent. Le code de procédure civile libanais rédigé en 1943 est en français, ensuite publié pour la première fois en arabe en 1983. La langue française demeure aussi présente dans de nombreux documents fonciers, passeports, billets de banque, plaques d'immatriculation, enseignes, etc.

Dans l'enseignement, depuis 1997, la loi a imposé dans les écoles publiques une répartition à part égale entre les heures accordées à la langue officielle (l'arabe) et à la langue étrangère (le français). L'Article 10 de la constitution consacre la liberté de la langue d'enseignement, ce qui a eu pour effet de favoriser le français. Dans les écoles maternelles privées, on enseigne le français et/ou l'anglais. Dans toutes les écoles primaires et complémentaires, l'enseignement de l'arabe écrit (classique) reste obligatoire. L'enseignement d'une première langue étrangère est obligatoire. Les deux tiers choisissent le français, le tiers, l'anglais. Dans les écoles secondaires, l'enseignement de deux langues étrangères est obligatoire. C'est généralement le français (première langue étrangère) et l'anglais (deuxième langue étrangère) ou l'inverse. Dans les écoles privées, on peut y enseigner également l'allemand, l'italien ou l'espagnol.

[167] Claudia Chehadé, *Le français dans le monde*, www.fdlm.org, Novembre-décembre 2008 - N°360.

Au Liban, on compte beaucoup d'établissements privés dont une majorité d'écoles françaises soumises à une quadruple tutelle : le ministère libanais de l'Education nationale, l'État français, l'AEFE* (Agence pour l'enseignement français à l'étranger) et la mission laïque française. En dehors du système public libanais, les établissements scolaires français répondent à une forte demande de scolarisation française ; les établissements où l'on enseigne presque entièrement en français sont très nombreux au Liban. On signale une certaine progression du français dans les établissements musulmans, notamment dans les zones druzes. Les écoles secondaires privées, y compris les lycées franco-libanais, ont pour objectif de faire accéder leurs élèves à un niveau linguistique qui leur permettra de poursuivre une scolarité supérieure dans les universités françaises ou américaines. On peut dire que les écoles secondaires du Liban visent à former des citoyens trilingues (arabe, français, anglais).

Dans les universités, le français est omniprésent sauf dans les établissements anglophones.
Dans les médias, un certain nombre de revues sont publiées en français et en anglais, des stations de radio et de télévision diffusent en français par satellites, les Libanais ont accès à plusieurs chaînes françaises et américaines. Des études indiquent que les chaînes libanaises diffusent globalement 52% des programmes en arabe, 25% en anglais et 20% en français. Ce décalage dans ce domaine pourrait-il devenir préoccupant pour l'avenir de la langue française et illustrer le danger d'un cantonnement du français dans le statut précaire de langue savante ou d'une culture déconnectée de la vie pratique ?

Malgré cela, on assiste à un renouveau de la culture française dans tous les domaines : outre les revues et les magazines français, les chaînes françaises, on trouve les manifestations culturelles (expositions, conférences, débats, etc.), stages de formation pédagogique, enseignement et recyclage avec des moyens audiovisuels, manuels scolaires écrits et édités sous le patronage des maisons d'édition françaises, stages en France pour les enseignants du FLE* (Français Langue Étrangère). Tout cela vise à relancer le niveau du français au Liban menacé par une anglophonie galopante.

Le ministère de l'Éducation nationale s'efforce d'améliorer le niveau du français et d'étendre la francophonie à toutes les régions libanaises. Cette francophonie – il ne faut pas l'ignorer – est brillamment illustrée dans les œuvres des auteurs libanais d'expression française : Nadia Tuéni, Andrée Chédid, Salah Stétié, Amine Maalouf, Michel Chiha, Charles Corm, Chékri Ghanem, Mansour Labaki, Fouad Abi Zeid, Hoda Adib, Vénus Khoury Ghata, Farjallah Hayek, Georges Shéhadé, etc.

Le professeur Sélim Abou[168], ancien recteur de l'USJ de Beyrouth, avait déclaré le 24 juin 2000 que *« si l'anglais tend à devenir la langue dominante dans le monde des affaires, le français reste la langue de formation et de culture dans 80 % des écoles et, au niveau universitaire, la tendance est au trilinguisme »*. Il avait rappelé que, *« dans ce pays, le Liban, multiconfessionnel, le français n'était plus le privilège des chrétiens »*. Le Premier ministre sunnite déclara au sommet de Hanoi, en 1997 que, *« en ce qui concerne [...] le Liban, sa vocation francophone s'est affirmée bien avant que ne s'organisent les instances de la francophonie. Le Liban [...] a joué un rôle phare dans le rayonnement du français. Fier de sa culture arabe et de son héritage méditerranéen, il perçoit la francophonie comme mode de vie et de pensée*[169] *»* (Abou, 1997).

En tout cas, on peut dire que le pluralisme linguistique peut être envisagé comme une richesse ou comme une ressource potentielle pour une communauté linguistique. C'est ce que le Liban a voulu confirmer depuis le début.

2.3 La langue française au Liban : un rang dignement occupé ?

Sur le même sujet et dans « Beyrouth et le français », Samir Kassir[170] a raconté l'histoire de la langue française au Liban. Pour lui, ce sont les hasards de l'histoire qui ont amené le français au rang qu'il a occupé à Beyrouth. Pour lui, la francophonie à Beyrouth, et dans ce qui deviendra le Liban, n'était pas donnée d'avance. Elle a correspondu à une mutation de l'économie – monde qui a elle-même nourri la transformation de Beyrouth en une métropole régionale au XIX^{ème} siècle et en un foyer culturel, l'un des pôles de la Renaissance arabe mais aussi l'un des lieux du français dans le monde. C'est dire si le français au Liban date d'avant la France, et même d'avant le Liban.
Les missions catholiques ont été en majorité pilotées par des religieux français et parfois directement liées au Quai d'Orsay, tels les Lazaristes sous la monarchie de juillet, et plus tard les Jésuites. Le choix du français n'allait pas toujours de soi. Le français a le « privilège de la faveur populaire et des administrations » (correspondance de 1855). Le tournant était pris, qui allait contribuer durablement à l'image francophone, comme on ne disait pas encore, de Beyrouth et du Liban au XX^{ème} siècle – et incidemment affecter la vocation d'inculturation des Jésuites dont beaucoup n'éprouveront plus le besoin d'apprendre l'arabe. La demande locale pour le français vient évidemment de l'image que les chrétiens se composaient de la France protectrice. La rapidité des communications aidant, l'active

[168] Sélim Abou est professeur et Recteur de l'Université Saint-Joseph au Liban.
[169] Sélim Abou, *La diversité linguistique et culturelle et les enjeux du* développement, sous la direction de Sélim Abou et Katia Haddad, Collection Actualité scientifique, Publication AUPELF/UREF et Université Saint-Joseph de Beyrouth, 1997, p. 73.
[170] Écrivain, journaliste et historien libanais.

diplomatie de la monarchie de Juillet, puis celle du second Empire rendent alors l'influence française tangible au quotidien. Mais cette demande reflète aussi le statut que le français avait au XIX^{ème} à la fois comme langue diplomatique et comme langue d'élection des modernismes. C'est en particulier le cas dans les hautes sphères ottomanes. Dans cet empire engagé dans un immense effort de modernisation, les réformateurs au pouvoir parlent le français parfois davantage que le turc osmanli.

Résultante de la faveur officielle et de la demande populaire, l'enseignement à Beyrouth au tournant du siècle a une tonalité nettement française, malgré la concurrence des protestants anglo-saxons ou allemands et le rôle phare de l'université américaine.

La modernisation de la vie quotidienne, bien engagée depuis le dernier quart du XIX^{ème} siècle, se déploie maintenant dans un univers imprégné de France. En ce sens, l'occidentalisation a été d'abord une francisation. De cette francisation, l'école est le principal moteur. Mais la prégnance du français est accentuée, en dehors de l'école et de l'administration, par l'environnement social. La prospérité de cette francophonie ne signifie pas que le français s'est généralisé comme langue vernaculaire pour tous. Sa possession s'impose comme un critère de démarcation, à la fois sociale et confessionnelle. Il n'empêche que, si le commun du peuple est loin de maîtriser la langue française, celle-ci bénéficie d'une position dominante, attestée par l'influence qu'elle exerce sur l'arabe, non seulement l'arabe écrit mais encore au quotidien. Le parler intègre un nombre croissant de mots français qui sont parfois remodelés et d'autres fois maintenus dans leur état initial.

Mais les menaces qui pèsent sur le français dans le monde entier, à cause de l'avancée mondiale de l'anglais, pèsent aussi au Liban. Aujourd'hui en quête de la mondialisation, les libanais peuvent-ils ne pas faire référence à une langue anglaise qui, elle aussi, fait partie de leur histoire récente ? Mais la primauté de l'Anglais est une chose, la disparition du Français est tout autre chose.

2.4 L'enseignement de l'anglais a le vent en poupe[171]

La langue anglaise progresse à vive allure grâce à son enseignement dans les écoles francophones. Étant donné l'importance de l'anglais dans les domaines scientifique, économique et technique, les écoles francophones ont augmenté le nombre d'heures consacrées à son étude, soit 3 à 4 heures par semaine au lieu d'une heure précédemment. D'autres écoles ont ouvert des sections libres en anglais. Citons à titre d'exemples Notre-Dame de Louayzé dans le Mont-Liban qui est, avec 4 000 élèves chaque année, la plus grande école francophone libanaise, l'École Antonine à Baabda, le Collège

[171] Claudia Chehadé, *Le français dans le monde,* www.fdlm:org, Novembre-décembre 2008 - N°360.

central à Jounieh ou encore l'école Balamand dans le Nord du pays. Parallèlement, les écoles anglophones ne cessent de se multiplier, au rythme d'une école tous les deux ou trois ans. L'anglais intéresse aussi les Libanais au niveau universitaire. Les diplômes anglo-saxons semblent plus faciles à obtenir grâce à la souplesse du système américain. Les Libanais s'orientent donc vers les sections anglophones des universités francophones comme celles de l'université libanaise ou l'université de Balamand, ou bien vers les universités anglophones (université américaine de Beyrouth, université libanaise américaine par exemple). L'ouverture de la section de lettres anglaises de l'université libanaise a provoqué la ruée des étudiants : alors que le département de lettres françaises comptait, en 2006-2007, 200 inscrits, il y avait 500 à 600 étudiants en première année de lettres anglaises !

Les universités anglophones apparaissent plus accessibles que les universités francophones, plus sélectives : l'université Saint-Joseph soumet ainsi les bacheliers à un test d'aptitude en langue française préalable à toute inscription en première année, et ne recrute que les étudiants les plus brillants. Ajoutons aussi qu'il est moins coûteux de poursuivre des études dans une université américaine que dans une université française[172].

Les mentalités libanaises favorisent, elles aussi, la montée de l'anglais. L'objectif d'études poussées est de pouvoir s'expatrier un jour pour fuir le chômage libanais et trouver un travail bien rémunéré. Les diplômes anglophones apparaissent alors comme un passeport pour un éventuel départ et notamment vers les pays du Golfe. Ainsi les parents, et surtout les parents chrétiens, inscrivent leurs enfants dans des écoles francophones où ils apprennent trois langues pour qu'ils puissent ensuite être admis dans une université anglophone[173].

Dernier facteur : le facteur économique. La crise économique engendrée par la guerre libanaise a favorisé l'inflation des prix des livres scolaires français. L'achat d'un livre français pèse lourdement sur le budget des familles libanaises aux revenus mensuels réduits. Or, les livres anglo-saxons, du fait d'une loi favorisant les petits prix, restent toujours accessibles. Le même ouvrage coûte en anglais 8 dollars américains, soit 6 euros, et 14 euros en français[174] !

Il convient de signaler que la politique linguistique du Liban correspond à une politique de non-intervention. De fait, la seule intervention politique a consisté, au lendemain de l'Indépendance, à abroger les dispositions constitutionnelles qui reconnaissaient deux langues officielles : le français et

[172] Ibidem.
[173] Ibidem.
[174] Ibidem.

l'arabe. Depuis lors, aucune politique linguistique n'a été adoptée, l'État se contentant de perpétuer les anciennes pratiques. Seul l'arabe classique a vu ses positions renforcées en raison de sa reconnaissance officielle, mais dans la vie quotidienne l'arabe libanais a continué d'être utilisé par tous les libanais, sans qu'il soit nécessaire d'adopter des mesures législatives en ce sens.

Dans l'état actuel des choses, on peut affirmer donc, comme indiqué auparavant, qu'il existe au Liban une certaine trilogie où l'arabe libanais est utilisé à la fois comme la langue maternelle et comme la langue vernaculaire, le français servant essentiellement comme langue de culture et l'anglais comme langue fonctionnelle pour les communications avec l'extérieur. La politique linguistique libanaise s'apparente ainsi à une véritable politique de multilinguisme stratégique.

2.5 La Francophonie au Liban... Histoire d'une identité !

Pour Chehadé, le français reste malgré tout une langue profondément enracinée au pays du Cèdre : il fait partie de l'identité culturelle libanaise, notamment chez les chrétiens. Selon un sondage réalisé par l'institut Ipsos en 2001, près d'un Libanais sur deux est francophone.

Le français gagne du terrain au sein de la communauté musulmane pourtant réputée anglophone. Des familles chiites, de retour au Liban après un long séjour en Afrique francophone, ont ainsi favorisé l'ouverture de deux écoles francophones dans le sud du pays. Les chiites ont par ailleurs opté pour le français pour des raisons idéologiques et surtout anti-américaines ; la guerre en Irak en 2003 dirigée par les Américains, la guerre de l'État hébreu allié des Américains contre le Liban en 2006 et, de façon générale, la politique américaine qualifiée par certains d'« anti arabe » poussent les musulmans vers le français. Sans oublier le rôle joué par l'amitié de Rafic Hariri et de Jacques Chirac dans le rapprochement de la communauté sunnite avec la francophonie.

Le ralliement des druzes a été quant à lui favorisé par la politique de Walid Joumblatt : le chef du parti socialiste progressiste libanais, druze francophone et francophile, a fait ouvrir, à ses propres frais mais aussi grâce à l'aide de la France, un centre culturel français dans la montagne du Chouf, en 1993.

Depuis longtemps, auteurs français et francophones, sociologues et linguistes se sont penchés sur le phénomène général du langage et celui plus particulier de la langue française. La francophonie est en effet un objet de réflexion, étant aussi la seule organisation internationale fondée sur une langue. Son histoire est celle d'une expansion continue et d'une aspiration à l'universel. Sa vitalité tient surtout à ce que d'autres la désirent, l'apprennent et l'emploient. Dans un contexte plus précis, la langue

française est porteuse de valeurs humaines et culturelles parfois divergentes, toujours enrichissantes. Cependant depuis que la notion de « l'impérialisme culturel » a commencé à apparaître, les hommes sont devenus perplexes. Comment arriver à être soi-même et les autres sans pour autant s'effacer, parler sa langue et une autre langue ou, plus gravement et plus difficilement, être soi-même et un autre, un et un multiple ? Comment vivre ce privilège culturel sans tomber dans l'imitation ou le plagiat ?

Comment ne pas se confiner dans l'élitisme et opter tout à fait pour l'humanisme ?
Autant de questionnements et d'hésitations, dans une époque où les hommes sont continuellement confrontés à leur identité culturelle vis-à-vis de la mondialisation. Mais pour pouvoir aller vers une étude qui se veut exhaustive dans la mesure du possible, précisons tout d'abord le sens du mot francophonie.

Le mot « francophonie » connaît un premier emploi vers 1887, sous la plume d'Onésime Reclus[175]. Il s'agit de nommer l'ensemble des régions du monde où l'on parle français même lorsqu'il ne s'agit pas de langue maternelle. Longtemps critiqué et combattu, ce mot francophonie ne connaîtra son vrai concept positif qu'avec la contribution de francophones convaincus et suite à la décision de M. François Mitterrand, Président de la République Française, de créer un Haut Conseil de la francophonie en mars 1984. C'est à ce moment que la francophonie prendra une part importante dans la vie politique française au plus haut niveau de l'État[176]. Par ailleurs, depuis le professeur Paul Rivet[177], qui parla de « symbiose » plutôt que de « métissage », le concept franchit les obstacles de la simple colonisation culturelle, sociale et géographique pour devenir l'option d'une communauté sans cesse renouvelée par l'apport de la France et des autres nations aussi.
La francophonie ainsi définie ne peut être la France uniquement. Elle porte désormais les couleurs de la diversité. Depuis, étudier la francophonie c'est suivre un merveilleux cours d'histoire, de géographie, de littérature aussi.

Nous y retrouvons l'Américain Green[178], le Roumain Ionesco[179], l'Irlandais Beckett[180], le Sénégalais Senghor[181], le Libanais Schéhadé[182], et la liste n'est point limitée. Ainsi propagée, la francophonie

[175] Onésime Reclus, (1837 -1916), géographe français, inventeur du mot francophonie.
[176] Stélio Farandjis, *Francophonie et Humanisme*, Paris, Tougui, 1989, « Comité de la Francophonie », 1974 « Service des Affaires Francophones », 1986 « Secrétariat d'État à la francophonie », p. 305.
[177] Paul Rivet (1876-1958) est un ethnologue français.
[178] Julien Green (1900 -1998), écrivain américain de langue française.
[179] Eugène Ionesco (1909-1994), auteur dramatique et écrivain français d'origine roumaine.
[180] Samuel Beckett (1906-1989), écrivain, poète et dramaturge irlandais d'expressions anglaise et française.
[181] Léopold Sédar Senghor (1906-2001), poète, écrivain et homme politique sénégalais. Il a été le premier président du Sénégal et il fut aussi le premier Africain à siéger à l'Académie française.

n'est plus enfermée dans les limites de l'Hexagone. La francophonie couvrira donc cinq continents. Pour quoi faire exactement ? Pour créer un partenariat culturel, surtout un amour de la langue ! À ce stade nous pouvons considérer la Francophonie comme une famille à l'échelle de la planète. Nous trouvons que ses membres sont unis par le goût, hérité ou acquis, d'une langue française que parlent des hommes et des femmes de toutes origines - éparpillés sur les cinq continents - mais comme s'ils vivaient tout près, tout intimement dans un même lieu géographique et culturel.

En fait, « la francophonie est une maison pas comme les autres, il y a plus de locataires que de propriétaires[183] ». Tahar Ben Jelloun[184] exprime de cette manière l'importance de la langue française qui a fait de tous les hommes des partenaires de culture.
En estompant les frontières géographiques et linguistiques entre les hommes, la langue française opère un brassage culturel extraordinaire qui fait d'elle non seulement un outil commun de communication mais un esprit ! Oui esprit qui donne à chacun son identité et fait de sorte que chaque membre de ce paysage illimité soit en lui-même un francophone unique !

Et parce que l'homme ne se réduit pas à un ordinateur, la langue n'est pas un simple logiciel, un code arbitraire que l'on emprunte et que l'on change. Une langue, chacun la ressent comme une part essentielle de lui-même. Par son harmonie comme par ses structures, elle exprime l'être et lui imprime une certaine vision du monde.

Cette richesse qu'ils ont reçue, ils la façonnent, ils la transforment. Elle devient un brassage de civilisations, mélange superbe, subtil, métissage extraordinaire qui ensorcelle tous ces passionnés ! Elle devient aussi une manière d'être qui ferait que d'une langue, tout est à connaître, à prendre. L'enjeu est alors considérable. La France, en défendant la francophonie, prend le parti de la diversité et non de l'adversité : *« Il n'est ici question que de chercher en quelles mystérieuses cavernes du profond de l'humain, ces mondes divers peuvent s'unir ou bien si décidément ils se nuisent, se détruisent jusqu'au choix impérieux d'un seul d'entre eux -sans préjuger duquel d'entre eux- et s'il faut renoncer au double jeu plein de promesses*[185] » (Segalen, 1983).

Par ailleurs, dans sa vocation universelle, la francophonie a par nécessité « *une fonction médiatrice*[186] ». Dans la mesure où l'apprentissage d'une langue nouvelle constitue pour l'être un affranchissement des frontières sociales, culturelles ou raciales, pourquoi ne pas dire que la

[182] Georges Schéhadé (1905-1989), poète et auteur dramatique libanais d'expression française.
[183] In Les cahiers de la francophonie 1.
[184] Tahar Ben Jelloun, (1944), écrivain et poète marocain de langue française.
[185] Victor Segalen, in *Equipée*, collection L'imaginaire, Éditions Gallimard, 1983, p. 46.
[186] Thierry De Beaucé, Nouveau discours sur l'universalité de la langue française, Paris, Gallimard, 1988, pp.160-161.

francophonie n'a d'autres douaniers que les francophones eux-mêmes qui se font membres et acteurs à la fois d'un patrimoine qui devient pour eux une patrie ?

Une patrie universellement pour tous car elle est à la portée de ceux qui se veulent participants à une civilisation commune.

Effectivement, la langue française a le privilège d'être mondialement reconnue comme une grande langue de civilisation. C'est ce statut du français qui fonde sa diffusion dans le monde, sa présence dans les systèmes éducatifs. La langue française est alors pratiquée comme langue de formation et de culture car nul ne peut nier que la culture nationale peut être exprimée en plus d'une langue et, la langue peut, par conséquent, être commune à plusieurs cultures.

Ainsi l'on n'est pas surpris quand Amin Maalouf[187], le célèbre écrivain libanais francophone s'exprime de cette façon quand on lui demande s'il se sentait plutôt français ou libanais : « Moitié français, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit ni par moitiés ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre ». Tissant le social, la francophonie institue la citoyenneté, *« parler français, c'est toujours appartenir » mais à quoi ? À qui ?* Senghor[188] répondra que *« pour réaliser l'œuvre que font les communautés culturelles que je désigne, aujourd'hui, sous les noms d'Hispanophonie et de Lusophonie [...] Cependant ce ne sera pas dans le sens de l'impérialisme encore moins du colonialisme culturel »* (Senghor, 1988).

C'est la raison pour laquelle le français n'est pas une langue qu'on peut facilement remplacer sous la pression des intérêts économiques ou politiques. Cette spécificité de la francophonie - d'être constamment prise comme un privilège de la pensée – fait que la langue soit un domaine de réalisation de soi, mais un soi qualitatif plutôt que quantitatif, ainsi que le montre l'ouvrage de « *L'Anatomie de la langue française*[189] » en parlant des raisons de choix de la langue française que ce soit au niveau scolaire ou universitaire : « *Le français est perçu, consciemment ou inconsciemment, comme la langue de choix spontané, mais aussi comme la langue de formation profonde, marquée du label de la qualité* ». Langue officielle ou langue de conversation, l'usage du français varie selon les circonstances ou les sujets abordés mais reste dans certains cercles de la

[187] Amin Maalouf, *Les Identités Meurtrières*, Grasset, 1998, p.10. Amin Maalouf (1949) est un écrivain libanais francophone.
[188] Léopold Sedar Senghor, *In Ce que je Crois*, Paris, Grasset, 1988, p. 75.
[189] Sélim Abou, Choghig Kasparian, Katia Haddad, FMA, *L'Anatomie de la langue française*, Beyrouth, 1996, p. 105.

société comme un outil spontané de communication, une marque de l'élégance pour reprendre Senghor dans la préface du livre *« Francophonie et Humanisme*[190] *»: « [...] En effet, outre la richesse de son vocabulaire, ce qui fait la clarté de la langue française, c'est sa syntaxe, toute la logique [...]. Quant à son élégance, elle réside dans sa souplesse et dans le fait que tout ce qui est inutile est supprimé ».*

Au Liban, le français est pratiqué par une majorité souvent considérée comme une élite culturelle surtout quand le niveau de langue devient assez élevé. Mais s'il est encore enseigné dès la maternelle dans beaucoup d'institutions scolaires, c'est que le français garde toujours son objectif prioritaire, celui de former le sens de la critique, celui de créer une capacité de jugement qui puisse discerner entre les valeurs. Et surtout l'objectif primordial de l'acculturation positive et convaincue.

C'est la raison pour laquelle le combat pour la francophonie doit être le combat de ceux qui ne veulent point vivre dans l'uniformité ou pire, dans l'homogénéisation ! Car le pluralisme culturel qui s'installe dans le cœur de l'homme lui permet sans doute une visualisation plus large et plus élargie des concepts qui l'entourent et dont il est responsable, à sa manière ; et où il amènera sa propre contribution.

C'est ainsi que la francophonie s'enrichit grâce aux particularités et aux différences, et si elle continue à influencer c'est surtout grâce à cette vocation universelle qui donne le droit à la différence : *« [...] la France imprègne d'autres pays de ses modes de pensée, elle tisse des liens dont l'intimité les incite à lui apporter, à leur tour, le meilleur d'eux-mêmes* [191]*».* Non seulement échanger mais aussi vivre car l'échange c'est la vie, mais aussi réfléchir sur l'unité et la différence, sur les rythmes, les mélodies, l'imaginaire et le non dit, bref sur ce qui fait de la langue une voix en même temps qu'une voie, telle « *La langue qui parle au fond de moi, quelquefois sans mots, juste un mouvement instinctif, quelque chose qui tremble, qui trouble, qui passe, qui pose des pierres* [192] » (Le Clézio, 1993).

Certes ce descriptif rayonnant d'éloges pourrait tomber facilement dans le laudatif si nous ne nous rendons pas compte que la francophonie est sujette à des menaces de toutes sortes et que l'amour de la langue française ne doit point devenir purisme. Face à l'envahissement de l'anglophonie, la francophonie doit agir. Pour ne pas se contenter d'être une simple sphère colorée sur une affiche, la

[190] Op. Cit. pp. 10-11.
[191] In Rapport Jeannery (18-6-1963), sur la *« Politique de Coopération avec les pays en voie de développement »* durant le gouvernement du Général De Gaulle.
[192] Jean- Marie Gustave Le Clézio, (1940), écrivain français. Jean-Marie Gustave Clézio, *Éloge de la langue française* Désert, Paris, Gallimard, 1980, L'Express, 2205 (14 Octobre 1993), pp. 40-41.

francophonie gagnerait sans doute à se transformer en « francophilie » sous tous les angles. Car son maintien ne dépend point seulement des défenseurs à conviction qui sont le public passionné et les enseignants dévoués, mais il dépend aussi de la politique d'engagement francophone vis-à-vis de ces francophones qui espèrent inlassablement que s'installe une contre-attaque à toute tentative d'hégémonie sociolinguistique qui tenterait d'enrayer le parcours de la francophonie. Ceci dit, la francophonie vécue longtemps au Liban comme un privilège, comme une fierté n'est-elle pas en train de se transformer en rocher de Sisyphe[193] ? Sujet à méditer pour tous les militants et les passionnés de la francophonie.

Alors, si les mots du français « rayonnent de mille feux comme les diamants[194] », faisons de sorte que la rareté du diamant ne soit pas un prétexte pour s'en éloigner faute de disponibilité et parce que le courage commence à faiblir.

Cri de colère et de défi, mais aussi « invitation » ouverte à tous les amoureux de la langue de Molière et surtout aux patriotes de Molière : sauvez la francophonie !

2.6 Une politique de coopération renforcée

Prenant conscience de la montée en puissance de l'anglais, la France a cherché à consolider la place du français, selon deux axes principaux : la lutte contre l'érosion de l'influence de la langue française et le développement de sa présence dans l'ensemble du Liban et dans toutes les communautés. Cette politique passe par le renforcement de la coopération culturelle, universitaire et technique avec le Liban.

La coopération culturelle vise à améliorer le niveau de français en général et celui du secteur public en particulier : celui-ci manque de personnel qualifié. La France a donc organisé la formation de 16 000 enseignants libanais.

La coopération universitaire s'est traduite par quelques réalisations marquantes : création de l'École supérieure des affaires (ESA), grande école de management à la française, à Beyrouth en 1996, et de l'École nationale d'administration (ENA) en 2002. Par le biais de ces coopérations, la France

[193] Amin Maalouf, « [...] nous (les libanais) avons, depuis des temps immémoriaux, une relation intense avec l'Occident, dont nous partageons au moins une religion, et cet Orient qui nous entoure et dont nous partageons au moins la langue. Et le fait d'être en contact intime avec ces deux entités en conflit nous donne un regard particulier sur le monde d'aujourd'hui. Nous rêvons d'être des conciliateurs, de bâtir des passerelles. Comme Sisyphe, nous poussons éternellement le rocher ». D'après www.livres.lexpress.fr/entretien.asp (date de consultation, avril 2010).
[194] Discours de Nicolas Sarkozy, Dakar, 26-7-2007.

souhaite faire de Beyrouth un pôle universitaire régional francophone. Sur le plan technique, la France a mené des actions contribuant largement à la vitalité de l'environnement francophone. D'une part, France télévision a signé, en juillet 2000, un accord avec la Télévision du Liban pour le renouveau complet de Canal Neuf. D'autre part, la France a, en 2001, réhabilité Radio-Liban (96.2 FM), ce qui a considérablement élargi l'audience de cette station d'expression française. Malgré la part croissante de l'anglais dans les écoles libanaises, le français ne sera pas facilement remplacé. Il a encore de beaux jours devant lui. Un conseiller de l'ambassade française au Liban l'a bien affirmé en 2004 : « Le trilinguisme, arabe, français, anglais est en forte progression au Liban, d'où l'impression d'un recul relatif du français, mais la francophonie se porte bien[195] ».

Bilan

Les théories se multiplient et les débats continuent sur un sujet aussi important que délicat, aussi large que relatif, qu'est l'apprentissage des langues. Chacun pourrait avoir ses points de vue théoriques ou pratiques, mais tous sont d'accord que dans ce siècle et dans les siècles à venir, personne ne peut se passer des *langues dites de communication*, de travail ou autre, et cela revient à l'ouverture des pays du monde l'un sur l'autre. Les jeunes et les moins jeunes sont conscients de l'importance des langues dans la vie de tous les jours, sociale et/ou professionnelle. Ils savent déjà que c'est un facteur indispensable qui leur ouvre les portes d'un avenir sûr. Il reste à chacun de trouver la voie qui l'y mène.

L'appropriation d'une langue requiert une approche spécifique en raison des différents processus *d'acquisition/apprentissage* et de *dénativisation* mobilisés. Cette appropriation pour les étudiants du CLER* sera approfondie dans le chapitre qui suit.

[195] Claudia Chehadé, *Le français dans le monde*, www.fdlm.org, Novembre-décembre 2008 - N°360.

CHAPITRE III. PREMIÈRE EXPÉRIENCE DE CENTRE DE LANGUES EN AUTONOMIE AU PROCHE-ORIENT : LE CAS DE L'UNIVERSITÉ ANTONINE

La mise en contexte d'une recherche est fondamentale. Sans cette dernière, il est impossible pour le chercheur, comme pour le lecteur de ses travaux, de comprendre le sens accordé aux données recueillies et d'appréhender la validité de l'interprétation des données.

Comme écrivent Paillé et Mucchielli, c'est par la construction d'un « contexte » que du sens est ajouté à des « événements » saillants (Paillé et Mucchielli, 2008). De fait, il n'y a pas d'événements sans contexte comme il n'y a pas de contexte sans événement. Même si l'un façonne l'autre, ce n'est pas pour dire qu'ils sont au même niveau conceptuel. Car le contexte est « le souffle de l'événement ».

Ce chapitre présente le contexte principal des langues au Liban et à l'université Antonine en particulier qui nous a amené à mener une expérience particulière d'implémentation de centre de langues et de ressources en autonomie.

L'importance des langues et leur caractère stratégique, à la fois culturellement et politiquement, ont été montrés dans chapitres précédents. Leur apprentissage est donc essentiel.

Il convient de signaler aussi que le monde aujourd'hui offre de nombreuses possibilités de compléter l'enseignement obligatoire et systématique des langues avec l'utilisation des Technologies éducatives, dans les médias par exemple (radio, télévision, presse écrite). Il existe de nombreux moyens d'apprentissage en dehors de la classe tels que les échanges entre correspondants, le jumelage entre écoles, par le biais d'Internet et l'utilisation des TIC* dans un contexte pédagogique (e-learning), les projets conjoints entre les écoles et les stages. Le recours au cinéma, au théâtre et à la télévision pourrait encourager et faciliter l'apprentissage des langues. La puissance des médias, y compris le DVD, peut contribuer à créer un environnement plus favorable aux langues en exposant régulièrement les apprenants à d'autres langues. La plupart des outils technologiques facilitent des formes de pédagogie où le concret, le visuel et l'authentique assurent un apprentissage pragmatique et motivant. Mais l'Internet, par exemple, outil de recherche documentaire pour les enseignants, est devenu un moyen d'apprentissage pour les élèves.
Force est de constater que les évolutions et les problèmes liés à l'émergence de nouvelles

technologies intellectuelles affrontent le développement gigantesque des mémoires numériques hypertextuelles en réseaux. La création logicielle et l'automatisation d'un certain nombre de tâches cognitives a ouvert une crise dans le domaine des écologies de l'esprit et des intelligences collectives, crise qu'il s'agit de penser de manière critique dans sa pleine et entière positivité[196]. Il s'agit encore de donner formes, de manière certes partielle, mais en visant des points clés et en prenant la mesure des changements d'échelles affectant les populations documentaires, à la question de l'écriture aujourd'hui, à la transformation des pratiques de lecture/écriture. Il s'agit ainsi de mieux saisir les conditions qui appellent à s'intéresser à la dissémination des savoirs sous de nouvelles contraintes dont celle de la créativité comme horizon[197].

D'un point de vue SIC*, un projet d'écriture est un processus associé à une médiation sociocognitive. En effet, Yves Jeanneret définit l'écriture comme suit : *« L'écriture, ce sont les moyens que l'homme a inventé de rendre la langue plus visible et donc communicable. L'écriture, c'est une façon de créer une médiation d'une nature particulière dans la pensée. Ce qui est communiqué directement, ce n'est pas la pensée, c'est une certaine organisation des signes et des formes qui peuvent permettre l'échange des pensées*[198] » (Jeanneret, 2008).
Qu'en est-il du Liban et de l'Université Antonine en particulier ?

Dans la *première section*, les points de vue des enseignants et étudiants sur les TICE* et l'apprentissage des langues seront relevés, dans la *deuxième section* sera illustré le modèle implémenté au sein de l'Université Antonine pour inciter les étudiants à l'apprentissage en semi-autonomie les préparant à un travail collaboratif et à la recherche d'un sens à leur apprentissage moyennant les TIC*, dans la *troisième sec*tion les résultats d'une toute première enquête par entretiens et questionnaires sont affichés et en *quatrième section* un bilan sera dressé.

[196] Jean-Max Noyer et Brigitte Juanals, *Technologies de l'Information et Intelligences Collectives*, Éditeur Hermès-Lavoisier, Mars 2010, 270 pages.
[197] Ibidem, 4ème page de couverture.
[198] Yves Jeanneret, Définition de la sémiotique de l'écriture, [Accessible en ligne à www.archivesaudiovisuelles.fr/813_fr/Shots.asp] (consulté en avril 2010).

SECTION I. TIC* ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

« On a le droit de ne pas utiliser l'ordinateur à l'école/université... Mais encore faut-il savoir pourquoi[199] *»* (Bibeau, 2007).

Internet remet en cause les circuits de diffusion et de légitimation de l'information. C'est à l'utilisateur désormais, placé au premier plan, de se confronter directement aux informations, de les sélectionner, de les réorganiser et de se les approprier.

Dans notre cas, les étudiants sont à la faculté de Génie en Télécommunications et Réseaux. La mise à disposition libre et gratuite de ressources pédagogiques et authentiques dans la langue cible et la possibilité d'interagir, de façon synchrone ou asynchrone, à l'oral et/ou à l'écrit grâce à différents outils de communication, permettent de redonner la main en quelque sorte aux apprenants.

Encore faut-il que les apprenants s'emparent de ce nouveau pouvoir et que l'enseignant mette en place des mesures adéquates.

1.1 La polémique de l'apprentissage moyennant les TICEs*

D'aucuns pensent que s'informer c'est savoir. Ils ont imaginé qu'il suffisait de placer les élèves devant l'ordinateur pour qu'ils apprennent. L'expérience d'enseignants de langue rappelle que si cela peut être vrai pour quelques-uns, la presque totalité a besoin d'apprendre à se servir de ce nouvel outil, et d'être guidée dans les activités, même si l'Internet devient chaque jour plus accessible et que son potentiel unique dans le cadre de l'apprentissage des langues commence à être reconnu. Des modules d'apprentissage des langues sur le Web peuvent compléter le travail des professeurs de langue ou servir à un apprentissage autonome. Internet présente alors un avantage supplémentaire qui facilite les contacts entre les locuteurs d'un très large éventail de langues. Toutes les innovations pédagogiques comme le document vidéo, le multimédia et l'Internet permettent, outre de faire acquérir une certaine maîtrise des nouveaux outils de communication, de raviver la motivation des élèves pour l'apprentissage des langues.

[199] Robert Bibeau, *De l'affectif dans la Technique,* journal du Jura, Bienne, Suisse, Jeudi, 25 mars, 2007.

1.1.1 Internet et apprentissage des langues

L'Internet est en train de prendre une place importante dans la vie économique et sociale et ne peut plus être ignoré dans l'enseignement. Malgré l'hésitation de certains qui se demandent si cela n'est pas un peu précipité, si ce média est bien un outil approprié à l'enseignement, car, disent-ils, l'information n'est pas le savoir, et les savoir-faire didactiques sont encore dans un état « embryonnaire[200] » (Useille, 2008).

À ceux-là, d'autres répondent que l'Internet apporte aujourd'hui une source supplémentaire de motivation quand l'apprenant recherche le sens de ce qu'il lit ou entend. Quand il éprouve le besoin de s'exprimer oralement ou par écrit, il ne voit pas toujours l'intérêt d'entrer dans le carcan d'une langue étrangère. S'il utilise l'Internet pour faire part de ce qu'il pense, l'effort qu'il fait pour s'exprimer dans la langue prend vraiment tout son sens. Et si quelque part un internaute lui répond, il se produit un échange authentique, comme jamais dans le cours où tout est stimulé.

L'apprenant de langue se trouve alors en mesure d'appliquer immédiatement ce qu'il a appris, de le mettre à l'épreuve en tentant d'entrer en contact écrit avec des *« locuteurs natifs »*. De ce fait, il prolonge l'enseignement / la séance d'apprentissage, choisit de nouveaux maîtres s'il le désire. Mais en réalité une minorité d'apprenants tentent d'entreprendre seuls ces apprentissages.

1.1.2 Internet et apprentissages

Allié à l'ordinateur, l'Internet constitue un support nouveau et performant pour la diffusion de l'information sur la Toile (l'écrit, l'image et parfois la parole) et il finira par s'imposer à tous, au même titre que le papier et la bande magnétique, à côté de la radio (transmission orale) et de la télévision (image et parole). On n'imagine pas l'école aujourd'hui sans image ni papier, ni sans l'Internet pour la consultation, l'écriture, la publication et la communication. Donc les établissements d'enseignement ne peuvent plus rester étrangers ni indifférents au phénomène Internet, formidable bibliothèque multimédia toujours actualisée et consultable à souhait, qui remet en cause à la fin le rôle des médias traditionnels : livres, revues, cahiers et son propre rôle, celui de construire les informations et les connaissances pour aider les apprenants à les transformer en savoirs structurés.

Des enseignants se demandent cependant si ce média est réellement adapté à

[200] Philippe Useille, *Une approche informationnelle du Document: vers l'émergence du sens formatif*, Thèse de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, décembre 2008, p.203.

l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire s'il est utile d'apprendre aux apprenants à naviguer sur la Toile et si réellement les besoins de l'apprentissage des langues peuvent être satisfaits à l'aide de l'Internet. Ils ne se contentent pas de se demander que faire du Net en cours de langue, mais si l'Internet permet de répondre à des besoins didactiques que les autres médias ne permettent pas de satisfaire. Certains répondent par l'affirmative, à la suite d'expérimentations qui ont eu lieu en France, aux États-Unis et en Allemagne. Ils trouvent que le but de cette communication n'est pas de présenter ce que la Toile peut apporter au professeur, mais les utilisations de l'Internet en didactique des langues et la mise au point sur ce qui est proposé aux apprenants.

Selon le professeur Alain Verreman[201], professeur d'allemand au lycée Kléber de Strasbourg, les apprenants peuvent, dans le cadre des cours de langue, chercher de la documentation pour élaborer un dossier, demander de l'aide pour le constituer, participer à des forums de discussion, entrer dans des sites d'enseignement de la langue, effectuer des exercices d'entraînement grammatical ou lexical, faire appel à des articles de journaux dans des sites choisis pour traiter de sujets d'actualité ou de thèmes précis, etc. Il trouve que les activités qui pourraient favoriser l'apprentissage sont nombreuses. Il les classe en domaines et les regroupe en trois catégories selon qu'elles favorisent l'apprentissage de la navigation sur l'Internet, l'apprentissage de la langue étrangère ou l'apprentissage culturel, qui à son tour, favorise la formation générale.

L'auteur avait suggéré que l'utilisation de l'Internet en classe de langue peut s'envisager dans un modèle didactique *« réalisation sur projet »*. La réalisation d'un projet est en soi éducative, en dehors des aspects cognitifs que cela comprend.

Bernard Blandin[202], ingénieur et docteur en sociologie, dans une analyse sur les effets des TIC* sur l'apprentissage et l'enseignement, avait écrit que *« les utilisations des TIC* qui se révèlent aujourd'hui les plus efficaces sont celles qui sont associées à des pédagogies actives et collaboratives »*, c'est-à-dire celles dans lesquelles les apprenants sont *« engagés dans un travail commun de production de connaissances où ils apprennent à comprendre et à construire ensemble des connaissances [203]»* (Blandin, 200). Toutefois pour Bernard Blandin, l'effet produit par l'association de plusieurs modalités visuelles (texte et image, utilisation de la vidéo ou d'animations) est relatif, et dépend à la fois des connaissances antérieures et des capacités cognitives des

[201] Alain Verreman, *Une expérience de recherche documentaire sur Internet en classe de langue : propositions de modélisation didactique*, ALSIC, Pratique et Recherche, Vol. 4, numéro 1, juin 2001, p. 37.
[202] Bernard Blandin, *Objet, savoirs et apprentissage* in J., Baille, du mot au concept : objet. Presses de l'Université de Grenoble, 2008, p. 69.
[203] Op. Cit., Bernard Blandin, *Objet, savoirs et apprentissage* in J., Baille, du mot au concept : objet. Presses de l'Université de Grenoble, 2008, p. 98.

apprenants. Cet effet peut être positif ou négatif. Par contre l'association du son et du texte ou du son et de l'image produit un effet positif.

En ce qui concerne l'efficacité de l'ordinateur pour l'apprentissage des langues, elle n'est encore prouvée que dans des situations bénéficiant « *d'un encadrement humain d'une grande compétence en amont et en aval* ». Les meilleurs produits multimédia de langue ne sont utiles que pour « les activités de compréhension et de prise de conscience de la manière dont la langue et le discours fonctionne [204]». « *Les réseaux peuvent être utiles pour des échanges interculturels. La principale lacune des systèmes, quels qu'ils soient, est leur incapacité à gérer la production et l'interaction orale* », (Bernard Blandin, 2008) ce qui risque, pendant encore longtemps, de continuer à nécessiter un travail d'échange en petits groupes en présence ou à distance.

Enfin, l'Internet reste un support parmi d'autres, dont dispose le professeur de langues pour s'adapter le mieux possible à la diversité des apprenants qu'il retrouve.

1.2 Réformes TICE*

Au Liban, la réforme dans les programmes libanais (confère chapitre 1) a également fait ressortir avec acuité l'introduction de l'oral, de l'audiovisuel et des Technologies de l'Information et de la Communication au quotidien de la classe, trois éléments qui étaient totalement absents de l'enseignement/apprentissage des langues. À l'heure actuelle, l'enseignement des langues ne peut plus se passer de ce que les Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication offrent. Leurs objectifs généraux à la fois intellectuels, humains et sociaux, les programmes prennent en compte le développement de la personne de l'apprenant libanais en tant qu'individu honnête et producteur, en tant que membre d'un Liban démocratique libre et en tant que citoyen respectueux des lois et des valeurs nationales.

En revanche, entre les intentions et la pratique, un fossé numérique se creuse de plus belle. Onze ans après la réforme, où en sommes-nous par rapport au nouveau programme ? Ainsi peut-on se demander « si cette nouvelle modalité répond seulement à un effet de mode ou si elle porte véritablement les ferments des bouleversements dans les conceptions et dans les pratiques[205] ».
La prépondérance de l'internet au sein de la société de l'information est indéniable[206]. Le monde

[204] Op. Cit., Bernard Blandin, *Objet, savoirs et apprentissage* in J., Baille, du mot au concept : objet. Presses de l'Université de Grenoble, 2008, p. 69.
[205] Brigitte Albero, *L'Autoformation en contexte institutionnel,* L'Harmattan, 1999, p.131.
[206] Il est également possible de dire et d'écrire « Internet » sans article mais avec une majuscule.

arabe, en général, et le Liban, en particulier, n'échappent pas à cet état de fait vraisemblablement irréversible. Les données suivantes n'en témoignent-elles pas avec éloquence[207] ?

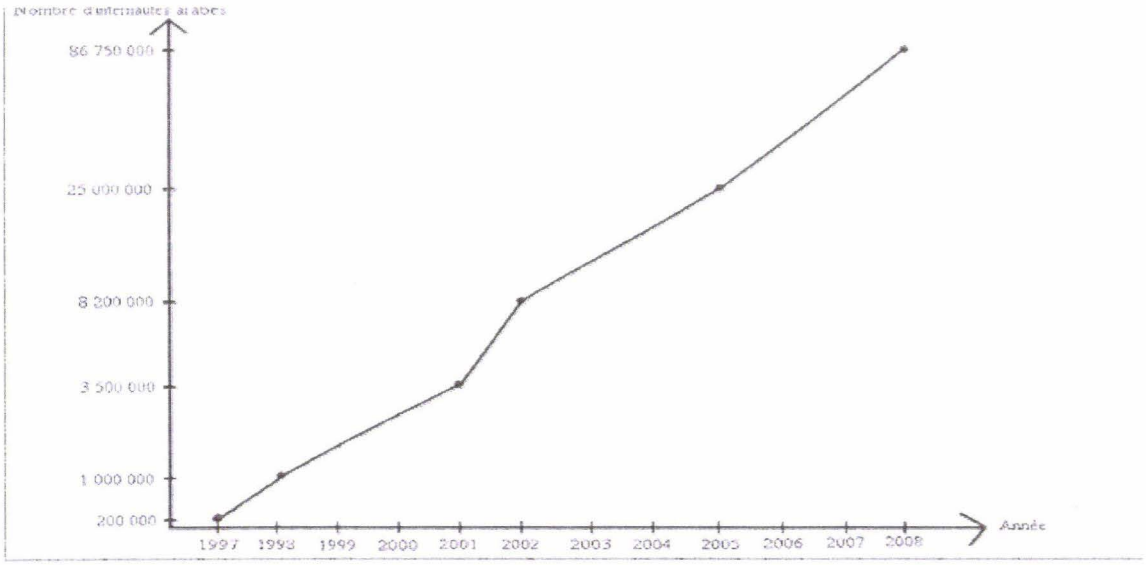


Figure 36. Évolution de nombre d'internautes arabes

Si des statistiques doivent toujours être manipulées avec précaution, et si « utilisation » n'est pas fatalement synonyme de « maîtrise » ou de « domestication », il n'en reste pas moins que le Machreq[208] (Israël inclus) connaît actuellement une croissance proprement spectaculaire dans l'emploi de l'Internet. Ci-joint une carte géographique présentant le Machreq.

Figure 37. Carte géographique représentant le Machreq

---

[207] Yves Gonzalez-Quijano, *Internet dans le monde arabe : le cas des sites d'informations au Liban* in *Rencontres : Français/arabe _ Arabe/français ; Construire ensemble dans une perspective plurilingue*, ADPF, Ministère des Affaires Étrangères, 2003.

[208] Le monde arabe se divise en Machreq à l'Est et en Maghreb à l'Ouest (la frontière entre le Machreq et le Maghreb étant le Nil). Le Machreq désigne l'Orient arabe, de l'Égypte à l'Irak et à la péninsule arabique. Il comprend notamment l'Irak, la Syrie, le Liban l'Autorité Palestinienne, Israël, la Jordanie, l'Égypte et la Cyrénaïque (en Libye). On trouve parfois une acceptation moderne limitée du terme, qui englobe seulement la Libye et l'Égypte. Machreq signifie Levant, par opposition à Maghreb (Couchant). Le Maghreb désigne aujourd'hui la partie septentrionale de l'Afrique et donc la partie occidentale du monde arabe. Il va du Maroc (dont le nom arabe a longtemps été Al Maghrib Al Aqsa, ou le couchant extrême, désormais abrégé en Al Maghrib) à la Tripolitaine (en Libye), en passant par la Mauritanie, l'Algérie et la Tunisie. Quand la péninsule ibérique était musulmane, elle faisait partie du Maghreb, de même que Malte et la Sicile.

Au pays du Cèdre, cette évolution se manifeste dans le nombre toujours renouvelé à la hausse des sites d'information[209]. L'hégémonie de l'anglais y est manifeste : sur 110 sites appartenant à des entreprises de presse, écrite ou audio-visuelle, 55 sont anglophones, 35 arabophones et 20 francophones ; sur 64 sites d'information indépendant (portails d'information, lettres d'information exclusivement diffusés en ligne), 46 sites sont en anglais, 11 en arabe et 7 en français. De manière évidente, la suprématie de l'anglais est synonyme de marginalisation pour les autres langues (la langue nationale incluse). Toutefois, certains domaines, tels que l'éducation, devraient vraisemblablement mieux résister à l'anglophonie tous azimuts de la toile. De même, la demande de sources d'information alternatives « qui se démarque[nt] de l'anglais perçu comme le relais d'idé(ologi)es globalement hostiles » pourrait garantir à long terme l'utilité du français comme langue de diffusion internationale de l'information. Encore faut-il, comme le préconise Yves Gonzalez-Quijano de l'Institut Français du Proche-Orient de Damas, que le français se positionne en allié des sites arabes plutôt qu'en concurrent.

Parallèlement à cela, l'introduction des Nouvelles Technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est pour les uns un véhicule de changement et pour les autres un chaos et une dégradation dans le niveau de l'enseignement.

Selon une statistique effectuée en 2005 par les étudiants de la deuxième année de la Faculté d'Ingénieurs en Informatique, Multimédia, Réseaux et Télécommunications de l'Université Antonine auprès des enseignants de langues et d'informatique dans les collèges du Liban, nous constatons que l'accueil de l'innovation des TIC* par ces derniers est dichotomique : « *J'ai pu participer au suivi à distance de mes étudiants en septembre et octobre 2004. J'ai pu me rendre compte de la difficulté à interagir avec des étudiants que je ne connaissais absolument pas (et que je ne connaîtrai jamais), à ma frustration de ne pas être au clair par rapport à ce que je pouvais apporter aux étudiants, et enfin à la difficulté que représente le statut de « tuteur à distance » (pour moi en tous cas !). Pourquoi donc accepter l'intégration des tices dans notre quotidien quand notre sentiment se réduit à la frustration au quotidien ?* ».

Pour les uns, les TIC* représentent une vraie rupture avec le système préétabli, ce qui est destiné à être rejeté car ces « technologies innovantes » n'apportent rien de nouveau à l'apprenant à part une

[209] « Bien au-delà d'un millier », selon Yves Gonzalez-Quijano. Jon W. Anderson & Yves Gonzalez-Quijano, *Technological Mediation and the Emergence of Transnational Muslim Publics*, Public Islam and the Common Good, Ed. Dale F. Eickleman & Armando Salvatore, Leiden: E.J. Brill, 2004, p.46.

perte de temps et un détournement des objectifs solides de l'enseignement.

Pour les autres, les TIC* sont les bienvenues, une reconversion est indispensable même si elle nécessite beaucoup d'efforts de la part de l'État libanais notamment au niveau de la formation continue des enseignants. « *Participer à ce projet à distance représente pour moi d'une part, l'occasion d'être partie prenante dans un projet dès sa conception et d'autre part, de savoir que tout ne sera pas virtuel puisque l'objectif est de concevoir et de tester les scenarii en présentiel. Personnellement, le choix de l'enseignement est en grande partie lié au contact réel avec des étudiants. Vous l'aurez peut-être senti, je ne suis pas contre les Tice*, mais disons que mes diverses expériences (et certaines lectures) me mettent dans la catégorie de ceux qui se disent « pourquoi pas, mais de quelle façon, pour faire quoi, au risque de quoi ». Comme paragraphe pour « briser la glace », j'ai fait fort* 😉 *Vous connaissez tout de mon intérêt et de mes doutes ! Toutes les riches discussions que j'ai eues avec les étudiants et mes collègues enseignants à distance ont énormément alimenté ma réflexion. Je ne doute pas que grâce aux collègues et aux étudiants, cette réflexion se poursuivra, pour mon plus vif intérêt et mon plus grand plaisir ! Alors à bientôt ! ».*

Afin de parvenir à une planification novatrice et fructueuse, il est impératif de :

- tenir compte de l'évolution pédagogique observée au triple plan local, régional et international ainsi que l'introduction des Nouvelles Technologies au quotidien de la classe provoquée par la mondialisation et plus spécifiquement par l'Internet. Son introduction devrait suivre une évaluation bien déterminée.
- remanier les programmes scolaires en fonction de l'avancée moderne et les adapter davantage à notre contexte national.
- envisager des programmes modernes avec beaucoup de circonspection en étant très sélectif dans un contenu utile ou inopérant.
- rendre aux écoles publiques leurs dus et essayer, par le biais de l'État, d'accorder non seulement un budget bien déterminé mais aussi une stratégie de formation continue aux professeurs.

Après avoir examiné la question de l'apprentissage des langues étrangères et les TICEs*, il convient d'introduire le centre de Langues et de Ressources (CLER*) de l'Université Antonine comme modèle d'apprentissage des langues en semi-autonomie.

SECTION II. EXPÉRIMENTATION INNOVANTE : LE CLER*

Dans le cadre de la modernisation de l'enseignement/apprentissage des langues au Liban, l'Université des Pères Antonins, appelée encore l'Université Antonine (désormais UPA*), a choisi de se doter d'un Centre de Langues Et de Ressources (désormais CLER*). Il s'agit de la première expérience au Liban de montage de dispositif visant à instaurer une combinaison entre apprentissage des langues étrangères et secondes en présentiel et apprentissage en semi autonomie[210]. Dans ce contexte, la volonté du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France (désormais SCAC*) d'accompagner activement le montage du CLER* se manifeste. Cette volonté politique est significative des besoins en accompagnement humain (transfert de compétences) qu'implique la mise en œuvre d'un projet sans précédent. Quoi qu'il en soit, par stratégie ou par nécessité, les finalités que le CLER* poursuit (information, documentation, apprentissage, etc.), l'a apparenté en première étape à un centre de ressources relevant d'une approche de libre-service pour ensuite privilégier l'apprenant, ses besoins et pouvoir l'auto diriger.

Or, c'est précisément là que réside mon projet professionnel : monter ce Centre de Ressources. Cependant, non pas un centre de ressources comme infrastructure technologique mais un centre de ressources en tant que projet pédagogique. Car, en effet, il ne s'agit pas de penser qu'il suffit de mettre en présence l'homme et la machine, les apprenants et les technologies pour que la relation enseignement/apprentissage s'instaure *de facto*, pour que le dispositif en tant que projet éducatif soit efficient. Une démarche d'ingénierie éducative[211] est indispensable. Une description furtive du CLER* semble s'imposer.

2.1 Historique du projet : de la genèse ... à la réalisation

Introduire le CLER* à l'Université Antonine relève de deux raisons principales, d'une part l'importance qu'occupe la communication de nos jours (former des ingénieurs, infirmières, prothésistes, éducateurs, etc. compétents mais également capables de *communiquer*), constitue la valeur ajoutée de l'UPA* et d'autre part, le constat des besoins éducationnels dans les écoles (les étudiants qui arrivent des écoles avec des lacunes linguistiques importantes entravant leur apprentissage universitaire).

---

[210] Josiane Lautour-Biggs, *L'apprentissage en semi-autonomie en anglais : La place des nouvelles technologies = Self-guided tutoring in English as a foreign language : The role of multimedia supports*, Les Cahiers de l'APLIUT, France, 1997, vol. 17, n°2, pp. 4-11. Josiane Lautour-Biggs enseigne à l'Université de la Rochelle en France.

[211] Richard Hotte, Josiane Basque, Violaine Page-Lamarche & Diane Ruelland, *Ingénierie des compétences et scénarisation pédagogique*, International journal of Technologies in Higher Education, 2007, UQAM, Canada, p. 19.

Ainsi, l'UPA* a voulu faire de la langue d'apprentissage (que ce soit le français, l'anglais ou l'arabe) une langue de vaste communication et non pas simplement une langue des études. D'où l'intention d'inscrire l'apprentissage des langues comme question stratégique de l'UPA* et l'intégration des langues française et anglaise dans toutes les unités universitaires où l'enseignement est fait en langue étrangère, donnant lieu à un crédit capitalisable.

L'apprentissage autodirigé et l'introduction de l'autonomie dans l'apprentissage des langues sont actuellement un champ d'activité en plein essor, le souhait et la nécessité de les introduire au Liban s'imposent ; cependant les démarches demeurent timides. À partir de là, le CLER* a frayé son chemin pour voir le jour… avec l'aide des instances internationales (infra).

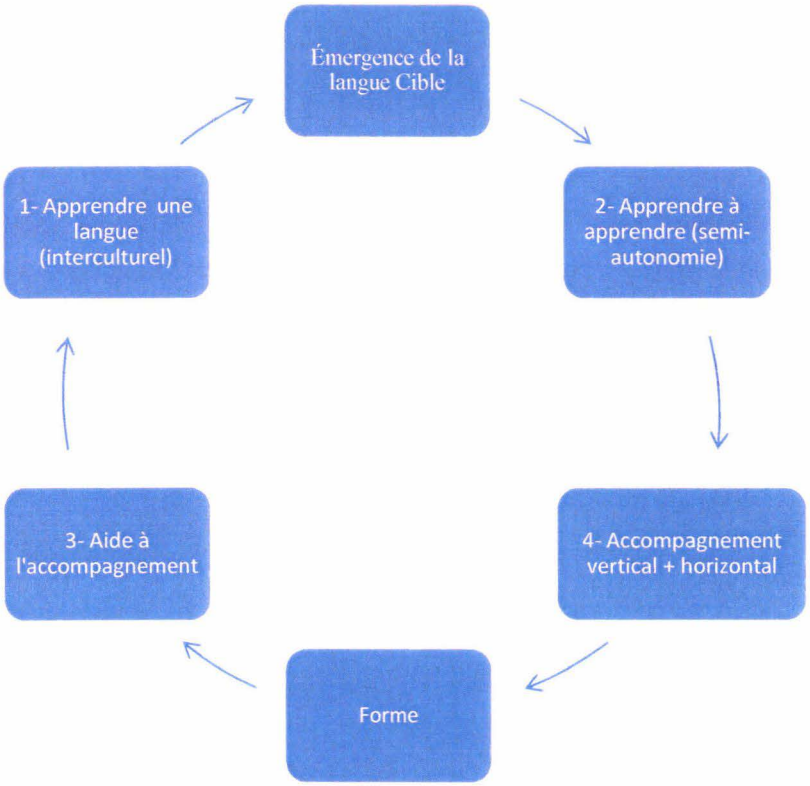


Figure 38. Le CLER*, terrain de travail

En décembre 2002, une rencontre réunit le service culturel de l'Ambassade de France[212] à l'Université Antonine. L'objectif de cette rencontre était de planifier une éventuelle coopération visant à propager la langue française et plus spécifiquement la Francophonie au sein de l'université. C'était à l'UPA* de proposer son projet.

[212] M. Frédéric Clavier (attaché culturel de l'Ambassade de France au Liban), M. Joël Lascaux, Père Fady Fadel et Cynthia Eid.

De *Janvier à mars 2002*, un état des lieux a été réalisé. Un projet de création d'un Centre de Langue a été soumis. En *mars 2003*, une prise de décision de l'Ambassade de France à appuyer le projet a eu lieu, lequel appui s'est manifesté dans le volet formation de formateurs.

En *mai 2004*, une formation à la semi-autonomie[213] pour les enseignants-cadres a eu lieu en France, à Nancy au sein du CRAPEL[214] couplée par une formation en Espagne à Castellon de la Playa à l'Université de Juam Primero.

Suite à cette formation, un appel a été lancé aux Ambassades de France, des États-Unis et du Canada (à côté de l'AUF*) comme partenaires pour fonder le CLER*.

Trois ans de conception se sont écoulés de 2002 à 2005.

Le 6 décembre 2005 (après trois ans de préparation et de conception) a eu lieu l'inauguration du CLER* en présence des instances internationales, à savoir l'Ambassade de France, l'Ambassade des États-Unis et d'autres attachés culturels francophones d'autres ambassades.

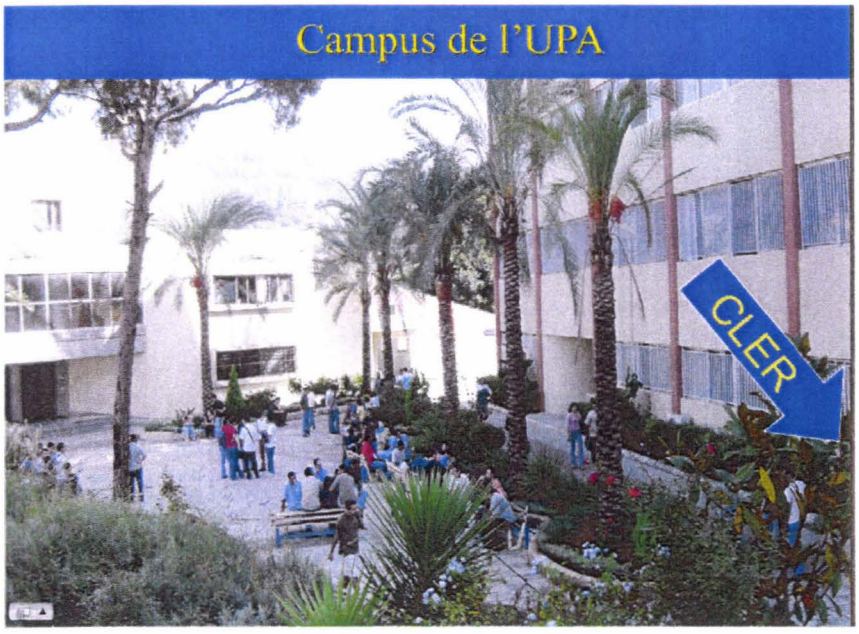


Figure 39. L'emplacement du CLER*

En mars 2005, une autre formation de formateurs a été proposée par l'Ambassade des États-Unis au

---

[213] Josiane Lautour-Biggs, *L'enseignement des LVE, anglais et espagnol, à des non-spécialistes dans le supérieur, une expérience d'apprentissage en semi-autonomie* / Josiane Lautour-Biggs, Strasbourg, Centre inter-universitaire de recherches interdisciplinaires en didactique, 1997, p.18.

[214] Centre de Recherche et d'Applications Pédagogiques En Langues, à Nancy 2, France.

Liban. Il s'agit de préparer le CLER* et de l'accompagner dans son volet anglo-saxon. Le service culturel des États-Unis a financé une formation à une enseignante à Texas, San Antonio, dans le cadre de la tenue de la 39ème conférence annuelle TESOL[215].

Jusque là, les cours d'apprentissage en langue française et anglaise étaient abordés UNIQUEMENT en présentiel. Au fur et à mesure, et en partant du constat de l'état des lieux, la formation éducative des apprenants appelée « auto apprentissage institutionnel[216] » ou « apprentissage hybride » commence à intéresser le CLER*. Il s'agit de proposer, dans l'institution même, des démarches pédagogiques laissant d'un côté une part importante d'auto direction aux apprenants, ceci à travers un accompagnement en ligne, mais ne négligeant pas, de l'autre, l'importance d'un accompagnement pédagogique régulier et adapté aux besoins de chacun.

Ainsi, le CLER* est la première expérience au Moyen-Orient où le travail autodirigé permet de tisser de liens entre la théorie et la pratique ; entre la semi-autonomie et l'auto-apprentissage. Puisque l'autoformation et les TIC* font toutes deux appel à l'autonomie, au sein du CLER*, elles s'allient pour offrir des solutions efficaces ou pas (c'est à détailler au chapitre V) à tout apprenant de langues étrangères.

De 2006 à 2010, le CLER* a joué plusieurs rôles, à savoir la conception, la fédération et la coordination des cours de langues française et anglaise au cœur des Facultés et Instituts existants d'un côté et l'accueil des étudiants en semi autonomie afin de compléter leur parcours linguistique en présentiel de l'autre.

2.2 Le CLER* : terrain de travail

Le CLER* se veut un lieu ouvert à tous les étudiants de l'Université Antonine spécialistes et non-spécialistes en langues pour l'apprentissage autodirigé de langues. L'apprenant est appelé à être *sujet acteur* et à prendre la responsabilité de sa formation avec une assistance pédagogique. L'étudiant-acteur complète ses études de langue en présentiel au CLER*. Les postes de travail sont équipés pour un travail de monitorat et de tutorat.

Le CLER*, porteur d'un principe de nouveauté par rapport à l'enseignement traditionnel, s'organise autour d'un *espace temps potentiellement flexible* et utilise pleinement les technologies contemporaines. Il offre aux apprenants de l'UPA* la possibilité de travailler les langues suivantes

[215] Teaching English to Students of Other Languages.
[216] Marie-José Barbot, *Les auto-apprentissages*, 2000, Paris, CLE International, p.90.

comme langues d'apprentissage, selon le niveau du CECRL*(confère annexe 5).

- Français
  - Français Langue Étrangère (FLE*)
  - Français Langue Seconde (FLS*)
  - Français sur Objectifs Spécifiques (FOS*)
  - Préparation aux tests DELF/DALF/TCF/TEF
- Anglais
  - English as a Second Language (ESL)
  - English as a Foreign Language (EFL)
  - English for Specific Purposes (ESP)
  - Préparation aux tests TOEFL/TOEIC/SAT
- Arabe pour les étrangers
- Libanais pour les étrangers
- Italien

L'apprentissage en présentiel est appuyé par le « présentiel amélioré » au CLER*. Autrement dit, il s'agit d'alterner face-à-face pédagogique et travail en autonomie en mettant en exergue un dispositif de formation hybride. *« Être autonome, c'est se débrouiller tout seul [...] ne pas avoir de compte à rendre, décider tout seul de ce que l'on doit et veut faire*[217] *»* (Portine, 1998), mais autonomie ne veut guère dire une hétéroformation.

Être autonome, c'est *« Construire » et « gérer », ce qui suppose la capacité d'élaborer un programme d'enseignement, de sélectionner des ressources, de les organiser, de s'autoévaluer, etc. Sans compter que chacune de ces compétences en présuppose d'autres. Elaborer un programme d'enseignement implique d'avoir une idée claire de ses besoins et de son niveau, du fonctionnement de la langue, etc. Il ne s'agit plus seulement de « se débrouiller*[218] *»* (Portine, 1998)

Autrement dit, l'autonomie, c'est le fait de construire un projet d'action et de gérer la réalisation de ce projet *au sein d'une structure* qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. *« L'apprenant n'est jamais seul, isolé. Il peut faire appel à l'aide d'experts et/ou de pairs. L'autonomie est le contraire de l'indépendance*[219] *»* (Portine, 1998).

C'est de cette possibilité d'enseignement hybride ou de présentiel amélioré que va naître le projet collaboratif avec Valenciennes. Une possibilité d'apprendre et d'améliorer la compréhension et l'expression orales et écrites à partir des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC*), de supports variés (TV, cassettes audio, cassettes vidéo, DVD cédérom, presse et Internet) et de documents divers (méthodes, documents authentiques parfois accompagnés d'une transcription

[217] Henri Portine, *L'autonomie de l'apprenant en question*, 1998, http://alsic.org (consulté le 10 mars 2010).
[218] Ibidem.
[219] Ibidem.

ou d'un script, exercices, dictionnaires bilingues, unilingues et grammaires) est offerte.
Le CLER*, sous réserve des disponibilités de personnel, propose aux étudiants de pratiquer l'expression orale en anglais et en français, en participant à des séances de conversation d'environ une heure animées par des locuteurs natifs.

Un espace caméscope permettant aux étudiants de filmer leurs performances orales (préparation aux exposés et aux entretiens en langues étrangères) est mis à leur disposition. Pour parfaire les techniques d'apprentissage des étudiants, des conseillers aideront à organiser la méthode de travail, à choisir des activités et à établir un programme adapté aux besoins des apprenants.
L'organigramme du CLER* infra donne une idée du nombre d'étudiants qui se rendent au CLER* par jour ainsi que du nombre d'enseignants qui y sont rattachés.

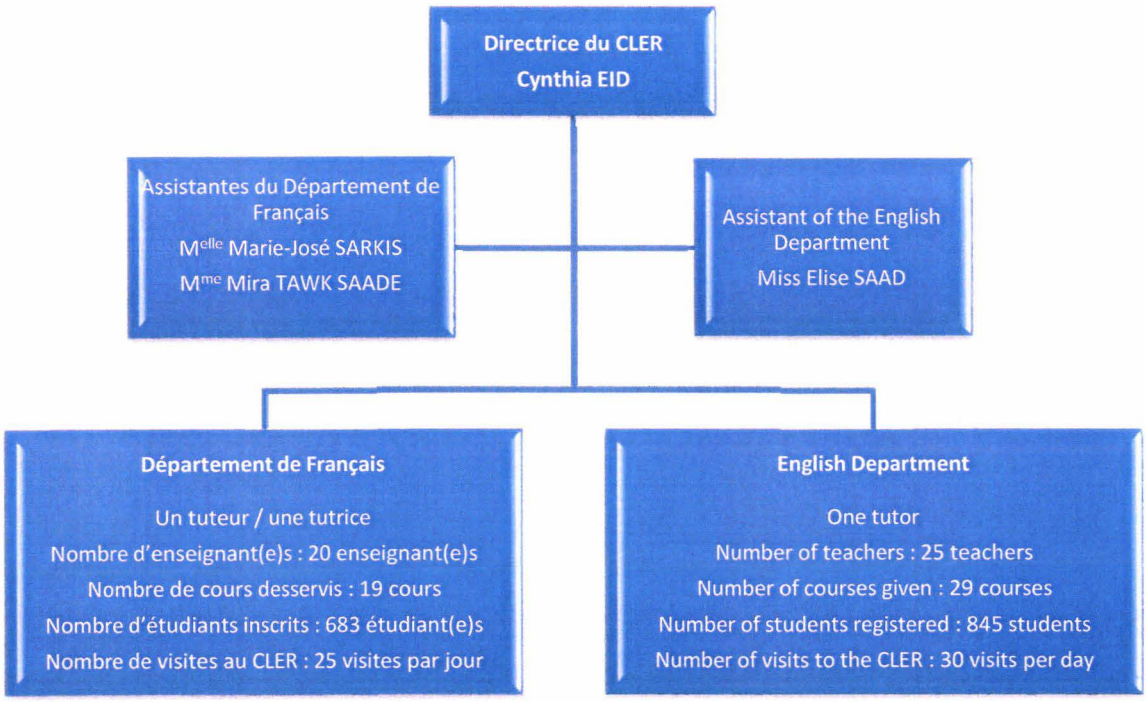


Figure 40. Organigramme du CLER*

La figure ci-dessous s'interroge sur la pertinence du CLER* qui utilise l'apprentissage de la langue comme outil tout comme les TICE* qui constituent un autre outil d'apprentissage/enseignement du français langue étrangère ou de l'anglais langue étrangère.

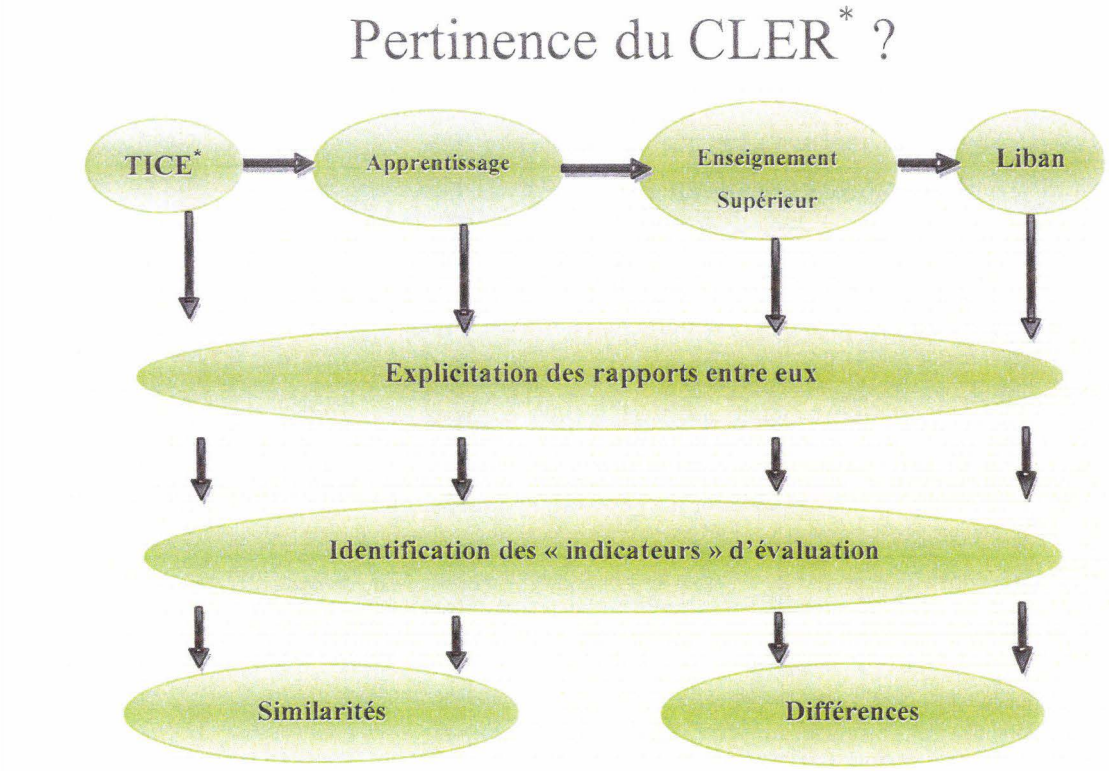


Figure 41. Pertinence du CLER*

Alors, la question au cœur de notre projet professionnel peut se formuler facilement. Comment assurer l'efficience d'un Centre de Langues et de Ressources et à quelles conditions l'apprenant des langues s'engage-t-il dans sa formation afin de réaliser son objectif et de lui donner sens ? Comment fait-il donc pour maintenir, voire accroître, l'engagement nécessaire pour réussir sa formation ? Il n'en reste pas moins que cette question en appelle d'autres.

Comment l'infrastructure technologique doit-elle être organisée pour optimiser les services d'un centre de ressources ? Peut-on compter sur la seule médiation matérielle pour assurer l'efficience du dispositif ? Si une médiation humaine est nécessaire, quelles aptitudes doit-elle posséder ? Comment est-il possible de relier cours de langue et nouvelles technologies ? Comment assurer l'évolution et la pérennité du dispositif ?

L'amorce des réponses apportées réside dans le postulat suivant : l'efficience d'un centre de ressources repose sur l'adéquation entre l'offre de services et les besoins des étudiants et la motivation de ces derniers à devenir des usagers.

La finalité du projet est triple :

- Le SCAC*[220] d'un côté et l'AUF* de l'autre ont accompagné le CLER* dans sa mission de dispositif au service de l'apprentissage (objectif éducatif). De plus, en proposant des outils d'apprentissage nouveaux, ces trois institutions renouvellent l'image du français (objectif politique) ;

- Pour l'UPA*, la poursuite de sa logique de projet implique que la deuxième phase (phase d'ingénierie éducative) soit abordée (objectif technique) ;

- Enfin, pour moi, fondatrice et directrice du CLER*, il s'agissait de moderniser mon savoir-faire de praticienne du FLE*/FLS* en expérimentant de nouveaux outils d'enseignement/apprentissage et de diversifier mon expérience professionnelle par la découverte d'aspects de l'ingénierie éducative (conseiller, formateur de formateur) jusque-là inconnus de moi.

Les intérêts des quatre agents convergent vers la définition d'une démarche où chaque pratique conditionne l'efficience d'un centre de langues et de ressources, démarche qui serait reproduite lors du montage de dispositifs semblables dans les autres universités francophones du Liban.

Comme susmentionné, le CLER* n'est pas réservé exclusivement à l'enseignement de la langue française mais se consacre également à l'enseignement de l'arabe aux arabophones mais surtout aux étrangers (ALE) ainsi qu'à l'Anglais et à l'Italien. Dans ce sillage, le *Service Culturel de l'Ambassade des États-Unis* s'est également joint à l'UPA* dans le cadre de la formation du cadre directeur du CLER* - même d'une façon temporaire -, et ce dans un objectif certes pédagogique, mais qui s'allie également au politique, dans la volonté des États-Unis de maintenir sa position auprès des écoles mais surtout des Universités qu'elles soient anglophones pures ou francophones s'ouvrant sur l'anglophonie - le cas de l'UPA* -.

Parmi les paramètres pris en considération dans notre projet, il convient de mentionner l'environnement d'apprentissage et les interactions de la communication (qui seront traités infra), mais surtout les relations sociales entre le méso dans les niveaux de communication[221]. Rappelons

[220] Le Service de coopération et d'action culturelle (SCAC*).

[221] Marie-José Barbot, *L'autonomie, un concept éclairant pour comprendre l'articulation entre subjectivité et socialisation* dans les Actes du colloque « Les nouveaux dispositifs pour l'enseignement/apprentissage des langues : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie », sous la direction de Cynthia Eid, 2005, Éditions Université Antonine, p. 37.

que *le micro* consiste en l'observation d'individus (apprenants, enseignants, etc.), *le méso* consiste dans notre projet à observer les classes de langues en présentiel, centre de langues (apprenants-apprenants), (apprenants - tuteurs), (professeurs et formateurs) ainsi que le rapport interculturel médiatisé tissé entre les étudiants libanais de l'UPA* et les étudiants français de Valenciennes... et *le macro* serait l'UPA* et les autres universités privées puis publique ; l'UPA* et les ambassades sponsors, l'UPA* et le ministère de l'Enseignement supérieur, etc. (annexe 11).

L'implication des intérêts de différents acteurs garantissait, dans une certaine mesure, la faisabilité du projet. Celui-ci s'inscrivait, en effet, dans une mission de conseil sous convention tripartite impliquant l'UPA*, le SCAC* et l'AUF* (confère annexe 2). Concrètement, cela signifie qu'aucune des propositions d'action n'ait été concrétisée sans la validation des tutelles : nous avons ainsi bénéficié d'une expertise à la fois pédagogique et administrative pour s'assurer de la faisabilité du projet.

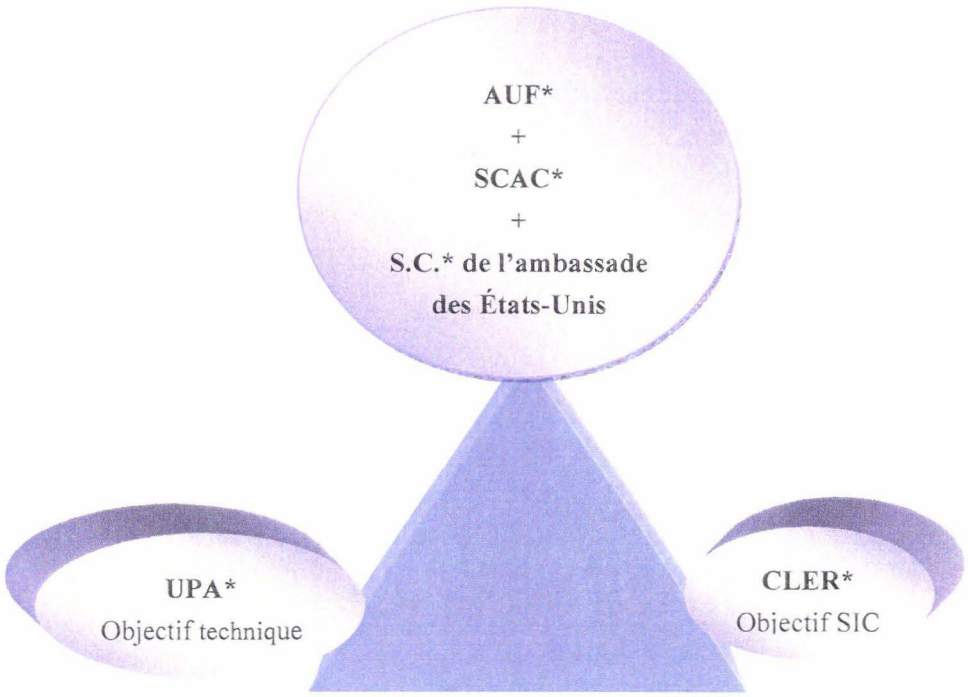


Figure 42. Convention tripartite autour de la langue française

De plus, dans le cadre de cette mission, je suis intervenue auprès de l'UPA*, à la fois, en tant que directrice du CLER*, conseillère au montage ingénierique du CLER* qui souhaiterait *donner sens à l'apprentissage /enseignement des langues*, enseignante et formatrice de formateurs. Ma quadruple fonction a, non seulement, enrichi mon action en diversifiant les ancrages (technique, pédagogique et

humain) mais j'ai pu, en tant que praticienne, vérifier les hypothèses que je formulais en tant qu'ingénieure pédagogique et chercheur.

Le projet trouve donc son originalité dans son contexte d'émergence (la jouvence de l'enseignement des langues au Liban) et non dans sa définition. Des spécialistes (chercheurs, praticiens, ingénieurs pédagogiques, etc.) proposent, en effet, des modélisations pour monter un centre de ressources ou d'autres dispositifs. Ainsi, et grâce aux formations suivies afin de monter le CLER*, disposions-nous d'une base théorique solide pour définir des objectifs et formuler un plan d'action : il s'agissait, en premier lieu, de définir les profils des utilisateurs du CLER* pour mieux cerner les besoins matériels et institutionnels indispensables au bon fonctionnement du dispositif. Ensuite, afin d'enrichir l'offre d'enseignement que l'UPA* met à disposition de ses étudiants, nous avons expérimenté des pratiques pédagogiques qui utilisent certaines ressources du CLER*. Enfin, dans la mesure où le CLER* est appelé à devenir un centre d'auto-apprentissage et à être transposé en deuxième temps auprès d'autres universités libanaises, nous avons formulé des conseils afin de faciliter cette transition. Cette logique a inspiré l'organisation de l'étude en question.

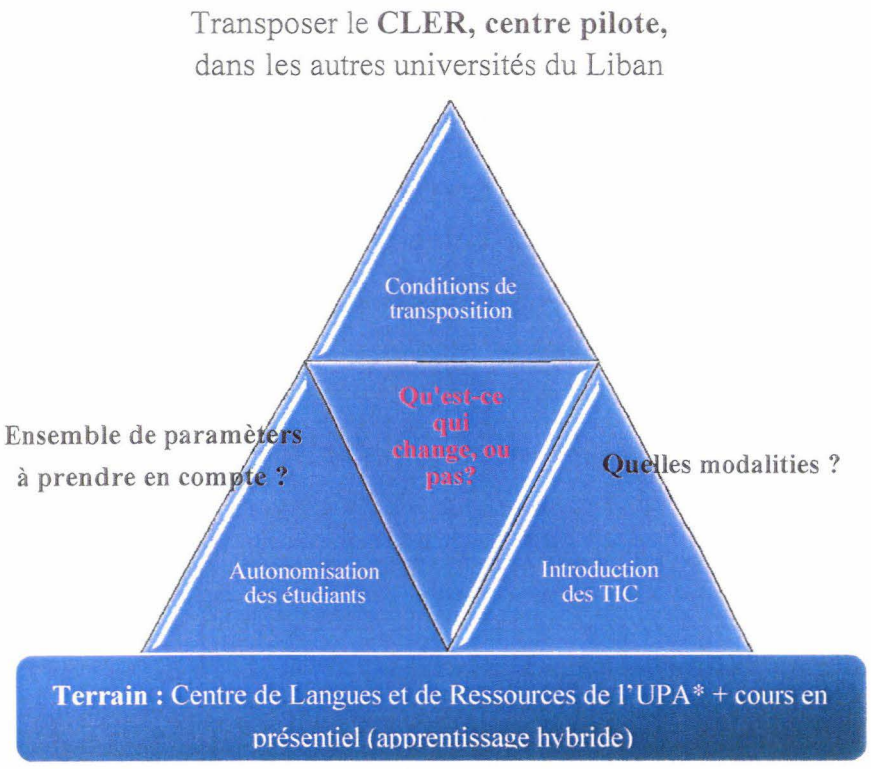


Figure 43. Possibilité de transposition du CLER* dans d'autres universités libanaises

Ainsi donc, le CLER* n'est pas uniquement une infrastructure technologique, c'est aussi un projet pédagogique fondé sur la diversité des ressources matérielles et humaines et des pratiques pédagogiques sollicitant ces ressources. Quant à son montage, celui-ci relève d'une modélisation spécifique qui tient compte du profil des usagers potentiels. Mon action professionnelle vise à prouver ce postulat en s'inscrivant dans une démarche de recherche fondamentale ayant pour terrain le CLER*. Il s'agit, en effet, d'améliorer une situation à partir d'une réflexion critique et d'une intervention soucieuse d'efficacité.

2.3 La coopération avec les partenaires

Dans le cadre du projet, la coopération est fondamentale, car elle motive l'action professionnelle. La politique de coopération avec l'AUF* et du Service de l'UPA* s'inscrit dans le cadre de Coopération Linguistique et Éducative de l'Ambassade de France. Cette politique vise à niveler, appuyer et soutenir l'enseignement du français dans le système éducatif libanais par l'intégration de nouveaux environnements d'apprentissage[222]. Dans le cas du CLER*, il s'agissait donc de mettre en œuvre un centre de ressources et de faire le bilan des actions menées ainsi que des besoins encore à combler.

Voici la définition que donne Le Nouveau Larousse Encyclopédique de ce concept :

> *« [Coopération] est emprunté au latin cooperatio et désigne la part prise aux œuvres communes [...] En sociologie, il désigne l'entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun [...] Depuis 1965, ce terme s'entend également de la politique par laquelle un pays apporte sa contribution au développement d'un autre pays »* (*Le Nouveau Larousse Encyclopédique*, 1998[223]).

Ainsi, force est de veiller à conditionner la pérennité du CLER* à sa capacité de coopération avec d'autres institutions.

2.4 Les concepts définis pour le CLER* : efficience, motivation, médias, relation éducative, médiation et autoformation

Directement reliés au théorique, il est à signaler également l'appui sur des concepts et notions dont la connaissance doterait la recherche de savoirs intellectuels solides pour aborder la mise en pratique

[222] Pour plus d'informations au sujet de la politique de coopération éducative au Liban, on pourra visiter le site du Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie sur www.moyen-orient.auf.org et celui de l'ambassade de France à Beyrouth, www.ambafrance-lb.org.

[223] *Le Nouveau Larousse Encyclopédique*, 1998, article « coopération », vol. 1, Paris, Éditions Larousse, p. 386.

du projet professionnel.

L'action professionnelle se coordonne autour d'un objectif principal : assurer l'efficacité du CLER* à travers lequel il est primordial de s'interroger sur le comment un apprenant de langue étrangère s'engage dans sa formation afin lui donner un sens, de réaliser son objectif et de réussir sa formation. Rien de surprenant, donc, que le premier concept que nous ayons défini soit celui d'*efficience*. Mais l'efficience d'un dispositif est tributaire de sa capacité à motiver les usagers potentiels à l'utiliser. Dans un tel cas, le concept de *motivation* se révèle donc intimement relié à celui d'efficience. Les deux concepts suivants ont été mis à jour par les références théoriques convoquées. Il s'agit de *médias* et *relation éducative* (ce concept servant de cadre à la notion d'*interaction* et de *tutorat*).
Enfin, s'il est pour l'instant un centre de langues et de ressources, le CLER* est également un centre d'*autoformation*. Ainsi, les conseils en matière d'ingénierie éducative formulés se sont acclimatés du contexte à venir.

2.4.1 L'efficience du CLER* ?

Selon le *Grand Robert de la Langue Française*, « *efficience* » est emprunté de l'anglais *efficiency*, lui-même provenant du latin *efficientia*[224]. Le *Dictionnaire historique de la Langue Française* ne le distingue guère de celui d'efficacité : « faculté de produire un effet » (efficience) et « qui produit l'effet attendu[225] » (efficacité). En 1923, ces deux termes sont d'ailleurs employés comme synonymes. *Efficience* recouvre les champs de la philosophie et de l'activité commerciale (avec l'idée de capacité de rendement). Ce concept a également été repris en science de l'éducation, en didactique et en Sciences de l'Information et de la Communication.

C'est à la *psychologie* que la didactique des langues et les Sciences de l'Information et de la Communication semblent avoir emprunté le terme. En psychologie, *efficience* est employé avec le sens de rendement de l'intelligence, lequel est calculé selon des critères tels que le temps, le nombre de résultats (bons ou mauvais), la fréquence, etc. Si *efficience* est absent du *Dictionnaire de Didactique du Français*, le terme *efficacité* est mentionné : selon le collectif qui a rédigé ce dictionnaire, l'efficacité se précise par le « degré d'atteinte des objectifs visés ». Elle relève de variables telles que « *la motivation et l'âge de l'apprenant, le temps consacré à l'apprentissage, la connaissance d'autres langues, la qualité des supports et des activités utilisées, la qualité de l'encadrement enseignant, la validité des choix didactiques, la représentation sur les langues et leur*

[224] *Grand Robert de la langue française*, 2001, article « efficience », vol. 2, p. 1894, Paris, Dictionnaires Le Robert.
[225] *Dictionnaire historique de la Langue Française*, 1993, articles « efficacité » et « efficience », vol. 2, p. 664, Paris, Dictionnaires Le Robert.

apprentissage[226] » (Cuq, 2003). L'efficience relève du rapport qui existe entre les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Dans le cadre d'un dispositif (centre de langues et de ressources, centre d'autoformation, etc.), il est à postuler que c'est l'emploi et non pas la nature même du dispositif qui garantit son efficience. En d'autres termes, l'adéquation entre les besoins des usagers (ici, des étudiants) et la réponse institutionnelle (l'université) définit le degré d'efficience du dispositif choisi. Cette réponse se manifeste dans l'organisation du dispositif et la mise à disposition de ressources matérielles et humaines qui servent avec pertinence la relation enseignement-apprentissage.

Marie-José Barbot, dans *Les auto-apprentissages*, propose une démarche de création de centre d'autoformation[227]. Cette modélisation est reprise sous la forme d'un tableau[228] :

DISPOSITIF
1) Faisabilité du projet
    i) Explicitation des objectifs éducatifs
    ii) Analyse des besoins
    iii) Identification du contexte pédagogique
    iv) Recensement des ressources
    v) Évaluation
2) Cahier des charges
    i) Organigramme
    ii) Budget
    iii) Calendrier
    iv) Évaluation
3) Concrétisation (gestion administrative et pédagogique)
    i) Parcours de l'apprenant
    ii) Étayage
    iii) Logistique
4) Fonctionnement et mise en réseau

Figure 44. Modélisation

La modélisation de Barbot présente un double potentiel : celui, d'abord, de guider, au moins partiellement, la pratique professionnelle (si un centre de langues et de ressources n'était pas au départ nécessairement un centre d'autoformation, un centre d'autoformation se doit d'être un centre de ressources) ; ensuite, de guider la mutation du CLER* en centre d'auto-apprentissage des langues.

De cette définition, nous retiendrons que l'efficience du Centre de Langue et de Ressources est

[226] Jean-Pierre Cuq, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, p.49.
[227] Marie-José Barbot, *Les auto-apprentissages*, 2000, Paris, CLÉ International, p.90.
[228] Ibidem, p. 69-93.

assujettie à sa capacité à proposer aux apprenants des services qui leur soient utiles et dont ils sont demandeurs : cette adéquation entre les ressources et le profil des usagers constitue la raison d'être du centre et la motivation à apprendre des étudiants.

2.4.2 La motivation au CLER* : des activités collaboratives

Selon *Le Littré*, *motivation* est un dérivé de *motif*. La motivation est « ce qui pousse à faire une chose », ce « qui pousse au mouvement, excite ». Elle détermine la « raison d'agir » et assure la prolongation de cette raison jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Au XX^{ème} siècle, les termes de *motivation* et *motiver* et leurs antonymes (*démotivation* et *démotiver*) trouvent leur emploi le plus courant en psychologie et en psychopédagogie avec l'idée de « justifier par des motifs » et « servir de motifs[229]». Les neurosciences ont mis en lumière, ces dernières années, les fondements biologiques impliqués dans la motivation (le système nerveux et les hormones).

La motivation est le déploiement d'une énergie potentielle, se manifestant sous divers aspects telle que l'enthousiasme, l'assiduité ou la persévérance. Elle émerge quand l'individu est face à une situation de concurrence mais peut également être une réponse aux opportunités qu'offre un environnement. En pédagogie, on parle de *motivation situationnelle* ou *contextuelle* : la situation, le contexte présentent des attraits qui motivent les apprenants parce qu'ils lui sont favorables (par exemple, la motivation d'un étudiant à lire un ouvrage est tributaire de son goût pour la lecture).

Par ailleurs, l'approche communicative met en relief le processus cognitif de l'apprenant en promouvant la dynamique du groupe. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs représentent tous des pratiques en salle de classe qui motivent l'apprenant lors du processus d'apprentissage.

En plus, dans une *activité collaborative* à l'instar du projet d'écriture entre les étudiants de l'UPA* et les étudiants de Valenciennes présentée infra, ce sont les apprenants qui délivrent le feedback à leurs camarades de classe en leur signalant s'ils s'expriment bien dans la langue cible dont la conséquence est encore plus d'interaction entre eux. Un exemple d'une tâche collaborative demande aux apprenants de regarder un nombre de photos sur lesquelles se trouvent des gens faisant des activités variées représentant des actions comme « parler au téléphone », « danser », « écouter de la musique », « jouer de la guitare » et « étudier ». Les apprenants, travaillant en pairs, identifient ensemble les actions, stipulant « Elle parle beaucoup au téléphone » ou « Ils dansent bien », etc.

---

[229] *Le nouveau Littré*, article « motivation », 2004, Paris, Éditions Garnier, p. 877.

Ensuite, les apprenants s'expriment à leur tour s'ils participent aussi aux mêmes activités en indiquant la fréquence avec laquelle ils y participent ou en fournissant une raison pour laquelle ils n'y participent pas. Enfin, les apprenants partagent l'information fournie par leurs partenaires avec le reste de la classe.

C'était ce même intérêt à centrer l'apprentissage sur l'apprenant qu'a inspiré Alan Rosenthal[230] et Robert Sloane[231] de développer en 1987 un contenu d'enseignement thématique et orienté vers une approche communicative pour les apprenants de français et d'espagnol niveau débutant et niveau intermédiaire à UMBC.

Afin que ces donnés conviennent mieux au contenu de notre travail, il nous semble plus convenable de discuter uniquement des cours de langues conçus par Rosenthal et Sloane destinés aux débutants et dont les données se basent sur les deux premiers semestres de l'implémentation du nouveau programme. Parmi les six raisons pédagogiques que nous offrent Rosenthal et Sloane pour expliquer la façon dont un enseignement orienté vers l'approche communicative favorise l'apprentissage des langues étrangères, soulignons ici deux qui impliquent directement l'approche communicative.

Premièrement, un tel enseignement donnerait aux apprenants une connaissance d'autres cultures leur permettant de communiquer dans la langue cible de façon correcte socio-linguistiquement.

Deuxièmement, il leur présente les aspects lexicaux et grammaticaux de la langue cible de telle manière qu'ils arrivent à comprendre l'essentiel du contenu des documents authentiques.

À partir d'un tel enseignement de langue, Rosenthal et Sloane ont identifié sept aspects pédagogiques qui caractérisent leur programme de langue.

Tout d'abord les professeurs ont enseigné principalement dans la langue cible. Puis, ils ont mis l'accent sur le développement de la compréhension d'écoute des étudiants. Ensuite, ils ont suivi un syllabus plutôt thématique que grammatique. Similairement, en quatrième lieu, ils ont adopté une étude de grammaire thématique pour soutenir leur syllabus nouveau. En cinquième lieu, ils se sont appuyés sur un syllabus en spirale au lieu de promouvoir un programme d'études linéaire. En sixième lieu, ils se sont servis des contextes situationnels. En dernier lieu, ils ont utilisé la méthode de langue étrangère comme un auxiliaire au contenu d'enseignant et non comme sa focalisation.

[230] Alan Rosenthal est professeur de français à l'Université de Maryland Baltimore County (UMBC) aux États-Unis.
[231] Robert Sloane est professeur d'espagnol à la même université.

Une autre étude effectuée sur les apprenants de langue au niveau universitaire en 1989 par Rebecca Oxford et Martha Nyikos[232] montre clairement que l'enseignement orienté vers *une approche communicative* exige que l'apprenant se serve davantage des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'apprendre les aspects fonctionnels de la langue cible. Dans leur étude, Oxford et Nyikos ont identifié les stratégies d'apprentissage employées par plus de 1 200 étudiants de langue d'Indiana University.

La majorité des sondés étaient au niveau sous-gradué et suivaient des cours de français, d'espagnol, d'allemand, de russe ou d'italien. La plupart d'entre eux étaient des anglophones qui n'avaient pas étudié de langue étrangère auparavant. Plusieurs étudiants suivaient des cours de langue étrangère comme cours obligatoires. La moitié d'entre eux se spécialisaient en technologie.

Les langues étrangères étudiées par les sondés de l'étude	
Langues	Pourcentages
Français	40%
Espagnol	28%
Allemand	27%
Russe	2%
Italien	2%

Figure 45. Les langues étrangères étudiées par les sondés

Information sur les sondés de l'étude			
Langue maternelle		Âges	
Anglais	95%	Entre 17 ans et 23 ans	95%
D'autres langues	5%	Plus de 24 ans	5%

Figure 46. L'information des sondés

Les spécialisations universitaires des sondés	
Technologie	50%
Sciences sociales Pédagogie Humanités	35%
Commerce et d'autres domaines	15%

Figure 47. Les spécialisations des sondés

Le nombre d'années que les sondés avaient étudié une langue étrangère	
Aucune	66%
Ceux qui avaient étudié au moins une autre langue étrangère	34%

[232] Rebecca Oxford et Martha Nyikos, "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students", *Modern Language Journal* 73 (3), 1989, p. 292. Les langues étrangères étudiées par les sondés dans l'étude menée.

Figure 48. Le nombre d'années

Niveau d'étude dans la langue étrangère des sondés	
Débutant dans le premier ou deuxième semestre d'étude	72%
Intermédiaire dans le troisième ou quatrième semestre d'étude	23%
Avancé dans le cinquième semestre ou plus d'étude	5%

Figure 49. Le niveau d'étude dans la langue étrangère des sondés

La raison pour laquelle les sondés suivaient des cours de langue étrangère	
C'est un cours obligatoire.	70%
C'est un cours facultatif.	30%

Figure 50. La raison pour laquelle les sondés suivaient des langues étrangères

Les stratégies pour apprendre les aspects fonctionnels de la langue cible et celles pour développer l'auto-apprentissage dans la langue cible sont parmi les stratégies les moins employées par les sondés selon Oxford et Nyikos. Oxford et Nyikos observent que ces deux stratégies d'apprentissage correspondaient peu aux cours de langue que plusieurs sondés suivaient dont l'enseignement se fondait sur une étude grammaticale de la langue cible. Selon elles, les apprenants sondés ont largement évité d'employer les stratégies qui exigent un grand effort extracurriculaire pour communiquer dans la nouvelle langue (les stratégies pour apprendre les aspects fonctionnels de la langue cible) ou qui demandent que les apprenants travaillent de manière indépendante sur les aspects mnémoniques ou métacognitifs (les stratégies pour développer l'auto-apprentissage dans la langue cible). En général, les stratégies communicatives que les sondés utilisaient avec une fréquence modérée représentaient celles pour susciter une conversation dans la langue cible. Ces genres de stratégies ne demandent pas forcement que l'apprenant communique avec des locuteurs natifs de la langue cible en dehors des limites fixées dans la salle de classe.

Numéro de la stratégie	Nom de la stratégie	Fréquence de l'usage	Exemples spécifiques
1	Stratégies pour apprendre les aspects grammaticaux de la langue cible	De moyenne fréquence jusqu'à grande fréquence	fabriquer et réviser les règles grammaticales, trouver les similarités entre la langue maternelle et la langue cible, analyser les mots de la langue cible
2	Stratégies pour apprendre les aspects fonctionnels de la langue cible	De faible fréquence jusqu'à moyenne fréquence	assister aux films en langue étrangère, parler avec les locuteurs natifs de la langue cible, imiter la parole des locuteurs natifs de la langue cible, lire les documents authentiques
3	Stratégies pour développer l'auto-apprentissage dans la langue cible	De faible fréquence jusqu'à moyenne fréquence	réaliser les phrases et les exercices, utiliser les mots mnémoniques, enregistrer les phrases sur audio cassette, planifier, auto-évaluation, et auto-recompensation
4	Stratégies générales pour étudier la langue cible	De moyenne fréquence jusqu'à grande fréquence	étudier dur, ignorer les distractions, être préparé, organiser, gérer bien son temps
5	Stratégies pour susciter une conversation dans la langue cible	De moyenne fréquence jusqu'à grande fréquence	demander que le débit de parole soit plus lent et mesuré, demander que la prononciation soit corrigée, anticiper ce que dira l'interlocuteur

Figure 51. Les cinq stratégies d'apprentissage

Il est évident que les apprenants sondés n'avaient pas été exposés à un enseignement orienté vers une approche communicative parce que les stratégies qu'ils employaient le moins souvent sont exactement celles qu'une telle approche requiert pour assurer le développement d'une compétence communicative de l'apprenant de langue. Il est encore plus ironique que parmi les quinze facteurs différents qui ont influencé le choix de stratégies employées par les apprenants sondés, *la motivation* a fini par être l'influence la plus puissante de toutes. Il est indéniable que l'approche communicative favorise le développement de la motivation de l'apprenant. D'autres facteurs influençant l'usage des stratégies d'apprentissage étaient le sexe de l'apprenant, sa spécialisation universitaire, le nombre d'années qu'il a étudié la langue cible et le statut des cours de langues suivis. L'interaction entre la motivation et ces variables ont aussi déterminé le niveau de motivation des apprenants sondés. Par

exemple, les sondés qui avaient étudié la langue cible au moins cinq ans utilisaient plus les stratégies pour apprendre les aspects fonctionnels et communicatifs de la langue que les apprenants au niveau des débutants.

Les effets des variables sur les stratégies d'apprentissage identifiées					
Les stratégies d'apprentissages numérotés	1	2	3	4	5
Les variables listés					
Sexe de l'apprenant	.002			.0001	.002
Spécialisation universitaire		.02	.01		
Nombre d'années d'études		.0001			.002
Statut du cours (facultatif versus obligatoire)		.002		.04	
Parole		.0001	.02	.0002	.001
Ecoute			.0009	.004	
Parole & Ecoute		.04			
Lecture	.0001	.002		.0001	.008
Motivation	.0001	.0001		.0001	.0001
Statut du cours & Nombre d'années d'études		.01			
Spécialisation universitaire & Motivation		.005			
Spécialisation universitaire & Statut du cours				.007	
Statut du cours & Motivation	.01				
Spécialisation universitaire, Statut du cour & Motivation		.02			
Sexe de l'apprenant & Motivation	01				

Figure 52. Les effets des variables sur les stratégies d'apprentissage

Selon Robert Gardner[233], *Social Psychology and Second Language Learning : The Rôle of Attitudes and Motivation, « les attitudes et la motivation sont importantes parce qu'elles déterminent le niveau de participation active que prendront les apprenants dans leur propre apprentissage... La motivation est le facteur principal qui détermine ce niveau de participation*[234] ». Les données de l'étude d'Oxford et Nyikos montrent le rapport réciproque entre la motivation et l'usage des stratégies d'apprentissage. Une forte motivation d'apprendre se traduit donc par un usage important des stratégies pour apprendre la langue-cible, et similairement, un grand appui sur l'emploi de telles stratégies augmente davantage le niveau de motivation de l'apprenant. Oxford et Nyikos expliquent ce phénomène ainsi (Oxford & Nyikos, 1989) :

[233] Robert. C. Gardner, *Social Psychology and Second Language Learning: The Rôle of Attitudes and Motivation*, London, Edward Arnold, 1985, p.56.
[234] Traduction personnelle.

« Cette chaîne de variables qui résulte que l'apprenant se voit comme compétent en langue étrangère est peut être la conséquence des effets ou des causes d'avoir utilisé des stratégies d'apprentissage (selon la partie de la chaîne qui est examinée), et ces variables sont étroitement liées à la motivation aussi bien qu'au respect de soi[235] *».*

Il est donc raisonnable de proposer que l'approche communicative dont un des principes est la centration sur l'apprenant, profite de cette motivation initiale de l'apprenant de langue pour l'amener à être un participant actif dans son propre apprentissage de la langue cible et dont la conséquence est le développement d'une compétence communicative dans la langue cible. Une telle démarche encourage l'apprenant à apprendre en présentant la langue cible de manière contextuelle et en l'incitant à être plus responsable de son propre apprentissage.

Ainsi, relier motivation et plaisir relève d'une théorie antique : celle des hédonistes qui considèrent que la recherche du bonheur est le critère central présidant à la motivation. Kant a repris partiellement cette hypothèse mais il a ajouté à la satisfaction du désir (qu'il nomme motivation sensible) le sens du devoir[236].

Ces deux théories sont fondamentales. Elles permettent de distinguer la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque : « Une activité qui est pratiquée pour elle-même, pour son contenu est dite intrinsèquement motivée, tandis qu'une activité qui est pratiquée pour ses effets - pour l'obtention d'une conséquence positive ou pour l'évitement d'une conséquence négative - est dite extrinsèquement motivée [237]» (Piché, 2003).

Alors, s'il ne fait aucun doute que la motivation des étudiants participe de l'efficience d'un Centre de Langues et de Ressources (motivation à franchir le seuil, dans un premier temps, mais également à se lancer dans une formation), le problème qu'il nous faudra résoudre est celui de les motiver intrinsèquement afin de rendre cette action pérenne. Pour nous, le potentiel du CLER* à être un environnement favorable à la formation est fondamental et repose sur l'originalité des médias d'apprentissage.

---

[235] Traduction personnelle.
[236] Paul Diel, *Psychologie de la motivation*, 1991, Paris, Petite Bibliothèque Payot, p.151.
[237] Sylvie Piché, *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, 2003, Laval, Presses Universitaires, p. 207.

2.4.3 L'intégration du média au CLER* : outil de communication

Un média est *« un moyen de communication et de diffusion de l'information, quel que soit le support. La presse écrite, la télévision, la radio sont des médias*[238]». Ce concept a été repris en science de l'éducation et en didactique. Danielle Bailly, dans *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique,* en donne une définition générale. Pour elle, « médias », « documents », « supports » et « auxiliaires » seraient plus ou moins synonymes : « *Dans la taxinomie des termes qui réfèrent à cette question, on trouve, au niveau le plus englobant, le mot « moyens », auquel d'ailleurs on substitue souvent le mot 'médias' (dans une acception technique différente de celle de la langue courante). Dans cette acception, le mot « médias » recouvre tous les 'documents' (supports) et les auxiliaires par lesquels se transmet un contenu de langue*[239] ».

De cette même auteure, il est à retenir également la « classification des supports pédagogiques » d'après leur nature et leur fonction[240], que nous reprenons ci-dessous (cf. page suivante). Dans le contexte de notre action professionnelle, l'assimilation des supports informatiques à des supports éducatifs est intéressante car les TIC* sont présentes au CLER*. La question est de savoir comment on peut intégrer l'outil informatique dans la relation enseignement/apprentissage mais surtout à quelles conditions l'apprenant de Langue étrangère s'engage dans son apprentissage pour maintenir, accroître voire s'engager dans la réussite de sa formation et lui donner un sens. Une réponse pourrait peut-être se trouver partiellement dans le *e-Learning* et les projets collaboratifs[241] (qui seront abordés dans les chapitres 4 et 5).

SUPPORTS
1) Nature des documents pédagogiques
- a) Nature perceptuelle et sémiologique
  - i) documents sonores
  - ii) documents visuels
  - iii) documents mixtes (audiovisuels ; icono-textuels ; supports informatiques)
- b) Nature « méthodologique »
  - i) documents authentiques
  - ii) documents didactiques
  - iii) documents didactisés
- c) Nature discursive et pragmatique

[238] Le nouveau Littré, *article « média »*, 2004, Paris, Éditions Garnier, p. 833.
[239] Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*, 1998, Paris, Nathan, p.185.
[240] Ibidem, p.171.
[241] Danielle Bailly, *Classification des supports pédagogiques*, 1998, p.171.

2) Fonction des documents

a) Diversification et critères de choix des supports

b) Rapport entre les supports et les savoir-faire travaillés (adaptation des supports aux activités d'expression orale/écrite ou de compréhension orale/écrite, etc.)

3) Traitement de l'Image et des documents iconographiques

4) Les supports informatiques

Figure 53. Classification des supports pédagogiques

E-learning est le terme anglophone pour e-formation. Le préfixe « e- » symbolise l'adjectif *electronic*. Ce que l'anglophonie a choisi de désigner par *electronic,* la francophonie le désigne par *numérique*. La e-formation, appelée aussi pédagogie numérique, est un sous-ensemble de la FOAD[242], qui s'appuie sur les réseaux électroniques (réseau local, étendu ou Internet) et des outils informatiques (bureau virtuel, répertoire d'objets d'apprentissage, plateformes pédagogiques, etc.) pour diffuser, interagir ou communiquer. Elle peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, etc. L'emploi des NTIC et des ressources numériques en éducation n'est au fond qu'une conséquence normale de l'évolution sociale. Là où le numérique se distingue, c'est que celui-ci, en tant qu'outil pédagogique, peut avoir deux champs d'application : l'enseignement en présentiel et l'enseignement à distance (avec les sites éducatifs, les plates formes éducatives, les blogs, les messageries électroniques, etc.). Le *blended learning* (évoqué dans le cadre théorique) est une forme de *e-learning*.

Les ressources technologiques nous lancent un nouveau défi : celui de trouver les moyens de les relier aux activités de classe. Dans la mesure où ces ressources ne sont accessibles qu'au CLER*, les pratiques pédagogiques moyennant les technologies pourraient participer de son efficience. Toutefois, il ne faut pas ignorer que, pour le bon usage de ces ressources, une médiation humaine est nécessaire afin de prouver leur potentiel à servir la relation éducative.

2.4.4 La relation éducative au CLER* : interactions en jeu

La relation éducative, c'est l'ensemble des interactions verbales et non verbales qui caractérisent tout acte pédagogique. Ces échanges sont intimement liés aux méthodes pédagogiques de l'enseignant. La qualité de ces interactions est un facteur déterminant de la construction du savoir par l'élève[243] (Gaberan, 2003). Dans le cadre scolaire, l'interaction est en jeu dans l'interdisciplinarité (interaction entre les disciplines), entre les enseignants et les apprenants (l'enjeu

[242] Formation Ouverte à distance.
[243] Philippe Gaberan, *La relation éducative*, 2003, Paris, Erès, p.131.

est ici l'accompagnement de l'apprenant et la motivation), entre les apprenants eux-mêmes (cette forme d'interaction est étroitement liée à la notion de groupe où les élèves apprennent les uns des autres). Il existe aussi (c'est le plus intéressant dans notre cas) une interaction de la classe et de la documentation, ou de manière plus globale avec toute source de connaissances (les TIC*, par exemple). Enfin, une interaction existe entre la classe et l'extérieur de l'établissement (domaine extrascolaire).

De Landsheere et Bayer ont classé les aspects fonctionnels de la relation éducative en 7 catégories[244] (De Landsheere & Bayer, 1969) :

- les fonctions d'organisation qui déterminent les conditions dans lesquelles l'enseignement doit être donné ;
- les fonctions d'imposition relatives au contenu d'enseignement (connaissances, compétences et attitudes à transmettre) ;
- les fonctions de développement des facultés de l'apprenant ;
- les fonctions de personnalisation qui consistent à utiliser le vécu de l'élève pour concrétiser les contenus d'enseignement ;
- les fonctions d'évaluation (*feedback* positif et négatif) ;
- les fonctions d'affectivité positive et négative qui sont intimement liées aux fonctions d'évaluation ;
- les fonctions de concrétisation par la multiplication des canaux d'apprentissage.

Ce qui est intéressant est que ces fonctions, attribuées à l'enseignant, sont très proches de celles du tuteur. En effet, dans *Le Tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, M. Colin-Michaux et F. Cros explicitent la fonction d'aide pédagogique et éducative apportée à l'élève en 7 objectifs essentiels (Colin-Michaux & Cros, 84[245]) :

- permettre le suivi de l'élève ;
- favoriser l'interdisciplinarité ;
- encourager la connaissance mutuelle des apprenants ;
- aider l'institution à mieux prendre en compte le vécu de l'apprenant pour soutenir son apprentissage ;
- instaurer un mode de communication entre les acteurs éducatifs ;

[244] G. De Landsheere et E. Bayer, *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, Administration des études, 1969.
[245] Michèle Colin-Michaux et Françoise Cros, *Le Tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, 1984, Paris, INRP, p.76.

- aider à l'articulation entre le temps de travail scolaire et les activités extra-scolaires ;
- permettre à l'élève de prendre une part active dans les changements institutionnels (projet de l'établissement) pour devenir un acteur de sa formation (projet personnel et professionnel).

Dans le cadre du projet professionnel où le recours à la médiation tutorale est essentiel, il n'est pas nécessaire de faire appel à toutes les fonctions d'aide éducative du tuteur. Toutefois, il sera intéressant de voir quelles fonctions (autres que celle de favoriser l'interaction entre les apprenants et les ressources) il peut remplir dans un centre de ressources.

2.4.5 L'autoformation : l'autonomie pour finalité

En grec, *autos* signifie *le même*. *Formation* provient, quant à elle, du latin *formatio* (« forme, confection »). Une des acceptions de *formation* désigne l'éducation d'un être humain et l'ensemble des connaissances dans un domaine. Depuis les années 1950, on parle de la formation des adultes et de la formation permanente (ou formation continue). En 1993, avec son *Livre Blanc*, Jacques Delors a introduit le concept politique de *formation tout au long de la vie.*

Autoformation est donc la résultante de l'alliance de ces deux termes et signifie : *s'éduquer soi-même.* L'autoformation est un dispositif d'apprentissage qui requiert de l'apprenant des capacités d'autonomie et lui permet de se former à son rythme (sans contraintes spatio-temporelles externes) au moyen de ressources spécifiques ou non.

Pour Marie-José Barbot, l'autoformation « *recouvre diverses réalités allant de la formation expérientielle aux échanges de savoir. Historiquement, elle correspond à un courant de pensée libertaire et d'éducation populaire pour tous, à tous âges. Développée dans le cadre de la formation permanente, elle désigne plutôt une formation à un rythme individuel, mais sur des objectifs communs non fixés par l'apprenant*[246] » (Barbot, 2000).

Cette définition est proche de celle du GRAF[247] : « la formation de soi par soi [248]».

Selon Nicole Tremblay, l'auto-apprenant doit maîtriser quatre compétences[249] :

---

[246] Marie-José Barbot, *Cap sur l'autoformation : multimédias, des outils à s'approprier*, 1997, Multimédias, réseaux et formation, le Français dans le Monde, Recherches et Applications Paris, Hachette, p. 115.
[247] Groupe de recherche sur l'autoformation en France
[248] Le site du GRAF peut-être visité à partir de l'adresse www.A-GRAF.org (date de consultation février 2009).
[249] Anne Nicole Tremblay, *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Presse Universitaire de Montréal, 2003, p. 80.

- la compétence adaptative (se motiver, tolérer l'incertitude) ;
- la compétence sociale (établir un réseau de ressources) ;
- la compétence praxique (réfléchir sur et dans l'action) ;
- la compétence métacognitive (se connaître comme apprenant pour définir des stratégies d'apprentissage).

Une fois ces compétences maîtrisées, au nombre des avantages, l'auto-apprenant pourra compter sur :

- la performance : des secteurs professionnels exigent de leurs cadres qu'ils soient en formation continue pour rester compétitifs sur le marché du travail ;
- les acquis durables : tout savoir issu d'un apprentissage motivé est optimisé ;
- l'autonomie, laquelle s'exprime dans l'organisation de la formation et peut être à double tranchant (organiser une formation n'est pas inné) ;
- la satisfaction personnelle : celle d'avoir dépassé les contraintes et de s'être formé soi-même.

Ces références (cadre et concepts) justifient sur le plan intellectuel l'application pratique du projet professionnel ; dans la partie qui suit, un état des lieux sera fait de l'application pratique.

SECTION III. MISE EN PRATIQUE

Dans cette section, seront examinés les profils d'étudiants usagers potentiels du CLER* à travers des entretiens et des questionnaires ainsi que les ressources mises à leur disposition. Comme c'est une *étude de cas*, aucune référence à des normes de questionnaire ou d'enquête n'est mentionnée. En revanche, ces références seront détaillées dans les chapitres quatre et cinq qui nécessitent d'en parler.

3.1 Profils d'apprenants

L'objectif d'efficience du CLER* exige de connaître les profils des usagers potentiels et d'analyser leurs besoins. Dans cette optique, et dès l'ouverture du CLER*, un questionnaire préliminaire a été rédigé et distribué aux étudiants qui commençaient à fréquenter le CLER* afin de savoir comment ce dernier peut les servir dans leur formation. L'objectif était double : conforter et préciser l'action professionnelle et élaborer les *curricula* des cours.

Le questionnaire est anonyme (cf. infra), il a été distribué à un échantillon de 47 étudiants élèves-ingénieurs de deuxième année de la faculté de génie en informatique.

1. Quelle (s) langue(s) parlez-vous ?

□ Arabe □ Français □ Anglais □ Autre(s). Précisez :.....

2. Pour chacune de ces langues, décrivez vos compétences (mauvaise, bonne, très bonne) :

Langues (s)	Expression écrite/Expression orale/Compréhension écrite/Compréhension orale			
Arabe	...	...	...	...
Français	...	...	...	...
Anglais	...	...	...	...
Autres (précisez)	...	...	...	...

3. Vous aimeriez :

□ Apprendre le français □ Améliorer votre français □ Assurer vos acquis

□ Rien de tout cela □ Autre : .....

4. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :

□ Dans le cours de vos études □ À des fins personnelles. Lesquelles ? .....

5. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?

□ Oui □ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)

□ La famille □ Les amis français □ Le travail □ L'administration

□ Le tourisme en pays francophone □ Autre. Précisez : .....

6. À quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?

□ Très bon □ Bon □ Assez bon □ Moyen □ Mauvais

7. Dans quel(s) domaine(s) se situent vos faiblesses ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Compréhension écrite □ Compréhension orale □ Expression écrite □ Expression orale

□ Grammaire □ Lexique □ Civilisation francophone □ Phonétique

□ Communication / conversation

8. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (Plusieurs réponses possibles)

□ En observant □ En écoutant □ En lisant □ En parlant □ En jouant □ En imitant

□ Seul □ En groupe

9. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (Plusieurs réponses possibles)

□ Internet □ La musique □ La lecture □ Le cinéma □ Le sport / les jeux

10. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)

□ Qu'il vous transmette ce qu'il sait □ Qu'il vous corrige

□ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

11. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?

□ Oui □ Non

12. Si oui, quand seriez-vous disponible pour cela ?

.....

Figure 54. Questionnaire : profils d'apprenants

Comme susmentionné, à travers le questionnaire, l'objectif était de connaître :

- le profil linguistique des étudiants ;
- leurs objectifs professionnels et personnels ;
- leurs habitudes d'apprentissage ;
- leurs loisirs (afin de savoir quels supports peuvent les aider à apprendre) ;
- enfin, leur disponibilité.

3.2 Résultats du questionnaire et analyse

Sur l'ensemble du panel interrogé (confère annexe 4), *quarante-trois* étudiants sont trilingues. Cependant, la pratique d'autres langues étrangères que l'arabe, le français ou l'anglais est rare. Seul un étudiant parle la langue allemande en quatrième langue.

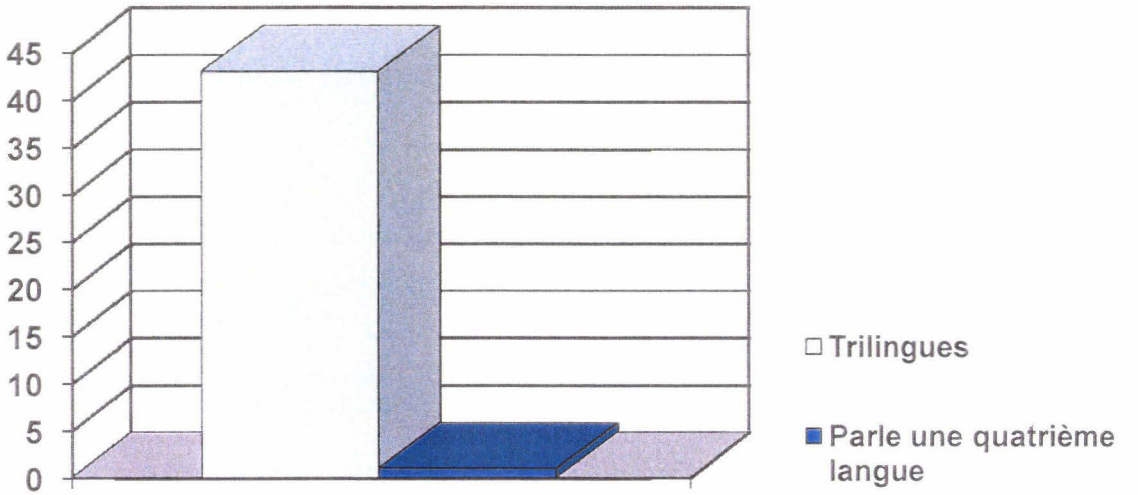


Figure 55. Langues parlées

Cette perspective trilingue, dans laquelle se trouvent la plupart des Libanais, rend difficile l'ouverture vers d'autres langues étrangères. Pour ce qui concerne plus particulièrement le français, *trente-trois* étudiants affirment ne pas avoir l'occasion de le parler hors de l'université. Pour les dix autres, la famille et les amis, mais également le tourisme en pays francophone, sont les principaux environnements linguistiques dans lesquels ils parlent la langue.

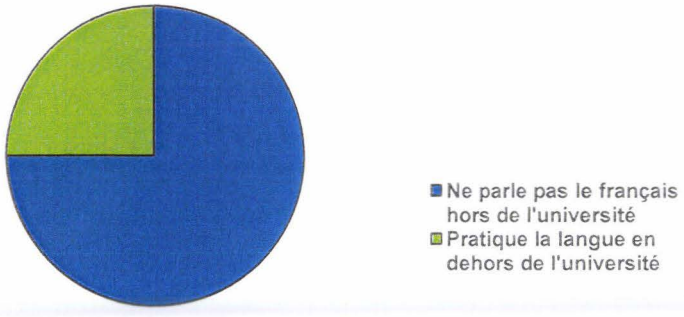


Figure 56. Pratique de la langue en dehors de l'Université

Cet état de fait explique, au moins partiellement, la perte de vitesse du français au Liban. Cette perte de vitesse est relayée par l'institution universitaire qui ne parvient pas à renouveler ses méthodes[250].

En conséquence, les étudiants ont le sentiment de ne pas enrichir leur bagage linguistique. Leurs faiblesses se situent essentiellement en expression écrite et orale (29 étudiants contre 9 en compréhension). Les compétences communicatives langagières qu'ils maîtrisent le moins bien sont la grammaire ou la connaissance de la langue (25), le lexique et le vocabulaire (15), la compétence communicationnelle (15) et la phonétique (11).

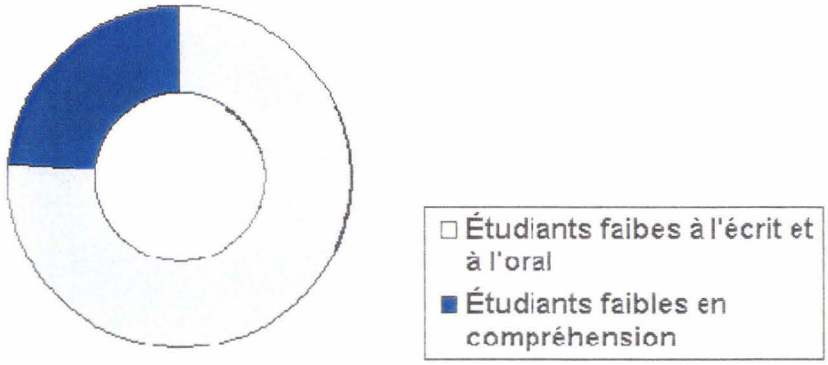


Figure 57. Points faibles des étudiants

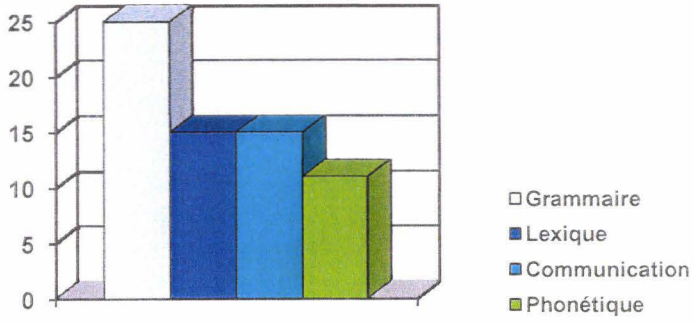


Figure 58. Problèmes de compétences communicatives

Vingt-six étudiants souhaitent améliorer leur niveau en français à des fins personnelles (voyage, travail, communication, culture, etc.) et 15 dans la seule optique des examens. Les étudiants attribuent

[250] Un rapport de 2005 sur *L'adaptation de l'éducation aux besoins nationaux* mentionne que : « le conformisme tend à s'imposer, le développement des aptitudes n'est pas encouragé, la connaissance des administrés et des entreprises n'est guère stimulée et l'ouverture au monde reste frileuse. » Cité dans *La restructuration du système éducatif libanais* (Dossier II), 2005, Publication de Centre national de recherche et de développement pédagogiques de Beyrouth (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports).

au français une utilité qui ne se limite pas à celle du cadre scolaire. Ils ont de cette langue une représentation qui dépasse celle de la langue d'enseignement. Pour 40 d'entre eux, le français comporte des enjeux dans les domaines du tourisme, du travail et des échanges interculturels[251].

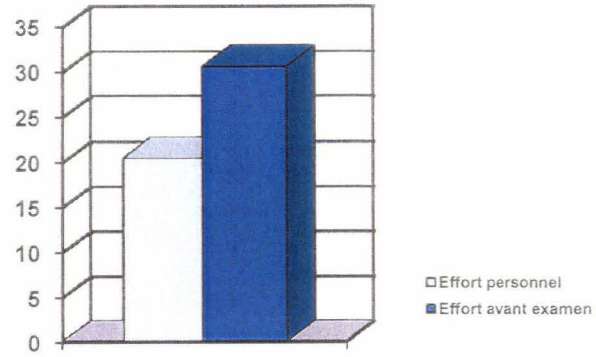


Figure 59. Le travail imparti à l'apprentissage de la langue

En matière d'apprentissage, et selon la nomenclature de la gestion mentale[252], 18 étudiants sont visuels, 20 sont auditifs. 20 d'entre eux préfèrent apprendre en groupe.

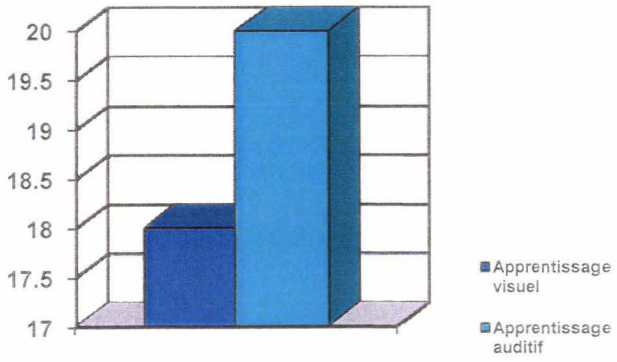


Figure 60. Le mode d'apprentissage

De leur enseignant(e), 35 attendent qu'il/elle les conseille afin de mieux apprendre, 17 qu'il les corrige, 13 qu'il leur transmette ce qu'il sait. Si les fonctions classiques de l'enseignant (transmettre les savoirs et corriger) ne sont pas remises en question, disposer de plus d'autonomie dans l'apprentissage et acquérir des outils d'*apprendre à apprendre* est une nouvelle exigence des

[251] Au sujet des difficultés du français à gagner de nouveaux publics, on pourra lire : Darwicche Jabbour Z., 2003, « Le Français au Liban : réalités du présent et enjeux de l'avenir », *Rencontre Français / Arabe, Arabe / Français, construire ensemble dans une perspective plurilingue* (actes de colloque), ADPF, pp. 216-227.

[252] David A. Kolb, *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, 1984, NJ, Prentice-Hall cite dans la conférence de Antoine de la Garanderie, p.105.

étudiants. Leurs difficultés à apprendre les langues viennent principalement du fait que les enseignements ne sont pas reliés à leur future expertise ou à leurs centres d'intérêts ; centres d'intérêts qui sont essentiellement Internet et la culture.

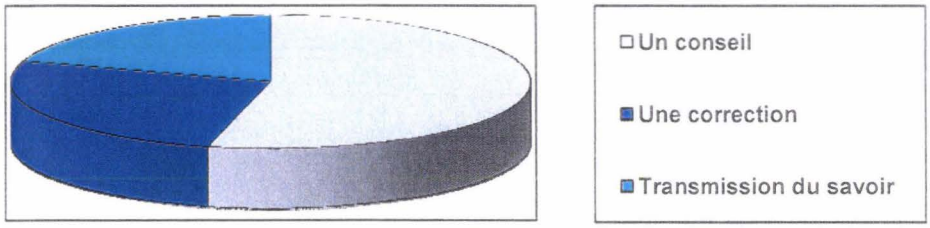


Figure 61. Les attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignant(e)

Enfin, 26 des étudiants interrogés se disent prêt à employer une partie de leur temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue (motivation intrinsèque). Toutefois, pas à n'importe quel moment. Les services proposés par le CLER* pourraient donc potentiellement concerner une large part du public de l'UPA* à condition de considérer les contraintes temporelles des étudiants. Ceci est d'autant plus important que le CLER* n'est pas au service d'objectifs institutionnels (formation continue). En conséquence, aucun aménagement dans les emplois du temps des étudiants n'est prévu pour une formation au CLER*.

3.3 Perspectives d'avenir pour le CLER*

Sans oublier que « [toute] *analyse de besoins est à réactualiser, car les besoins évoluent en fonction de la personnalité, de la motivation et des résultats*[253] » (Barbot, 2000), cette enquête a aidé à baliser l'action professionnelle. À la lumière de l'analyse, trois axes principaux s'imposent pour tenter de répondre au mieux aux besoins des étudiants : les outils pédagogiques, l'encadrement humain et les pratiques enseignantes.

Il a fallu veiller à ce que les ressources disponibles au CLER* correspondent bien aux habitudes d'apprentissage des étudiants. Les ressources livresques et audio-visuelles ne sont pas suffisantes. Quant au choix des horaires d'ouverture du CLER*, celui-ci devait être en adéquation avec les temps libres des étudiants. Les ressources humaines du centre auront pour mission, non seulement, de faciliter l'accès aux ressources mais d'accompagner la formation des usagers.

[253] Marie-José Barbot, op.cit, 2000, p.71.

L'intervention d'autres personnes ressources comme les locuteurs natifs sera bénéfique afin de « concrétiser » la langue (on passera alors du cadre *apprendre pour apprendre* à *apprendre pour communiquer*[254], ou comme l'a été susmentionné dans la section I de cette partie par Gregory Bateson passer de l'apprentissage zéro « *la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur, d'une façon telle qu'un événement analogue se produisant à un moment ultérieur (et approprié) transmettra la même information*[255] » à l'apprentissage III qu'il appelle l'apprentissage de l'*apprentissage* faisant intervenir un « *changement dans le processus de l'apprentissage Zéro, I ou II*).

De même, des rencontres avec des professionnels permettront la transmission d'expertise aux futurs ingénieurs. Les pratiques pédagogiques, elles, devront s'appuyer sur l'outil le plus populaire auprès de nos étudiants, à savoir le multimédia et, notamment, Internet. Elles favoriseront également la responsabilisation et l'autonomie de l'apprenant. De plus, des activités permettront de relier les étudiants libanais à la France.

Afin de s'assurer de la validité de la présente enquête et de la pertinence des éléments d'analyse, celle-ci a été améliorée, généralisée et appliquée à toutes les facultés. Pour nous, cependant, elle confirme le fondement théorique de notre pratique professionnelle.

3.3.1 Les ressources matérielles au CLER*

L'infrastructure technologique est au fondement de l'efficience d'un Centre de Langues et de Ressources. En effet, des variables d'ordre pratique telles que l'agencement et l'organisation spatiale mais aussi les différents types de ressources conditionnent la potentialité du dispositif à être un outil au service de la formation.

3.3.2 L'agencement et l'organisation spatiale du CLER*

Concernant les paramètres pris en considération, il convient de citer l'environnement de l'apprentissage : l'établissement et son environnement (lieu d'implantation, pays, culture), ses ressources, la politique éducative du pays et de l'établissement.... ainsi que les interactions de la communication : la gestion des interactions, les échanges, le langage verbal, la kinésie dans la

[254] Des cours de conversation sont mentionnés dans la brochure mais n'ont pas encore été mis en place.
[255] Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit* (tome 1), Éditions du Seuil, 1977, Le développement qui suit s'appuie sur le chapitre « Les catégories de l'apprentissage et de la communication », p. 299-331.

communication, etc.

Le choix des locaux, de leur emplacement et de leur aménagement est fondamental pour l'étayage d'un Centre de Langues et de Ressources. Ainsi, il était essentiel que le CLER* soit un lieu distinct de l'université, ceci, essentiellement, afin de créer une distance physique et intellectuelle avec les études. Sans que cela ne soit contradictoire, le CLER* se doit également d'être un lieu de proximité : plus il est proche des facultés et facile d'accès, plus il sera fréquenté spontanément et fréquemment. Le CLER* a été choisi au rez-de-chaussée du bâtiment B qui est accessible à tous les autres bâtiments.

Les horaires et les jours d'ouverture sont également des facteurs décisifs dans la fréquentation du centre. Outre que ceux-ci étaient affichés à l'entrée du centre dans un souci d'accessibilité, il était indispensable que le centre offre également des prestations au-delà des horaires universitaires.

Enfin, telle que l'indique la plaquette informative du CLER* (annexe 2), les services que le CLER* se propose d'assurer auprès des étudiants de l'UPA* sont nombreux. Or la diversité des fonctions assurées par le dispositif doit se manifester dans la configuration de l'espace qui était notre défi par manque de grands espaces disponibles.

L'emplacement et l'organisation spatio-temporelle participent de manière fondamentale à l'efficience d'un dispositif comme le CLER*. Toutefois, loin d'être uniquement un carrefour de rencontres et d'échanges, c'est un lieu de pratiques et de performances rendues possibles par la mise en valeur de ressources.

Concernant le local du CLER*, c'est un espace relativement réduit mais son efficacité dépasse les bornes des frontières et du tracé. Un espace expérimental de $50m^2$ qui, avec ses 10 postes d'ordinateurs à configuration multimédia appropriée, ses postes de télévision, ses magnétoscopes et magnétophones, et ses supports livresques, changera les méthodes d'apprentissage – enseignement des langues et viendra compléter le dispositif éducatif.

Figure 62. Étudiants travaillant en semi-autonomie au CLER*

En revanche, le CLER*s'est agrandi. Le déménagement aura le lieu le 1er novembre dans un local de 108.38 m^2.

Au début de chaque année académique, deux journées portes ouvertes ont eu lieu afin d'accueillir en son sein les étudiants de toutes les facultés respectives et instituts et leur expliquer le fonctionnement du CLER*, leur distribuer des brochures informatives et mettre à leur service les ressources recensées. Comme le CLER* se base aussi sur la coopération des enseignants, une journée d'accueil des professeurs de langues mais aussi d'autres matières a lieu afin de faire coopérer enseignants de toutes disciplines confondues et étudiants et d'assurer le « lien » entre les cours en présentiel et le centre.

3.3.3 Les différents types de ressources du CLER*

Le CLER* dispose de ressources livresques, audio-visuelles et technologiques pour le français, l'anglais, l'arabe et le libanais enseignés comme langue étrangère et l'italien. L'espagnol, l'allemand, le japonais et le chinois sont en phase de conception. À noter qu'une assistance humaine ne peut être proposée que pour le français, l'anglais, l'arabe et le libanais.

Au Liban, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/apprentissage des langues bénéficie d'un contexte politique favorable. Toutefois, ce contexte favorable ne doit pas empêcher de prendre quelques précautions au préalable. Tout d'abord,

l'adaptation technique afin, notamment, que la connexion Internet ne relève pas de l'aléatoire. Sur un autre plan, les TIC* engendrent chez les acteurs éducatifs (ou, pour le moins, chez ceux qui les utilisent) des besoins en formation continue (nous faisons état de ces observations dans la partie « pratiques pédagogiques »).

Au nombre des ressources matérielles, nous avons considéré, enfin, que les séminaires étaient une ressource à part entière devant être considérée dans la logique du CLER*.

L'intervention du plus grand nombre possible de ressources a optimisé la complémentarité et l'interactivité du Centre de Langues et de Ressources : au CLER*, les apprenants pouvaient alterner des moments d'apprentissage et des rencontres avec des « personnes ressources » utiles dans leur formation et/ou leurs objectifs professionnels.

3.3.4 L'accessibilité, l'attractivité, l'efficience du CLER*

En matière d'accessibilité, la plaquette informative (annexe 1) présente les services du CLER* tels qu'ils sont accessibles dès à présent. Un format A4 plié en trois a été conseillé où seuls des renseignements sur les prestations réelles du CLER* et des informations nécessaires à la prise de contact apparaîtraient (adresse du site Internet du CLER*, horaires d'ouverture, localisation, site web, etc.). Cette plaquette portant mention des règles de fonctionnement du centre est communiquée à tous les étudiants donc mise en ligne sur le site de l'UPA*. De plus, des feuilles d'inscription sont disponibles à l'entrée du CLER* afin de régler le flux des apprenants, la disponibilité des outils et de l'espace ainsi que la présence de personnel humain (annexe 10). Ces paramètres exigent, en effet, un suivi régulier selon un agenda rigoureux. Cela permettra d'étaler les formations en dégageant à chaque fois un formateur, de mettre en place des formations individualisées et des formations de groupe. De plus, il est essentiel que chaque apprenant puisse réserver lui-même le jour et l'horaire pendant lesquels il pourra se former. Une messagerie électronique créée à cet effet, à partir de février 2011, faciliterait la démarche. Chaque usager élabore ainsi son planning, par un acte volontaire et autonome, mais préalablement négocié avec l'assistante du CLER*.

Un Centre de Langues et de Ressources a peu de raisons d'être si on ne suscite pas l'intérêt d'un nombre suffisant d'étudiants pour créer une réelle dynamique de service. Il en va de son attractivité. Comme cela a été précisé plus haut, au mois d'octobre, débutant l'année universitaire, nous présentons aux étudiants de l'UPA*, lors de deux journées portes ouvertes, les services et les ressources du centre : 12 visites sont organisées (3 en arabe, 6 en français, 4 en anglais). Malgré

l'engagement d'enseignants qui consacrent une partie de leur temps de cours à la visite, le succès de cette opération se révèle relatif : peu d'étudiants viennent spontanément et des visites s'annulent faute de public. Il semblerait que les sessions en arabe et en anglais remportent un succès plus vif. Une campagne d'information intensive à l'attention des enseignants et des étudiants de toutes les facultés (particulièrement, ceux de première année) est conduite et les visites sont rendues obligatoires. Cette nouvelle campagne est menée dès le début de l'année universitaire et pourrait se confondre, en matière de communication interne, avec une opération marketing.

Enfin, l'objectif d'efficience du CLER* est subordonné à l'augmentation du nombre et de la qualité des ressources pédagogiques. Au CLER*, si le français et l'anglais sont bien pourvus, les autres langues ne disposent que de peu de ressources. Parallèlement à cela, l'essentiel des ressources est constitué de documents bruts, certes didactisables, pour la plupart, mais non didactisés. Une politique d'achat raisonnée a été conduite, sans cela, il n'y aura aucune raison pour les étudiants de l'UPA* de fréquenter le CLER* puisque les ressources mises à leur disposition ne présenteront qu'un intérêt limité. De même, offrir aux étudiants des services qu'ils ne pourront trouver ailleurs (cours de conversation avec des locuteurs natifs, organisation d'événements culturels, etc.) implique que soient intégrés les formateurs des langues non encore représentés humainement au centre. Un moyen de disposer de ressources gratuitement serait le développement de liens de coopération nationaux avec des partenaires éducatifs (universités, instituts, etc.) en vue d'une utilisation commune de matériel d'apprentissage. Dans cette optique, nous avons tenté d'obtenir gracieusement des ressources auprès de maisons d'édition (sans résultat) et du ministère français des affaires étrangères même modestes (avec succès). Quoi qu'il en soit, cette solution satisfaisante à court terme, doit continuer à s'investir sur le long terme : un réel effort financier doit être fait afin d'acquérir plus d'outils pédagogiques et de mieux encadrer les apprenants.

Loin d'être une simple condition à la phase de mise en place et à la phase d'aménagement d'un CLER*, l'organisation spatiale et la mise en valeur de ressources nombreuses, utiles et de qualité conditionnent l'efficience des services du CLER*. Pour nous, il s'agit de trouver l'équilibre entre promotion du CLER* comme vitrine de l'université et dispositif crédible de formation. Informer et former suscitent, en effet, la motivation extrinsèque des apprenants à franchir le seuil du centre. Toutefois, entrer n'est pas suffisant. Il faut encore que les étudiants acceptent de s'inscrire dans un processus de formation. Or, un constat confirmé par un questionnaire (annexe 3), a permis de pointer un service essentiel que doit offrir le CLER* : l'accompagnement des usagers dans l'utilisation des ressources. Au vu de nos références théoriques, cet accompagnement passe par la médiation humaine,

concrètement, par la formation de tuteurs (annexe 7) et par une prise en compte effective de l'accompagnement à l'apprentissage.

3.3.5 Les ressources humaines du CLER*

Nous sommes persuadée que l'efficience d'un CLER* repose sur l'implication de ressources humaines incarnées essentiellement (mais pas seulement) par le responsable du centre et le(s) tuteur(s). Leur mission est d'élaborer la politique de formation (analyse des besoins, conception des programmes et bilan des actions) mais aussi d'animer le centre et de le rendre convivial.

3.3.5.1 La responsable

Nous avons pu identifier les compétences nécessaires pour exercer cette fonction[256]. Le responsable du CLER* élabore les processus de formation. Pour cela, il doit être compétent en ingénierie pédagogique. Cette fonction peut être facilitée ou alourdie selon que le responsable du centre soit un enseignant ou pas. De plus, il doit posséder des compétences proches de celles d'un gestionnaire administratif, ce qui implique des qualités humaines évidentes telles que l'aptitude à négocier et à convaincre. De plus, c'est un médiathécaire responsable de la gestion des ressources, ce qui lui impose de se tenir toujours au courant des développements technologiques. Enfin, c'est un pédagogue qui va aider à donner sens à l'apprentissage /enseignement offert.

Au regard de ces exigences, nous avons défini le profil du responsable du CLER*. Celui-ci doit comporter :

- Des capacités d'accueil et d'écoute ;
- Une aptitude à l'autonomie et au travail en équipe ;
- Un intérêt pour les technologies et de réelles compétences techniques pour se servir et entretenir les différents médias présents dans son centre ;
- Des qualités d'organisation et de méthode ;
- Une capacité à animer et à « exporter » le centre de ressources.

Posséder ce profil et maîtriser ces compétences est essentiel pour remplir la mission d'un responsable du CLER* qui, comme nous le pensons, doit s'organiser autour de trois pôles : pédagogique, organisationnel et « commercial ».

[256] Par souci de confort de lecture et de compréhension, nous adoptons la forme masculine pour désigner à la fois la responsable du CLER et le responsable de centre de ressources en général. Il est cependant clair que, depuis sa création, la responsable du centre et la chercheuse rédactrice de cette thèse sont une seule et même personne.

Le responsable du centre de ressources accompagne chaque apprenant dans le processus de formation. Son rôle englobe ainsi les contenus de formation et les procédures d'apprentissage. À cette mission s'ajoute une mission logistique et technique. Il s'agit, en effet, d'organiser les espaces de travail, de gérer les ressources (achat, vérification de leur qualité et de leur adaptation aux besoins des usagers, organisation, etc.). De plus, nous croyons que le responsable doit être lié dès le début au processus de création du centre, en particulier en ce qui concerne l'appropriation de l'espace. Enfin, le responsable doit assurer la promotion de son centre à l'intérieur de l'institution : cela se concrétise par des réunions avec l'administration universitaire, les doyens des facultés et les enseignants. Mais cette promotion doit aussi se faire à l'extérieur. Il y va de l'esprit de coopération à l'origine du projet. À notre mesure, nous avons participé à cette promotion en participant à des colloques nationaux et internationaux.

La fonction de responsable de centre de ressources se caractérise par sa richesse. Il ne s'agit pas seulement de participer au plan de formation mais d'être fonctionnel quant à sa mise en œuvre.

3.3.5.2 Les tutrices [257]

> *« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et, commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre ce qu'il comprend. Si je n'y parviens pas, il ne sert à rien que je sois plus capable et plus savant que lui. Si je désire avant tout montrer ce que je sais, c'est parce que je suis orgueilleux et cherche à être admiré de l'autre plutôt que de l'aider. Tout soutien commence avec humilité devant celui que je veux accompagner*[258] *... ».*

Les trois tutrices (annexe 6), sont diplômées en traduction de l'Université Libanaise. Employées de l'UPA*, elles étaient régulièrement et spontanément sollicitées par l'administration pour des tâches diverses. L'une d'entre elles était également chargée de cours après avoir suivi une formation d'enseignant. Le plan de formation d'un an auprès des deux futures tutrices s'est acclimaté de ces contraintes et si, dans un premier temps, nous avons travaillé côte à côte (formation en présentiel),

[257] Les précautions prises auparavant (forme masculine de « responsable ») n'est plus nécessaire ici car, dans cette partie, nous ferons toujours référence à la tutrice du CLER.
[258] Søren Kierkegaard, *La Dialectique de la communication*, Mai 2004, Collection Rivages Poche / Petite Bibliothèque, Poche, p. 57.

progressivement, nous avons utilisé la distance temporelle telle que définie par (Jacquinot, 1993) comme un atout pour travailler en autonomie. Ceci avait pour objectif d'aider la stagiaire à se mettre dans la situation des apprenants qu'elle accompagnera en tant que tutrice et de mieux appréhender les facultés adjuvantes et opposantes d'une démarche autonomisante. Le plan et les contenus de la formation ont été définis au vu du profil de la stagiaire / tutrice : il s'agissait de doter cette personne des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre ainsi que des outils nécessaires aux fonctions de tutrice dans le cadre d'une formation en face à face.

La *Première étape* consistait à s'interroger sur la notion même de tutorat. Un questionnaire a été soumis à la future tutrice dont les réponses devaient éclairer, à la fois d'un point de vue sémiotique, sémantique et historique, cette fonction, somme toute, nouvelle (annexe 6). Ce questionnaire a d'abord été traité dans le cadre d'un rallye Internet (annexe 9) mais les ressources disponibles en ligne sont très nombreuses. Cela eut essentiellement pour effet un éparpillement et une perte de vue de l'objectif. Nous avons, ensuite, délimité le champ de recherche en travaillant à partir de l'article de Jacquinot (1999) et de ressources encyclopédiques disponibles à l'UPA*.

Deuxième étape : à partir du même article de Jacquinot et de l'expérience personnelle et professionnelle de la future tutrice, réflexion sur le statut, les fonctions et les tâches du tuteur. Un questionnaire a servi de fondement à la recherche et à la réflexion (annexe 7). Ce questionnaire, plus long que le premier, a été traité sur deux séances afin de préserver l'acuité et la motivation de la stagiaire.

Troisième étape : relier le tutorat à l'expérience personnelle et professionnelle des futures tutrices, les aider à prendre conscience qu'au cours de la vie, on rencontre des tuteurs (parents, enseignants, etc.) mais qu'on ne les nomme pas forcément ainsi. Un entretien en face à face, sous une forme informelle (discussion de salon), a été conduit dans ce but.

Être tutrice dans un centre de langues exige une connaissance suffisante des ressources disponibles au centre mais aussi sur Internet.

Quatrième étape : mise au point d'une grille d'observation et d'analyse de sites et CD-Roms d'apprentissage. Cette grille s'est inspirée de la grille de Martine Eisenbeis et Dominique Perrin et des travaux de Thierry Lancien[259] (annexe 8). La tâche des futures tutrices consistait à relever les éléments les plus pertinents de cette grille dans le cadre de ses fonctions et ainsi constituer sa propre

[259] Thierry Lancien, *Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités*, *Les cahiers de l'Asdifle*, n°9, 1998, pp. 25-35.

grille d'analyse.

Cinquième étape : analyse d'un site Internet à partir de la grille que les futures tutrices ont elle-même constituée. L'évaluation a mis à jour leurs difficultés à évaluer le niveau d'une ressource. En réponse à ce besoin, nous avons relevé les contenus de chacun des niveaux communs de référence[260], et nous avons relié chaque niveau aux compétences qui lui sont sous-jacentes à l'aide d'un manuel d'apprentissage du FLE*. Ceci fait, nous avons repris l'analyse de deux autres sites Internet.

Sixième étape : mise en situation. Les futures tutrices devaient aider un étudiant à atteindre un objectif en situation différée (l'étudiant explique, au préalable, l'objectif qu'il veut atteindre et prend rendez-vous). On a, dans un premier temps, pris personnellement en charge l'étudiant : définition du besoin avec l'apprenant, recherches de ressources, constitution d'une progression (ces deux étapes se faisant en l'absence de l'apprenant), activité, feedback et/ou contrôle des acquis. Nous avons délibérément choisi de ne pas travailler en situation immédiate (l'étudiant précise son objectif et le travaille immédiatement). Seules l'expérience et la connaissance précise de ressources Internet et de didacticiels permettront aux futures tutrices de faire face à de telles situations.

Septième et dernière étape : exposé et réalisation d'activités de classe reliant cours en présentiel et Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), ceci, afin d'aider les futures tutrices à rationaliser leur rôle en tant que catalyseur de liens.

Les étapes décrites précédemment peuvent être présentées sous forme de tableau portant mention des éléments de savoir-faire, savoir être, savoir apprendre et savoirs mis en jeu ci-dessous.

Cette démarche de formation s'est avérée efficace. Elle pourrait être transférable et opérationnalisable en un protocole diffusable à d'autres.

La première stagiaire affirme « *j'ai beaucoup profité de l'accompagnement qui m'a été donné avant d'entamer mon travail. Grâce à cette formation, j'ai su comment me comporter avec les étudiants et les professeurs, et j'ai pu tuer le trac qui était en moi* »

La deuxième stagiaire dit : « *j'ai appris à m'organiser à travers cette formation mais surtout à devenir professionnelle* ».

---

[260] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, pp. 32-34.

	Savoirs	Savoir-faire	Savoir être	Savoir apprendre
ACTIVITE 1 : Rallye Internet	Connaître l'héritage historique de la fonction tutorale	Démontrer qu'il y a des risques à se perdre sur la toile	Se conditionner par rapport aux attentes de la fonction tutorale	S'orienter sur Internet, juger de la pertinence des informations
ACTIVITE 2 : Recherche et réflexion	Connaître les différents statuts, fonctions et tâche du tuteur	Se positionner par rapport à la dimension cognitive du tutorat	Se positionner par rapport à la dimension relationnelle du tutorat	Prendre conscience que le tuteur est aussi un enseignant et qu'en cela il a une mission de transmission (savoirs, compétences, expertise, etc.)
ACTIVITE 3 : Remue-méninges	S'assurer des acquis (activités 1 et 2) en les reliant à l'expérience personnelle			
ACTIVITE 4 : Grille d'analyse	Avoir une idée des exigences du CECRL*	Créer sa propre grille selon des besoins pertinents ; savoir analyser un site d'apprentissage du FLE*	Gagner en esprit critique (justifier ses choix, etc.)	Etendre sa connaissance du vocabulaire de la didactique
ACTIVITE 5 : Analyses de sites	Connaître les propositions dans le domaine (sites, logiciels, etc.) ; Connaître l'évolution des médias	Évaluer des ressources multimédias et des ressources en fonction des compétences et objectifs visés		
ACTIVITE 6 : Mise en situation		Analyser des besoins de l'apprenant ; trouver les ressources les plus adéquates pour construire une progression pédagogique; évaluer	Accueillir l'apprenant, définir avec lui ses besoins, l'aider en semi autonomie dans la réalisation des tâches	
ACTIVITE 7 : Activités de classe et NTIC	Connaître l'évolution des rôles de l'enseignant ; Connaître une liste non exhaustive d'activités intégrant les NTICE en classe de langue	Savoir mettre au point de telles activités	Prendre conscience des avantages et limites des nouvelles technologies dans un contexte de classe de langue ; Comprendre l'évolution de la fonction « enseignante » à travers l'intégration des NTICE	Connaître les stratégies cognitives influencées par la lecture de l'écran d'un média numérisé

Figure 63. Contenu de formation des futures tutrices

Au nombre des difficultés qui ont entravé le travail de formation, il faut souligner l'absence de balise temporelle (le lancement tardif de la formation, l'absence de calendrier de formation fixe), la distance chronophage, les obligations professionnelles spontanées, ainsi que les problèmes

techniques (connexion Internet lente ou brutalement inexistante). Sur un autre plan, enfin, n'avoir qu'une seule stagiaire à chaque fois exige une implication plus grande du formateur qui ne peut compter que sur des échanges et un partage d'expérience limités. Quoi qu'il en soit, l'avantage de cette formation est qu'elle nous a permis de dépasser la dimension d'aide à la consommation de biens éducatifs de la fonction tutorale et d'envisager celle d'aide éducative. En d'autres termes, nous avons pu concrétiser la fonction cognitive du tuteur (Jacquinot, 1999) : le tuteur possède, en effet, une fonction à la fois de conseiller pédagogique et de soutien méthodologique et c'est en cela qu'il participe à l'efficience du dispositif (nous faisons état de nos conclusions en la matière dans la partie « pratiques pédagogiques »).

3.3.5.3. D'autres ressources humaines...

À partir de nos observations et de nos pratiques, il était de plus en plus évident que le maillage humain assure l'efficience du Centre de Langues et de Ressources. Dans le cas spécifique du CLER*, on a une responsable, une tutrice en formation continue, un référent administratif chargé de valider les projets du centre (séminaires, formations, événements culturels, etc.). Quoi qu'il en soit, en matière d'organisation des ressources humaines, l'idéal, à nos yeux, serait de mettre en place un organigramme. Pour nous, aux ressources humaines doivent s'ajouter les « personnes ressources » qui peuvent participer à l'efficience d'un centre comme le CLER* en tant qu'intervenants ponctuels. Nous partons, en effet, du principe que l'enrichissement du CLER* ne provient pas seulement de son personnel (responsable, tuteur, stagiaire) ou de celui de l'université. Outre les enseignants de l'UPA*, il faudrait également solliciter des professionnels volontaires issus du milieu de l'entreprise et des Français de Beyrouth afin d'« humaniser » le rapport des étudiants avec la langue française. Le séminaire favorise les rencontres et les échanges entre les apprenants.

De plus, il constitue un cadre privilégié pour la transmission d'une expertise technique nécessaire à la pratique professionnelle. Lorsque ces séminaires sont animés par des enseignants, cette activité s'inscrit dans la démarche d'implication de l'encadrement dans la formation.

Les ressources humaines facilitent la relation apprenant-machine et rappelle aux usagers du dispositif que les ressources matérielles peuvent être des médias au service de la formation. Sans elles, la cohérence entre ressources et formation ne peut être garantie. À ce stade de notre projet, les conditions d'ordre pratique et stratégique étaient réunies pour que le CLER* soit effectivement efficient. En réorganisant les ressources matérielles et humaines, il s'agissait de créer un environnement propice à la formation. Nous faisions, ainsi, le pari de motiver intrinsèquement les

usagers potentiels du CLER*. Toutefois, l'honnêteté nous oblige à dire que ces usagers demeuraient peu nombreux si la visite au CLER* venait de leur propre initiative, en revanche, pour les visites complémentaires aux cours en présentiel, les visites abondaient (confère organigramme nombre de visite en moyenne par jour). Ce constat nous a conduits à nous reposer la question de la motivation. Nous avons alors misé sur la motivation extrinsèque en imaginant des scénarios pédagogiques où la réalisation de tâches impliquait que les apprenants se rendent au CLER* pour y consulter les ressources.

3.4 Les pratiques pédagogiques

Les apprenants mobilisent peu d'énergie pour les cours de langues : passivité, travaux à la maison non effectués, etc. L'UPA* est consciente qu'une modernisation de l'enseignement/apprentissage des langues est indispensable. Dans ce contexte, l'université a choisi de recourir au multimédia et fait ainsi le pari que celles-ci sont un matériau pédagogique et qu'elles engendrent de nouveaux rapports à l'apprentissage. Le pilier de cette stratégie est le CLER* où les apprenants ont accès à du matériel d'apprentissage et peuvent prendre part à des activités en ligne avec l'aide ou non de la tutrice. Dans le cadre de l'action professionnelle, il s'agissait, à partir de nos pratiques, de voir comment le multimédia peut servir la relation enseignement/apprentissage et d'étudier comment le tuteur régule la relation entre apprenants dans le cadre d'un projet collaboratif.

3.4.1 Dispositifs d'apprentissage

Par « dispositifs d'apprentissage », nous entendons l'intégration de l'outil informatique dans la classe de langue[261] (Mangenot, 2000). Selon Peraya, un dispositif *« se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat[262]»* (Peraya, 1999).

En coopération avec des collègues, trois activités ont été explorées : le rallye Internet, l'exposé numérique et le projet collaboratif à distance. Un rallye Internet prend la forme d'un questionnaire qui vient encadrer une situation de navigation dirigée sur le Web. Dans la relation enseignement / apprentissage, il peut servir à faire le tour d'un sujet avant que celui-ci ne soit traité de manière plus approfondie ou à faire une synthèse de connaissances (cf. en annexe 9, un modèle de rallye conçu).

---

[261] François Mangenot, *L'intégration des TIC* dans une perspective systémique*, Les Langues Modernes, n°3, 2000, pp. 38-44.

[262] Daniel Peraya, « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (coord.), Hermès, *Le dispositif. Entre usage et concept*, n°25, CNRS Éditions, 1999, p.153.

L'exposé numérique est une pratique mise au point par Gérard Lachiver (Université de Sherbrooke, Canada). Elle mobilise les capacités d'autonomie des apprenants et vise à les motiver : ceux-ci ont pour consigne de réunir des informations sur un thème donné à partir de sites Internet ; lors de la rencontre suivante, les informations recueillies sont mises en commun, discutées et expliquées ; un questionnaire ponctue la séance et permet à l'enseignant de s'assurer des acquis.

3.4.2 Interfaces matérielles [263]

Au Liban, le plus souvent l'usage du multimédia est encore un paradigme original au sein de la relation éducative. Pourtant, celui-ci impose pour l'apprenant des conditions cognitives nouvelles et favorables. En s'appuyant sur la multicanalité[264], c'est-à-dire la diversité des supports (sonores, audio-visuels, etc.), le multimédia répond, non seulement, à la diversité des profils d'apprentissage mais simule aussi un apprentissage en milieu endolingue. Grâce à sa popularité, le multimédia maintient l'apprenant en éveil cognitif plus facilement qu'aucun autre support. Sur le plan cognitif, il nous apparaît que l'usage de l'Internet, par exemple, participe à la responsabilisation de l'apprenant : celui-ci doit rechercher dans une masse parfois confuse des informations pertinentes et cohérentes avec le sujet traité. L'enseignant peut, quant à lui, compter sur un espace-temps élargi : les ressources multimédia réunies au centre sont accessibles hors du temps de la classe. Enfin, il peut également compter sur un public plus motivé (nous en revenons toujours à la popularité du multimédia !).

Quant aux contraintes (car il y en a), elles relèvent essentiellement de l'usage de l'ordinateur. Celui-ci met en péril le contrat didactique (d'après les expériences faites) : les sites Internet à consulter lors du cours sont en concurrence avec d'autres sites dont la finalité n'est pas pédagogique ; maintenir l'ordre et la discipline de la classe est plus que jamais une gageure ; sur le plan des interactions, l'ordinateur gêne le processus de socialisation de l'apprenant avec ses pairs mais également avec l'enseignant ou le tuteur : à nous la tâche de favoriser les travaux de groupe collectif et l'articulation entre le travail personnel et le travail d'équipe. En ce qui concerne la plateforme d'enseignement collaborative, si celle-ci possède trop de fonctionnalités, sa prise en main peut être difficile et longue. Le risque est alors grand de voir les étudiants se démotiver. Il est impératif d'adopter une démarche accompagnatrice en proposant une découverte et une prise en main ensemble (tuteur /

---

[263] Les termes d'« interfaces matérielles » et d'« interfaces humaines » sont empruntés à Brigitte Albero, *Les Centres de Ressource Langues ; interface entre matérialité et virtualité*, Études de Linguistique Appliquée, n° 112, 1998, pp. 469-482.

[264] Thierry Lancien, *Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités*, op.cit, 1998, p. 43.

apprenant). Sur le plan de la logistique, le multimédia est très exigeant et nécessite une organisation rigoureuse : au cas où un problème technique surviendrait, il est préférable de préparer « un cours papier », ce qui implique un doublement des horaires de préparation.

Quoi qu'il en soit, avec des dispositifs de *blended learning*, le multimédia sort de son cadre technique pour servir la relation enseignement / apprentissage. L'appropriation par l'institution universitaire confère au génie logiciel un nouveau visage qui n'est plus exclusivement machiniste, mais anthropologique, voire même humaniste (dans le cadre, notamment, de la formation à distance). Dans une telle perspective, le CLER* a un rôle évident à jouer, non seulement par ses ressources matérielles mais aussi et surtout par ses ressources humaines. À cet effet, le tuteur est souvent une personne ressource qui répond aux besoins pédagogiques et psychologiques des apprenants.

Si les pratiques pédagogiques ont indéniablement un rôle à jouer dans l'efficience du CLER*, leur utilité dans un tel contexte est fortement tributaire de trois variables :

- L'originalité et l'exclusivité des ressources alors que l'accès aux ressources multimédia se démocratise ;
- La motivation des enseignants (pour qui l'ordinateur est encore trop souvent un ennemi) ;
- Enfin, la motivation des apprenants.

Cette dernière variable pose la question de la motivation que nous avons évoquée plus haut dans ce chapitre : lorsque l'activité multimédia a été proposée aux étudiants sans suivi institutionnel, l'échec de notre démarche (les conduire au CLER* afin qu'ils y effectuent leurs tâches) était presque total. « *Après tout, pourquoi travailler au centre alors que nous pouvons travailler chez nous,* » aiment-ils à dire. Or, l'argument n'est pas imparable. Alors, afin de nous assurer que les étudiants venaient au centre y effectuer leurs recherches, nous avons fait le choix d'un suivi formel et directif à l'aide de *fiches de communication* entre les enseignants et le tuteur (annexe 10). L'intégration de ces activités, participantes de l'efficience du centre de ressources, dans les *curricula* et l'évaluation imposeraient aux étudiants de ne plus les considérer comme un gadget mais comme une partie de la formation à part entière. Toutefois, il nous semblerait plus judicieux encore que le CLER* optimise la fonction tutorale (fonction éducative, psychologique mais pourquoi pas aussi d'accueil et d'orientation) car, non seulement, les étudiants ont besoin des services du tuteur, mais celui-ci n'est pas accessible de « chez eux », il pourrait certes l'être par connexion internet or cette dernière demeure non accessible ou onéreuse à grand nombre d'étudiants.

SECTION IV. BILAN ET PERSPECTIVES

L'action dont nous venons de rendre compte visait à mettre à jour les conditions nécessaires pour qu'un Centre de Langues et de Ressources comme celui de l'UPA* soit efficient. Le développement reprend ainsi les quatre dimensions abordées, matérialisées dans le schéma suivant :

Ressources humaines

Pratiques pédagogiques

Usagers

Ressources matérielles

Figure 64. L'Homme de Vitruve

Le dispositif (au *centre* de nos préoccupations) *fonde* sa cohérence dans les ressources matérielles. Leur *élévation* à l'échelle de ressources pédagogiques est conditionnée par la médiation humaine. Les pratiques pédagogiques assurent la démarche vers l'apprenant (mouvement de la main tendue, la main *droite*). Les usagers sont symbolisés par le cœur (côté *gauche*). Si chacune des variables remplit sa mission, l'individu peut se réaliser pleinement en tant qu'apprenant (symbolique du *carré*) et s'investir dans une dynamique de progrès (symbolique du *cercle*).

4.1 Le CLER* : un projet collectif

Toute dynamique implique des écueils, or ceux observés dans la mise en place du CLER* ne doivent pas être analysés comme un échec du dispositif mais plutôt comme le signe d'une dynamique où une nouvelle relation d'enseignement/apprentissage est à l'œuvre.

La volonté du SCAC* et de l'AUF* d'accompagner le montage du CLER* est significative de l'esprit de coopération à l'origine du projet mais elle demeure insuffisante. Convaincue que pour optimiser les services du dispositif, celui-ci doit dépasser son échelle (niveau *micro*) et s'inscrire au cœur d'un réseau qui relève des niveaux *méso* et *macro*.

Au niveau *macro*, l'UPA* s'est s'inscrite dans un réseau académique international afin de contribuer et de bénéficier de projets communs de formation et de recherche. L'UPA* assure l'*information* auprès de son personnel enseignant. Le *suivi* est assuré par l'ensemble des partenaires impliqués[265]. Le CLER* profitera ainsi des expériences étrangères et pourra, à son tour, participer activement à la mise en place des centres de ressources dans les autres universités libanaises.

Au niveau *méso*, le CLER* a étudié comment la spécialité de chacune des facultés de l'UPA* peut l'aider à améliorer ses services. Il peut, par exemple, bénéficier de l'expertise en ingénierie des enseignants de la faculté de génie pour la mise en ligne du catalogue de ressources et l'élaboration d'une plate-forme d'apprentissage à distance. Sur un autre plan, il faut multiplier les échanges de savoirs et de savoir-faire entre les enseignants des différentes langues. En plus de garantir la dynamique d'enseignement, cela rendrait la démarche pédagogique de l'institution cohérente. Dans notre cas, l'idéal serait que les pratiques enseignantes intègrent les TIC* afin de servir les perspectives du CLER*.

Enfin, au niveau *micro*, la transmission aux apprenants de savoir-faire essentiels tels qu'*apprendre à apprendre* est indispensable. Sans cela, la mutation du CLER* en centre d'auto-formation n'aurait pas pu être un succès. C'est pourquoi, une feuille de route précise devra être définie. Nous suggérons ici quelques pistes de réflexion.

4.2 L'avenir : l'autoformation

Nicole Tremblay distingue trois composantes de l'autoformation[266] (Tremblay, 2003) :

- la composante « histo » qui désigne le contexte politique et éducatif ;
- la composante « éco » par laquelle l'institution répond à la volonté politique de moderniser l'enseignement / apprentissage des langues ;
- enfin, la composante « auto » fait quant à elle référence à l'individu situé dans cette situation d'apprentissage.

[265] Les recommandations formulées par Anne Ricordel et Marie-José Barbot à la suite du colloque de didactique des langues organisé à l'UPA* en avril 2005 faisaient déjà état de ce besoin. Or, peu d'effets ont suivi.
[266] Nicole Tremblay, *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Montréal, 2003, Presses universitaires, p.82.

Pour que la mise en pratique de l'autoformation soit efficiente et pour assurer ainsi la pérennité du dispositif, Tremblay ajoute qu'il est fondamental que ces trois variables entretiennent une relation d'interdépendance.

En contexte, à l'échelle *histo*, le *Plan de restructuration du système éducatif*, mis en place en 1994, a permis l'émergence d'orientations stratégiques visant la réforme du système universitaire libanais. Parmi celles-ci, il faut mentionner l'inscription des établissements d'enseignement supérieur dans des programmes européens, notamment, le processus de Bologne (1998), lequel définit l'autoformation comme la modalité de formation la mieux adaptée aux besoins actuels, et le plan d'action *e-learning* (2001) qui vise l'utilisation de la technologie au service de l'apprentissage autonome. L'intégration des TIC* dans les cursus universitaires et la mutation du CLER* de Centre de Langues et de Ressources en centre d'autoformation constituent la réponse de l'UPA* (*éco*) à ces changements politico-éducatifs.

L'objectif éducatif d'un dispositif d'autoformation est l'autonomie de l'apprenant. Or, il est essentiel de clarifier ce concept dans la relation enseignement / apprentissage. On pourra, par exemple, retenir la définition d'H. Holec pour qui l'autonomie consiste à :

> « Savoir s'y prendre pour définir *ce que* l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, *comment* l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et *comment évaluer* les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le *quoi* et le *comment*[267] » (Holec, 1988).

Une fois levée toute ambiguïté, la question qui se posera alors pour le CLER* sera de savoir quelle stratégie adopter pour mettre en place un apprentissage autonome.

Au Liban, l'intérêt pour le concept d'autoformation est récent[268]. En conséquence, la majorité des étudiants ne possèdent pas les compétences d'apprentissage indispensables à un travail efficace en autonomie. C'est donc au dispositif de prendre en charge la transmission des compétences requises. Le CLER* a intégré, dans son fonctionnement, des pratiques visant l'autonomisation de l'apprenant (à ce sujet, développer le *blended learning* pourrait être favorable). Toutefois, dans la mesure où tous les étudiants de l'UPA* ne passent pas par le CLER*, peut-être sera-t-il préférable que la formation

[267] Henri Holec, *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Paris, Hatier, 1988, p.8.
[268] Le premier colloque international au Liban sur la didactique des langues (« Les nouveaux dispositifs pour l'enseignement/apprentissage des langues : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie ») s'est tenu en avril 2005.

à l'autonomie commence au sein même de la classe.

Il s'agira pour l'enseignant de transmettre des outils « d'apprendre à apprendre, ou de passer à l'apprentissage III, c'est-à-dire d'acquérir les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre et comment s'évaluer » (Holec, 1988). Dans cette optique, il est impératif que la formation des enseignants précède celle des apprenants car, comme l'écrit Barbot, « *on ne peut viser l'autonomie de l'apprenant sans poser la question de l'autonomie de l'enseignant*[269] » (Barbot, 2000). Des formations de formateurs, en collaboration avec le SCAC* et l'AUF*, ont été organisées[270]. Une question demeure, néanmoins : sur quelle base la participation des enseignants au développement de l'autoformation pourra-t-elle se faire ? Cette question est d'autant plus pertinente que la plupart des enseignants de langues de l'UPA* sont des vacataires.

Quoi qu'il en soit, pour que la dynamique de projet ne se brise pas, la participation des acteurs éducatifs et techniques à la mise en place du dispositif se révèle absolument fondamentale.

Bilan

Pour clôturer, il convient d'affirmer que des incertitudes demeurent quant à l'action professionnelle, principalement celle de savoir si le modèle élaboré pour la mise en place du CLER* est adaptable dans d'autres contextes institutionnels et nationaux. Dans un pays comme le Liban, où les nouvelles technologies sont peut-être plus nouvelles qu'ailleurs, le besoin en formation humaine est criant. De plus, la dimension humaniste, perçue dans les pratiques pédagogiques fondées sur les technologies permettrait, peut-être, de généraliser l'accès à l'éducation et de réconcilier l'institution universitaire avec ceux qui s'en sont éloignés. Dans le cadre du CLER* de l'UPA*, il s'agirait de développer l'enseignement à distance.

Se tenir constamment au courant des évolutions du domaine se révèle donc être un impératif de l'enseignant de FLE* si celui-ci veut éviter à ses méthodes de devenir rapidement obsolètes.
C'est sur la base de ce constat qui clôt les toutes premières expérimentations et mises en œuvre que s'est fait jour le besoin d'une exploration des théories récentes de l'acquisition des connaissances, notamment sous un angle informationnel et communicationnel.

[269] Marie-José Barbot, Op.Cit., 2000, p.97.
[270] Des formations de formateurs en collaboration avec le SCAC* et l'AUF* existent déjà mais dans d'autres domaines.

CHAPITRE IV. LA DIMENSION COMMUNICATIONNELLE DES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE DES LANGUES

« Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude[271] » (Edgar Morin, 1999).

Ce chapitre a pour objectif de mettre en relation un ensemble de concepts relatifs à une démarche réflexive et exploratoire pour construire un regard systémisé, cohérent, relié et fondé sur des éléments courants en Sciences humaines et sociales.

Cette partie théorique a pour objectif d'éclaircir conceptuellement la pratique dans une démarche réflexive de recherche.

La théorie s'est construite à la fois de manière descendante (établie préalablement) et ascendante, chemin faisant au retour des observations sur le terrain. Il s'agit donc d'une mise en théorie et non pas d'une démarche hypothético-déductive « classique » se contentant de confirmer ou d'infirmer ce qui est énoncé préalablement.

Il convient ainsi de débuter cette partie par expliquer ce qu'est l'apprentissage et quelles sont les théories de l'apprentissage communicationnel. Comme déjà annoncé dans l'introduction générale, le cadre de la présente recherche serait de concevoir (modéliser - pour - intervenir) les rapports dialogiques (tensions à la fois complémentaires et antagonistes[272]) entre la création de « sens » des acteurs ; le « projet » pédagogique annoncé et les « affordances » associées aux TICE* dans le processus d'acquisition des langues au moyen des STIC*dans un Centre des Langues et de Ressources.

[271] Édgar Morin, *Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Seuil, 1999, P.61.
[272] Édgar Morin, Quels savoirs enseigner ?, Seuil, 1999, p. 56.

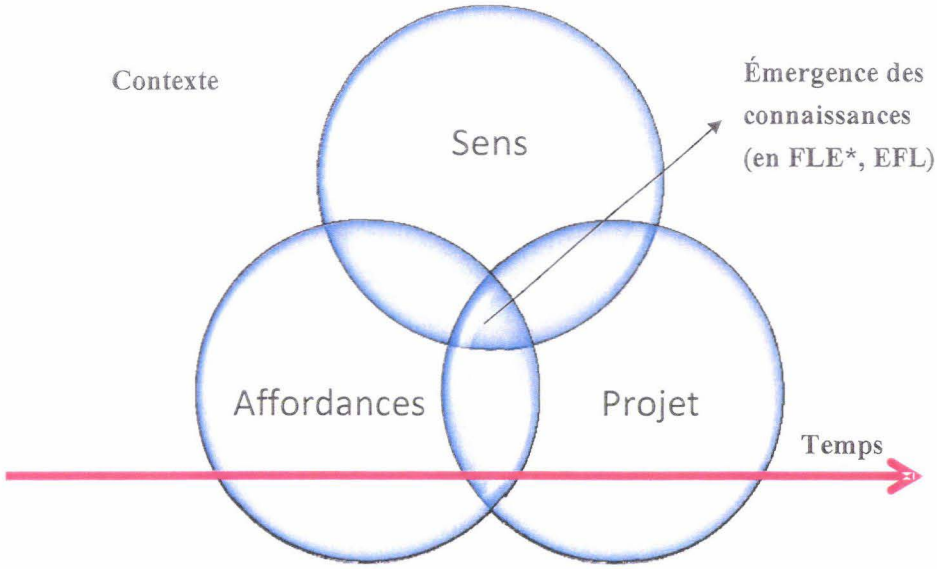


Figure 65. Modéliser les rapports dialogiques

En parlant d'affordance, il convient de se pencher sur ce concept en se référant à Serge Proulx. Il évoque la coordination entre usager et concepteur du dispositif. « Du côté de la « virtualité de l'usager », nous retrouvons l'ensemble des représentations que le concepteur se fait de l'usager potentiel et qu'il traduit en affordances dans le dispositif[273] ».

Le concept d'affordances mérite d'être explicité. James Gibson[274] a développé ce concept en contribuant à montrer de quelle manière un objet, dans ses propriétés fondamentales, peut être utilisé. Une affordance est la qualité d'un objet ou d'un environnement permettant à un individu d'exécuter une action. L'affordance est une relation qui rompt la dichotomie apprenant - environnement. Elle traduit la façon dont l'environnement est perçu.

Étant donné la nouveauté des STICE* dans l'environnement de l'enseignement supérieur au Liban, de quelles manières l'étudiant et l'enseignant les mettront-ils en valeur ? Quel serait l'apport du CLER* nouvellement inauguré dans l'introduction des TICE* ? Les étudiants ont-ils plus de « libertés » dans les milieux interactifs ? Perçoivent-ils un nouveau goût dans l'acquisition des

[273] Serge Proulx, *Enjeux et usages des TIC* : aspects sociaux et culturels*, tome I, Presses universitaires de Bordeaux, Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux-modèles-tendances, 2005, p.45.
[274] Psychologue américain.

connaissances au travers des activités moins axées sur l'enseignement transmissif *« La connaissance se transmet »* en présentiel (confère figure ci-dessous) ? Quel sens donnent-ils aux artefacts de travail ?

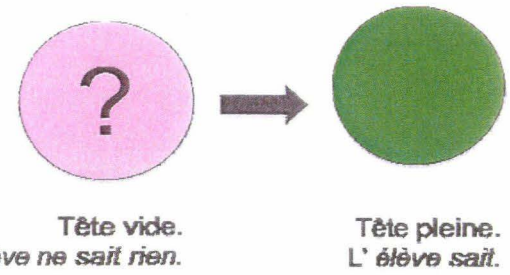


Figure 66. Le modèle transmissif de l'apprentissage, « la connaissance se transmet »

Dans la première section, les approches à dimension communicationnelle et informationnelle seront évoquées, dans la deuxième section, l'irruption de la communication dans l'apprentissage sera approchée, dans la troisième section, le projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance PASFLE* sera abordé comme terrain de recherche. Dans la quatrième section, les dispositifs de médiation seront traités dans le cadre du projet PASFLE* et dans la cinquième section, une approche conjointe sera dressée entre la médiatisation et la communication interculturelle.

SECTION I. LE CLER* : « SIGNES », « MÉDIATION », « MÉDIATISATION », « RELIANCE » OU « LIENS » ...

Pour mener à bien le projet professionnel, le point d'appui était donné aux ouvrages et aux travaux théoriques antérieurs. Au fil de la lecture, des termes comme « médiation » ou « reliance » se substitueront à celui de « lien ». Il s'agit toujours de fonder du lien entre ce qui est dissocié au sein d'un centre de langues et de ressources afin d'en garantir l'efficience.

Il s'avère utile de revenir dans le champ de la communication sur la signification de *média,* du latin *médius,* « qui est au milieu ». L'examen de ce concept, central aux *Sciences de l'Information et de la Communication* fonde notre approche du dispositif qui s'interpose dans le processus de *médiation formative*[275] et c'est relativement à cet enjeu qu'il est étudié ici.

Ce terme désigne une communication où la mise en relation se double d'une mise à distance limitant, à des degrés variables, l'interaction directe entre les acteurs de l'acte de communication. C'est donc un type de communication qui diffère de l'échange en face à face ou de la communication organisationnelle en petits groupes (un cours en amphithéâtre par exemple). *Médium* renvoie tantôt à la dimension technologique comme moyen de transmission d'un message (la télévision est un medium s'appuyant sur des procédés électroniques, visuels et verbaux), tantôt à tout ce qui sert de support ou de véhicule à la communication, qui produit une médiation entre les acteurs de la communication : le *langage* est un medium. *Médium* a pour pluriel francisé *médias.*

L'expression, empruntée de l'anglais, *mass media* (invariable) désigne des techniques de communication à grande échelle, c'est-à-dire « *l'ensemble des moyens de diffusion de masse de l'information, de la publicité et de la culture, (...) capables de transmettre rapidement le même message à destination d'un public très nombreux*[276]». *Mettre en signes pour faire connaître* implique à la fois des processus de médiatisation et de médiation qui sont liés comme les faces solidaires d'un même signe, la mise en médias étant le signifiant, la mise en relation le signifié.

Pour aborder cette question, les réflexions menées particulièrement par Pierre Moeglin[277] et Daniel

---

[275] Philippe Useille et Cynthia Eid, *L'évolution des métiers du Génie logiciels. Usages des TIC* et projet collaboratif de médiation formative : Quelle dynamique pour apprendre ensemble à distance ?*, Éditions de l'université Antonine, Actes du colloque, 2005, p. 109.

[276] L'étude du lexique s'appuie principalement sur le Trésor de la Langue Française, édité par le CNRS. http://atilf.atilf.fr/tlf.htm (date de consultation Mai, 2006).

[277] Pierre Moeglin est professeur en Sciences de l'Information et de la Communication à l'Université Paris-Nord. Ses

Peraya[278] serviront de fil conducteur.

La communication est un acte social. Dans *Médiation éducative et éducabilité cognitive,* Avanzini définit la médiation dans le contexte pédagogique comme « l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'alors, échoué à l'assimiler et à la situation duquel on cherche à remédier (re-médier). [La médiation] est indispensable à l'activité d'apprentissage[279] » (Avanzini, G. *et alii,* 1996). Raynal et Rieunier vont plus loin en affirmant que la médiation est « *l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. [...] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des médiations. [...] L'enseignant est un médiateur*[280] » (Raynal et Rieunier, 1997).

La *conceptualisation* précise du *signe* a permis de clarifier ce qu'on entend par *signification* et *sens*. Il reste à aborder comment le *sens* advient au cours de ce processus de *mise en signes*, lequel recouvre dans le cas qui nous occupe l'usage des outils et médias numériques à valeur formative. Cette question du *sens* signifie que l'intérêt se porte du côté de l'apprenant tel qu'il construit contextuellement le *sens* de cette *mise en signes* à visée formative[281]. Pour Saint Augustin, la *médiation formative* comme recours aux *signes* consiste en une certaine orientation du regard (les sens) de l'apprenant. Mais comment cette médiation se prolonge-t-elle dans la médiatisation des outils et médias à visée formative ? Ce qui a été dit au sujet du *signe* plutôt linguistique (chapitre II) s'étend-il de façon indifférente aux outils et médias ? En gardant toujours le même *cadre de référence*, alimenté par le *constructivisme* et le *pragmatisme* cette question abordée débouchera sur l'étude plus spécifique du dispositif dans une visée formative[282].

---

travaux portent sur la question de l'industrialisation de la culture et de l'informatisation sociale.

[278] Daniel Peraya est professeur à l'Unité Technologie de Formation et Apprentissage (TEFCA) de l'Université de Genève. Il mène ses activités dans le domaine de la communication pédagogique médiatisée, particulièrement dans le cadre de la formation à distance.

[279] Guy Avanzini., Claudine Longhi., Marie-Thérèse de la Bourdonnaye et alii, 1996, *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, Paris : Chronique sociale, p.14.

[280] Franc Raynal et Alain Rieunier, 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, p.95.

[281] Philippe Useille et Cynthia Eid, *L'évolution des métiers du Génie logiciels : Usages des TIC* et projet collaboratif de formation médiatisée : quelle dynamique pour apprendre ensemble à distance ?*, Chapitre de livre, colloque Université Antonine, Éditions Université Antonine, 2006, p. 107.

[282] Ibidem.

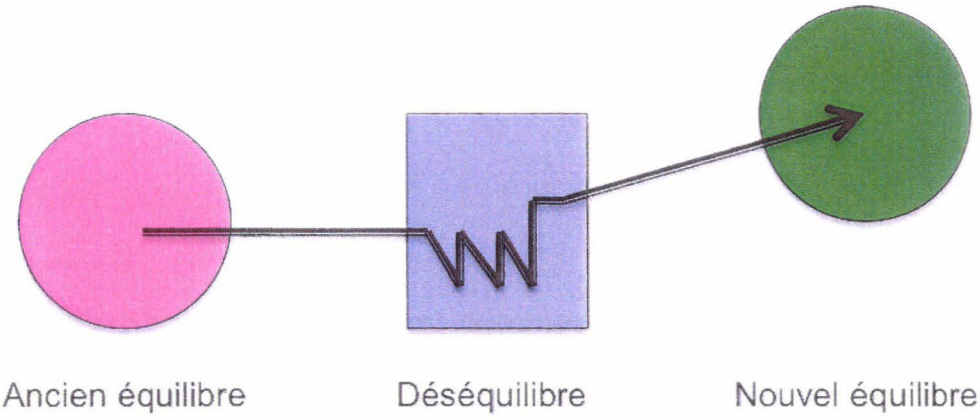


Figure 67. Le modèle constructiviste, « la connaissance se construit »

Pour que cette question devienne opérationnelle dans cette étude, il faut lever une certaine confusion conceptuelle entourant ces deux termes très utilisés dans le champ de la formation. La distinction entre médiatisation/médiation a nourri un débat qui a mobilisé différentes communautés de chercheurs, principalement en *Sciences de l'Information et de la Communication* et en *Sciences de l'Éducation* à la charnière des années quatre-vingt-dix et deux mille.

Suite à ce qui vient d'être avancé, on serait tenté de soutenir qu'il n'y a pas de médiation (comme mise en relation distanciée) sans médiatisation (comme mise en médias) dans la mesure où la communication, même celle qui passe par le silence, recourt toujours à un *langage*, un *système* de *signes* ou à de la culture partagée. Mais dissoudre la médiatisation dans la médiation ne permet pas de décrire de façon satisfaisante la spécificité de cette *mise en signes* lorsqu'elle se fait par l'intermédiaire des outils et médias à valeur formative. Une fois ce travail accompli, on pourra se reposer la question directrice, un certain cas de figure d'un acte de *mise en signes* qui se veut favorable à la construction du *sens* : *à quelles conditions un dispositif hybride favorise-t-il l'apprentissage dans une visée formative ?*

Pierre Moeglin propose une approche communicationnelle des outils et des médias « éducatifs » en cherchant à savoir comment l'éducation « *vient aux médias*[283] ». Quant à Daniel Peraya, il est revenu sur cette problématique au cours de ces dernières années en l'affinant progressivement. On se reporte principalement aux travaux suivants : sa contribution « Médiation et médiatisation : le campus virtuel » (Peraya, 1999) au numéro 25 de la revue *Hermès, Le dispositif. Entre usage et*

[283] Pierre Moeglin, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005, p.207.

concept coordonné par Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer[284], le chapitre intitulé « Cyberespace et communication médiatisée : enjeux et concepts » (Peraya, 2000) figurant dans l'ouvrage dirigé par Séraphin Alava *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?*[285] (Alava, 2000), son ouvrage écrit en collaboration avec Jean Pierre Meunier *Introduction aux théories de la Communication de* 2004[286], l'article paru en 2005 « La formation à distance : un *dispositif* de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation[287] » (Peraya, 2005).

Daniel Peraya, observant que les deux concepts de *médiation* et de *médiatisation* sont fortement liés et parfois confondus dans le domaine de la formation, tente de définir leur domaine de validation respective[288]. On tend à distinguer la *médiation* dans sa composante humaine de la *médiatisation* dans sa composante technologique.

Le concept de *communication médiatisée* s'est développé avec les premières analyses communicationnelles des médias (en particulier la télévision, la presse écrite et la publicité). Au même moment, ces médias faisaient leur entrée dans l'école ; il était alors autant question de comprendre que de produire des ressources éducatives médiatisées.

Le concept de *médiatisation* renvoie explicitement aux médias entendus au sens ordinaire de moyens de communication de masse. On ne confondra pas ici médias et medium. Le *langage* est un medium et, plus haut, il a été dit nettement que l'humain est immergé dans les *signes*. Toute communication suppose un *système de signes* comme medium. Ainsi, il n'y aurait pas de communication immédiate (au sens de ..... « sans intermédiaire », par empathie par exemple), même si cette possibilité hante les esprits (celui des poètes ou des mystiques) depuis longtemps.

Dans le domaine de la formation, notamment celui de l'analyse des médias et de l'ingénierie, la *médiatisation* correspond à la mise en forme propre à un media. Un contenu est *médiatisé*, c'est-à-

---

[284]Daniel Peraya, « Médiation et médiatisation : le campus virtuel » in Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (numéro coordonné par), *Le dispositif. Entre usage et concept* coordonné par Hermès, n° 25, CNRS Editions, 1999, p. 153-167.

[285] Daniel Peraya, Cyberespace et communication médiatisée : enjeux et concept », in Séraphin Alava (sous la direction de) Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?, De Boeck, 2000, p. 18-44.

[286] Jean-Pierre Meunier & Daniel Peraya, *Introduction aux théories de la Communication*, De Boeck, 2004, p.132.

[287] Daniel Peraya, *La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation, TICE* et développement*, Numéro 01, 9 novembre 2005, http://www.revue-tice.info/document.php?id=520 (consulté en mai 2008).

[288] Ibidem.

dire qu'il est exprimé dans le *langage* caractéristique d'un média donné, ce qui donne lieu à un certain processus de fabrication conceptuel, symbolique et technologique. Le suffixe nominal *-ation* qui s'applique au verbe médiatiser signifie « action de mettre en médias, résultat d'une action[289] » laisse implicitement penser que l'objet d'une *médiatisation* a une existence antérieure « non-médiatisée », ce qui mérite d'être interrogé. Est-ce pertinent de dire qu'un film est un scénario *médiatisé* ?

Est-ce que cela permet de comprendre la nature de l'objet cinématographique ? Si on risquait un néologisme, on utiliserait plutôt l'expression de communication *médiatée* : le suffixe adjectival *-té* désignant plutôt une « propriété[290]» intrinsèque de la communication ainsi qualifiée. C'est le cas de l'anglais, qui ne dispose que du terme *médiation*, adjectivé en *mediated* dans l'expression *Computer mediated communication* traduite communément par *communication assistée par ordinateur*.

La notion de *médiation* est employée par les psychologues et les sémiologues qui s'appuient notamment sur une relecture des travaux de Vygotsky et de différents courants de recherche qui montrent l'importance des processus de *médiation* au sein des activités humaines : la psychologie cognitive, la sémiotique, la linguistique pragmatique et l'interactionnisme socio discursif, la psychologie sociale, etc.

Pour Daniel Peraya, la formation supérieure universitaire initiale et continue voit se développer depuis quelques années des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation. Un Dispositif *« se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat*[291] *»* ; *« un ensemble de moyens disposés conformément à un plan »*. Par extension, le dispositif a très vite désigné un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif (Lameul, 2005) ou, dans le champ de la formation, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002). Ces définitions, toutes liées au champ de l'ingénierie de la formation, oblitèrent cependant les fonctions symbolique, psychologique, cognitive et relationnelle

[289] Michel Arrivé, Françoise Gadet & Michel Galmiche, *La Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion, 1986, p. 648, article suffixe.
[290] *Ibidem*, p. 652.
[291] Daniel Peraya, *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*, Hermès, 25/ 1999, p. 153.

inscrites dans tout dispositif, comme le rappelle l'ensemble des contributions du numéro de la revue Hermès, « Le dispositif entre usage et concept » (Jacquinot-Delaunay et Monroyer, 1999).

L'analyse du concept de dispositif oblige donc à repenser les rapports entre le symbolique, le technique et le relationnel comme d'ailleurs celui de la médiatisation et de la médiation. Aussi Peraya (1998) a-t-il proposé la dénomination de dispositif techno-sémiopragmatique[292], qui du point de vue strict de la théorie de la communication, voulait rendre compte de cette triple articulation. De son côté, Linard (1998) propose la définition suivante qui insiste sur la référence aux théories de l'action ainsi qu'à la composante cognitive de tout dispositif : « Fondé sur la mise en système des agents et des conditions d'une action, un dispositif est une construction cognitive fonctionnelle, pratique et incarnée. [...] Il se situe à l'opposé de l'opération informationnelle, définie comme traitement logico-symbolique de données abstraites hors sujet et hors interaction ». Soulignons que, par cette définition, l'auteur précise une dimension essentielle, celle de la présence de l'acteur. Le dispositif est incarné. Il intègre le sujet et ses intentions. Le dispositif ne prend sens que s'il est vécu et expérimenté par le sujet.

Enfin, dans une perspective plus généralisante, Peraya considère que : *« un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets*[293] » (Peraya, 1999).

Par ailleurs, une communication médiatisée s'appuie sur l'idée de médium, cet intermédiaire obligé qui rend médiate la communication entre les interlocuteurs[294]. Meunier et Peraya (2004) ont distingué plusieurs formes de médiation : la médiation technologique qui apparaîtrait comme constitutive du dispositif lui-même, tandis que les médiations sensorimotrice, sémiocognitive et relationnelle résulteraient de l'effet du dispositif respectivement sur les processus cognitifs et relationnels de la communication. Ces trois formes de médiation ne sont pas indépendantes l'une de l'autre : elles sont au contraire étroitement imbriquées et « tricotent » des relations fort

[292] Nous utilisons le terme pragmatique dans le sens que lui donnent la linguistique et les théories du langage et de la communication qui distinguent classiquement sémantique, syntaxe et pragmatique. Ce dernier sous domaine étudie les aspects relationnels du langage.
[293] Daniel Peraya, *Médiation et médiatisation : le campus virtue*, op.cit., p. 153.
[294] Computer mediated communication : dispositif de communication et de formation médiatisée.

complexes dont il est difficile de rendre compte de façon exhaustive.

En résumé, les dispositifs de communication articulent trois instances que l'on peut réellement isoler pour mieux en analyser les interactions : le sémiotique, le social et le technique, dispositif techno-sémio pragmatique (TSP). Autrement dit, il s'agit de 1)- la technologie ; 2)- le Système de relations ou le cadre technosocial[295]. Leplat[296] évoque le système socio-technique : « une des caractéristiques des travaux consacrés ces dernières années à la fiabilité est la place de plus en plus grande prise par les aspects collectifs du travail. Ceux-ci peuvent, de moins en moins, être traités au niveau seulement individuel, du poste de travail comme entité isolée, mais ils doivent être de plus en plus considérés au niveau collectif, comme résultant de l'interaction d'un ensemble d'individus et des instruments techniques avec lesquels ces individus réalisent leurs missions : on parle ainsi de système socio-technique » ; 3)- un système de représentation, de l'ordre du sémiocognitif, c'est le concept d'outil cognitif qui met en exergue que « les TICs, en tant qu'outil cognitif, possèdent donc une double nature, symbolique et technologique ».

Par ailleurs, un dispositif technologique neutre ou bien dispositif et artefact technologique contribuent à la configuration du message, à son sens et à sa signification. Toute communication s'inscrit dans une interaction sociale, qui à son tour prend place dans un système plus vaste de rapports sociaux[297]. Peraya évoque plusieurs formes d'interactivité :

- *L'interactivité fonctionnelle* gère le protocole de communication entre l'utilisateur et la machine ;
- *L'interactivité intentionnelle* gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur absent, mais présent à travers le logiciel[298]. C'est la reconstruction d'une situation d'interlocution entre un auteur physiquement absent mais néanmoins présent par l'empreinte qu'il laisse à travers le document médiatisé quel qu'il soit.

La scénarisation doit intégrer l'élaboration d'un véritable dispositif d'énonciation médiatisée que l'on peut appeler aussi « guidage ». C'est bien dans cette complexité que réside pour la plupart des

[295] Patrice Flichy, *L'innovation technique*, Édition La Découverte, Paris, 1995, p. 102. Patrice Flichy est responsable du Laboratoire de recherches interdisciplinaire du Centre national de la recherche scientifique (CNRS).
[296] Jacques Leplat, *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF, 1997, p.203.
[297] Daniel Peraya, *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*, Hermès, 25/ 1999, p. 155.
[298] Serge Pouts-Lajus, Eric Barchechath et Noëlle Barre, *New Information Technologies in the French Educational System, Cross National Policies and Practices on Computers in Education*, Springer Netherlands, August, 2007, p.312.

acteurs de projets, ingénieurs ou designers pédagogiques, enseignants, etc. la difficulté à réaliser un dispositif de formation et de communication médiatisée entièrement satisfaisant et globalement efficace.

Et pourtant, réussir un processus de médiatisation d'un contenu d'enseignement, d'une séquence d'apprentissage ou encore d'un système de formation demande d'avoir une claire conscience des différentes formes de médiation, de leur influence et bien sûr, une maîtrise de leur impact sur l'ensemble du dispositif autant que sur les apprentissages qui s'y réalisent.

La complexité des processus de médiation technologique ou médiation instrumentale a été mise en évidence et modélisée par Rabardel et Samurçay (2001) d'un point de vue différent, celui de la construction par les usagers d'un « instrument » à travers les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Pour ces auteurs, un artefact ne devient un instrument que dans le cadre d'activité humaine qui met en relation un sujet et un objet (un savoir, une action ou d'autres sujets) telle qu'illustré à la figure ci-dessous. Un instrument se compose de deux structures : d'une part les structures psychologiques qui organisent l'activité et d'autre part, les structures artefactuelles autrement dit les objets matériels mais aussi symboliques (les codes, les signes, les représentations) utilisés pour accomplir l'activité. La médiation instrumentale englobe donc pour ces auteurs certains aspects qui relèvent pour nous des médiations sémiocognitive et technologique.

Enfin, ces auteurs distinguent encore quatre types de médiations instrumentales : la médiation épistémique orientée vers la connaissance de l'objet ; la médiation praxéologique orientée vers l'action ; la médiation réflexive orientée vers le sujet lui-même et la médiation relationnelle qui se réalise entre les sujets. Dans le but d'articuler ces deux approches, nous proposons de retenir les formes suivantes de médiation : sémiocognitive (elle correspond à la médiation épistémique chez Rabardel et Samurçay), sensorimotrice (elle porte sur les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (elle porte sur les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (commune aux deux modèles, elle porte sur la relation entre les sujets) et réflexive (elle porte sur le sujet lui-même et implique donc une dimension « méta » fondamentale pour les processus d'apprentissage). La figure[299] propose une représentation graphique de cette modélisation.

On remarque que la médiation technologique identifiée par Meunier et Peraya a disparu en tant que

[299] Daniel Peraya, *Médiation et médiatisation : le campus virtuel*, Hermès, 25/1999, p. 11.

telle du modèle. Suivant en cela Rabardel et Samurçay, nous considérons qu'elle est constitutive de l'« instrument ».

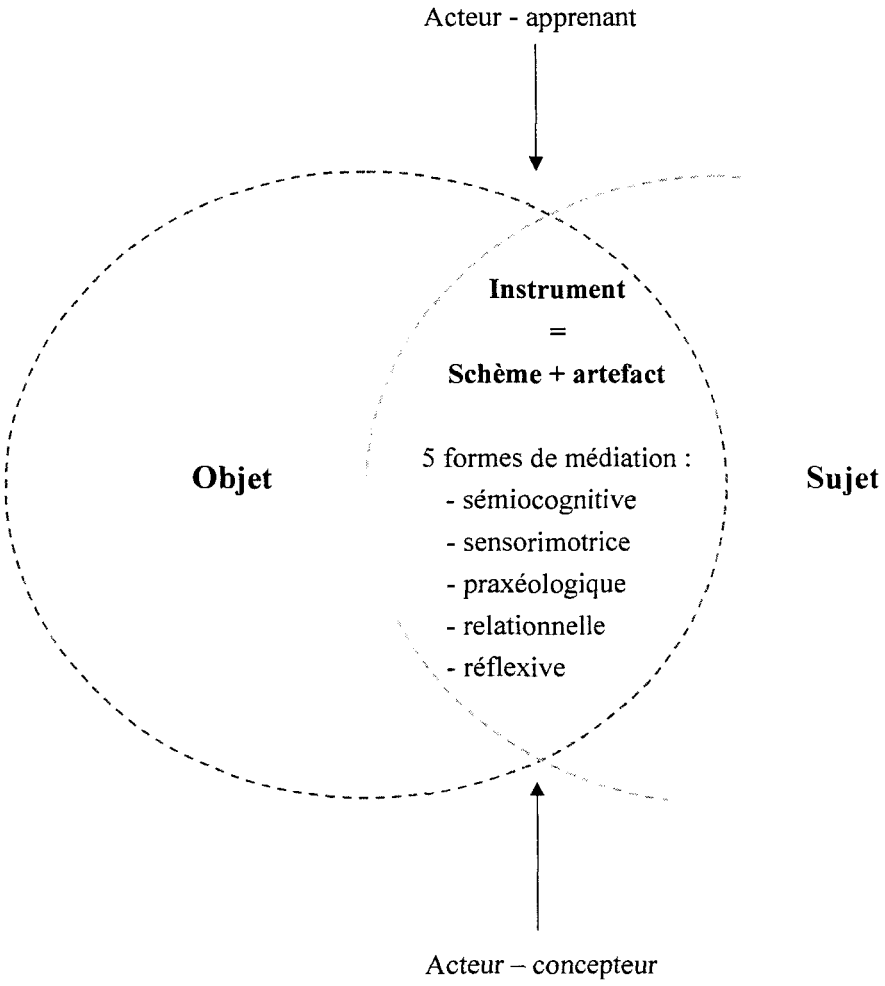


Figure 68. Une représentation de la médiation instrumentale

De ces auteurs, on retiendra que la médiation peut être assurée par les ressources matérielles aussi bien que par les personnes. Ceci est d'une importance fondamentale : si le bon sens faisait pressentir que la quantité, la diversité et l'adéquation des ressources étaient capitales à l'efficience d'un centre de langues et de ressources, nous n'étions pas d'emblée consciente que la médiation humaine était également garante de cette efficience.

Le rôle essentiel du matériel pédagogique dans l'apprentissage est confirmé par Bailly : « *dans le triangle didactique élève – matière scolaire – professeur, les médiateurs de l'action pédagogique [que sont supports et auxiliaires] jouent un rôle essentiel : ils permettent à l'apprenant d'être motivé, d'accéder largement à l'intelligibilité de l'objet d'apprentissage, d'avoir prise sur ses activités...* » [300] (Bailly, 1998). De plus, « le libre accès [aux] ressources – qu'il s'agisse [...] de documents ou guides interactifs – constitue un [autre] aspect essentiel de toute démarche d'appropriation d'un nouveau savoir[301] (Aumont et Mesnier, 1992). Or, l'usage des ressources technologiques (TIC*, Internet, etc.) et leur accès direct, c'est-à-dire, sans la médiation d'un intervenant humain, peut participer à l'émancipation de l'apprenant et contribuer à la rupture du lien social :

> « *[Les technologies de l'information et de la communication] ne doivent pas occulter le fait que la formation est un service. [...] Elles doivent pour le moins, au-delà des produits qu'elles fournissent, insérer les apprenants dans un contexte institutionnel et les inscrire dans des dispositifs aussi individualisés que possible, accordant une large place à la fonction tutorale et aux contacts entre pairs, et recréant ainsi le lien social indispensable à tout processus d'apprentissage*[302] » (Glikman, 1997).

Les ressources du CLER* étant principalement des ressources technologiques, la nécessité d'une médiation humaine se révélait un principe acquis. La question qui se posait alors était de savoir qui allait pouvoir assurer cette médiation.

Selon Jacquinot, le tuteur possède également une fonction de médiation : « [le] tuteur, c'est-à-dire [le] médiateur du savoir ou de l'apprentissage[303] » (Jacquinot, 1993). Même si dans un article plus récent, elle semble préférer à « médiateur » les termes de « reliance » et de « passeur » : « la fonction tutorale est essentiellement une fonction de « reliance » ou de « passeur » [304] (Jacquinot, 1999), cela signifie qu'en plus de sa fonction cognitive d'aide à l'apprentissage, le tuteur est chargé de rétablir le lien entre ce qui est dissocié. Dans le contexte d'un centre de langues et de

---

[300] Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*, 1998, Paris, Nathan, p. 185.
[301] Aumont B. et Mesnier P.-M., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.
[302] Viviane Glikman, 1997, *Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies*, Recherche et formation, n° 26, pp. 99-112.
[303] Geneviève Jacquinot, 1993, *Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance*, Revue Française de Pédagogie, n°102,1993, pp. 55-65.
[304] Geneviève Jacquinot., 1999, *Le Tutorat dans la FAD : qu'est-ce qu'un tuteur, le tutorat en FAD, le rôle des technologies*, en ligne, accessible à partir de http://www.bf.resafad.org/coursdu/m3/m3.3.3/M333.html.

ressources, on peut en première approche postuler qu'il s'agit essentiellement de relier les usagers aux ressources. En effet, « le tutorat est souvent [...] une sorte d'aide à la consommation des « biens éducatifs[305] » » (Jacquinot, 1999).

Parmi ces compétences, il convient cependant de distinguer celle d'accompagnement à la formation assistée par les Technologies de l'Information et de la Communication : « Le tutorat a recours à tous les genres de médiation et en particulier à la médiation humaine et à ses prothèses communicationnelles, notamment ces technologies plus ou moins nouvelles qui permettent la communication à distance [et] l'interaction de personne à personne[306]... » (Jacquinot, 1999). Dans le contexte de l'action professionnelle, compléter les cours en présentiel par des activités en ligne a constitué la réponse à l'assertion de Jacquinot. Ce qui a favorisé cette démarche est, dans un premier temps, la disponibilité quotidienne du tuteur mais aussi le fait que le CLER* soit un endroit de l'Université où Internet est en accès libre. Ainsi, à la médiation humaine, s'ajoutait la médiation pédagogique comme adjuvante à l'efficience du centre de langues et de ressources.

À la lumière de ces réponses, le postulat que la médiation (technologique, humaine et didactique) et la médiatisation pouvaient servir l'efficience du CLER* s'est consolidée. Toutefois, il nous fallait aussi proposer des mesures afin de pérenniser les actions menées dans le cadre de la mise en œuvre du centre de langues et de ressources et de sa mutation ultérieure en centre d'autoformation. Ces conseils, dont nous faisons état dans la partie « bilan et perspectives » du chapitre III, ont pour objectif l'inscription du CLER* dans un réseau coopératif.

Comme le note Nathalie Gettliffe-Grant[307] (2004), Geneviève Jacquinot-Delaunay fait remarquer que d'un point de vue étymologique, *médiation* renvoie à l'action du médiateur comme intermédiaire qui assiste quelqu'un d'autre tandis que *médiatisation* a, comme on l'a vu, une signification plus floue. Ces deux termes -*médiation* et *médiatisation*- aux origines communes,

---

[305] Geneviève Jacquinot, en ligne (date de consultation Juillet 2006).
[306] Ibidem.
[307] Nathalie Gettliffe-Grant, « Analyse de Médiation, médiatisation et apprentissages ». *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* (ALSIC), vol. 7, 1, juin 2004, p. 153-162.
http://alsic.u-strasbg.fr/v07/gettliffe/alsic_v07_02-liv1.htm, consulté le 14 juillet 2006. Dans cet article, l'auteur fait un compte-rendu d'un ouvrage de Marie-José Barbot & Thierry Lancien (dir.) ayant pour titre *Médiation, médiatisation et apprentissages* paru dans la collection Notions en Questions n° 7 chez ENS, Éditions (Lyon) en 2003. En préambule, l'auteur signale que « La collection NeQ (Notions en Questions) tient à interroger des concepts en *Didactique des langues* en faisant intervenir des chercheurs de divers horizons lors de journées d'étude organisées par l'Équipe d'Accueil (EA) 2534 « Plurilinguisme et Apprentissage » de l'École Normale Supérieure de Lyon. Chaque contribution donne lieu à un débat à partir de remarques formulées par un spécialiste « réagissant ». Ce volume porte sur la mise en regard des concepts de médiation et médiatisation dans le domaine des apprentissages ».

revendiqués par plusieurs champs disciplinaires, sont souvent associés, parfois opposés, tout en étant distincts. Selon nous, ils expriment davantage une différence de point de vue sur le même processus de *mise en signes pour faire connaître*, l'un privilégiant le signifiant (les médias), l'autre le signifié (la relation).

Ainsi donc, le choix du lien trouve sa justification dans le contexte national et institutionnel et revêt une portée symbolique triple : *au pays du dialogue et du Pacte National (1943) la cohésion des communautés (ethniques et confessionnelles) est un pari quotidien...*

Comme susmentionné précédemment (chapitre 1), au Proche-Orient, le Liban est le pays qui connaît la plus grande diversité communautaire et religieuse. Les communautés confessionnelles, sont officiellement dix-huit. Selon la Constitution du 9 novembre 1943, les postes principaux de l'État libanais sont attribués aux représentants des principales communautés confessionnelles[308]. Le confessionnalisme organise donc la vie politique du Liban, il repose sur la cohésion nationale en même temps qu'il la conditionne.

L'établissement où se trouve le CLER est une université...*
« Université » est emprunté au latin classique *universitas* qui signifie « totalité, ensemble », aussi bien en emploi concret qu'en logique. *Universitas* a été repris en latin juridique pour désigner une communauté humaine. En français moderne, « université » désigne le rassemblement de maîtres dont l'objectif est de relier l'Homme à l'universalité de la connaissance[309].

L'Université des Pères Antonins est une institution religieuse or si *religere* signifie en latin « porter un culte », *religare* signifie *« relier »*. De plus, l'ordre antonin appartient à l'église maronite, une église orientale liée à la catholicité...

« Catholique » vient du latin chrétien *catholicus*, lui-même emprunté au grec *katholikos* qui signifie « général, universel[310] ». La doctrine catholique souligne l'intention universelle de l'Église fondée par Jésus Christ, celle d'une universalité de droit qui assure l'unité entre les Hommes[311].

Une fois le choix justifié, il s'agit de rechercher les bases théoriques qui peuvent aider à résoudre

[308] C'est ainsi, par exemple, que le président de la République doit être un chrétien maronite, celui du Conseil des ministres un musulman sunnite, et celui de la Chambre des députés un musulman chiite.
[309] Le Robert, *Dictionnaire Historique de la Langue Française*, 1992, article « université », vol. 2, p. 2199.
[310] *Ibid.*, article « catholique », p. 366.
[311] *Nouveau Larousse Encyclopédique*, 2001, article « catholique », vol. 1, p. 278.

le problème posé. Le choix ira vers la recherche des références dans les domaines de la psychologie sociale, de la didactique et des Sciences de l'Information et de la Communication.

De plus, l'exploration de la psychologie sociale a permis d'aborder plus sereinement une situation nationale et institutionnelle et ainsi d'éviter des écueils dans la mise en place de l'action professionnelle.

La psychologie sociale est l'étude scientifique du comportement de l'individu dans la société ou dans des situations sociales. L'histoire de cette science met à jour trois tendances essentielles : la comparaison, en s'intéressant à l'évolution du comportement humain en fonction de la société et de la culture ; l'expérimentation ; enfin, l'application, en cherchant à résoudre des problèmes de relations humaines[312]. La psychologie sociale en tant que science expérimentale a permis d'établir des lois de l'interaction et de la cohésion entre les membres du groupe et ainsi d'éclairer la notion de lien social.

Avatar de la psychologie sociale, le socio-cognitivisme pose que l'apprentissage est le résultat d'une interaction permanente entre le sujet et son milieu, milieu auquel l'individu s'adapte par « deux mécanismes indissociables : l'assimilation et l'accommodation[313]» (Piaget, 1969). Bruner et Vygotski souscrivent à cette idéologie en ajoutant que le développement de l'apprenant s'inscrit dans une interaction sociale[314].

---

[312] *Encyclopaedia Universalis*, 2002, article « psychologie sociale », vol. 19, pp. 114-6. Sur la psychologie sociale en tant que science comparative et science appliquée, on pourra lire également, toujours de l'*Encyclopaedia Universalis*, 2002, l'article « sociométrie », vol. 21, pp. 243-6. La sociométrie, développée par Moreno au milieu des années 1950, étudie et mesure le degré d'organisation d'un groupe social afin de rendre ses relations plus harmonieuses.

[313] Jean Piaget, *Psychologie et pédagogie*, Paris, 1969, Denoël, p.251.

[314] Lev Vygotsky, *Pensée et Langage*, Paris, 1997, La Dispute et Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris, 1983, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, p.412.

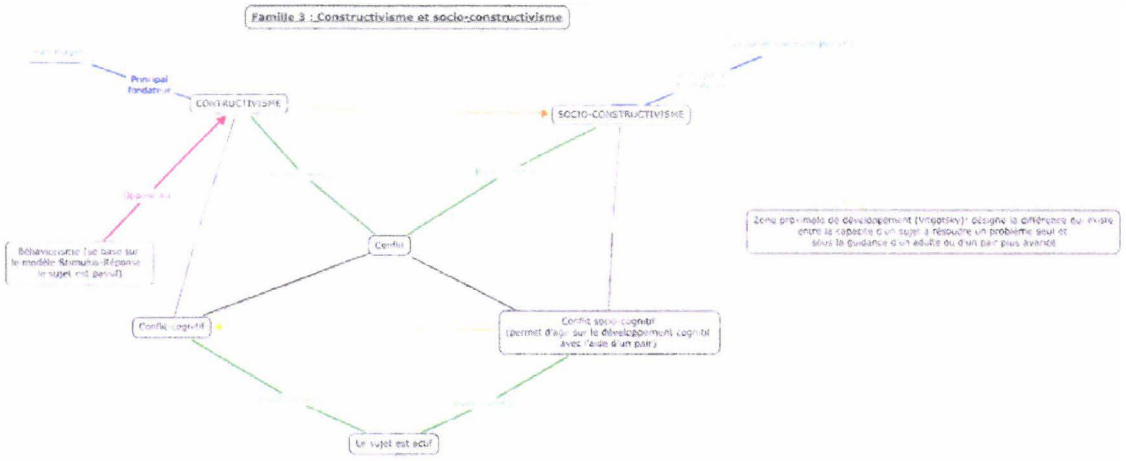


Figure 69. Figure récapitulative des courants constructiviste et socioconstructiviste

Ainsi, savoir cela était déterminant car la mise en œuvre d'un centre de langues et de ressources repose sur l'interaction entre les ressources et les usagers. Cela impose que l'on connaisse le profil des publics potentiels, non seulement en tant qu'usagers en situation d'apprentissage mais aussi en tant qu'individus. En outre, la nation libanaise est fondée sur la capacité à vivre ensemble de dix-huit communautés historiques. Ceci a des incidences dans la classe où les groupes se constituent selon l'appartenance communautaire ou religieuse. Dans l'optique de l'action professionnelle, cet aspect ne doit pas être négligé puisque le postulat que les pratiques pédagogiques (en l'occurrence, un projet d'écriture collaborative qui sera traité dans le chapitre V) participait à l'efficience d'un centre de langues et de ressources : le lien groupal étant fondé sur une sociabilité par interaction, il ne s'agissait donc pas de créer des situations conflictuelles avant même de lancer le projet. Enfin, la psychologie sociale – et plus précisément l'approche socioconstructiviste - constituait une base nécessaire pour aborder notre projet puisque le montage d'un centre de langues et de ressources, loin d'exclure l'élément humain, le met en œuvre dans la médiation de son apprentissage.

SECTION II. L'APPRENTISSAGE COMME CHANGEMENT

Une étude précise de l'acte d'apprendre illustre bien l'importance de l'incorporation des donnés neuropédagogiques dans l'approche communicative. La neuro-linguiste Hélène Trocmé-Fabre explique dans son livre *J'apprends donc je suis* les trois actions pédagogiques importantes de l'acte d'apprendre : celle de comprendre, de faire et de laisser se faire, qui sont non seulement étroitement liées mais qui représentent la façon dont le cerveau humain fonctionne[315] (Trocmé-Fabre, 1994).

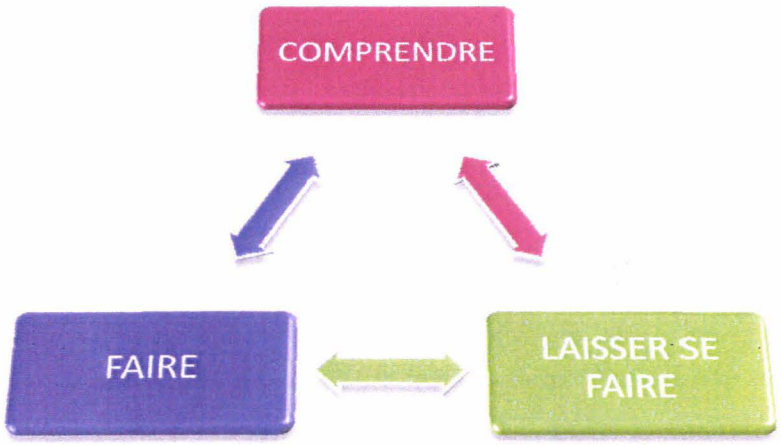


Figure 70. Schéma basé sur l'acte d'apprendre d'après Trocmé-Fabre

Regardons tout d'abord *la première action* qui est celle de *« comprendre »* qui s'active pendant que l'apprenant qui se rend au CLER* lit ou écoute le contenu présenté en classe. L'acte de comprendre fait appel aux deux hémisphères du cerveau : celui de droite favorise la compréhension de l'écrit et celui de gauche promeut la compréhension de l'oral. Trocmé-Fabre l'explique ainsi[316] :

[315] Marie-Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, p.130.
[316] Ibidem., p.61.

> « *Peu à peu, on réalisa des expériences destinées à déceler le fonctionnement mental dans l'un et l'autre hémisphères : les activités de calcul, l'écriture, la parole, la catégorisation, la discrimination, la sélection, la compréhension sémantique sont généralement reconnues comme étant spécifiques de l'hémisphère gauche [...] Le langage stéréotypé, les sons non-verbaux, les mélodies, les bruits, les rythmes, les relations spatiales, la compréhension intuitive sont les caractéristiques de l'hémisphère droit* » (Trocmé-Fabre, 1994).

L'enseignement de langue le plus respectueux du fonctionnement cérébral tient donc compte que l'apprentissage de langue étrangère repose sur la capacité des apprenants de relier l'information linguistique et culturelle qu'ils possèdent déjà au sujet des langues en général à la nouvelle information qu'ils reçoivent en classe de la langue cible.

L'établissement de tels rapports dépend définitivement d'une compréhension de la manière dont les deux hémisphères du cerveau traitent de l'information. Signalons comme exemple l'apprentissage des nombres en classe de langue. Les apprenants possèdent déjà le concept des nombres dans leur propre langue maternelle. Il est donc convenable de présenter les nombres de la langue cible sous forme de problèmes d'arithmétique à résoudre ou en fonction des prix en euros des provisions à acheter au supermarché Leclerc en France par exemple.

Le deuxième aspect est celui de *« faire »*. Il représente la démarche prise par l'enseignant pour amener l'apprenant à relier l'information acquise avec celle à apprendre. Selon W.J.J. Gordon et Tony Poze, auteurs du livre *The Metaphorical Way of Learning and Knowing* publié pendant les années 1970, l'individu qui fait cette sorte de rapport est celui qui parvient à apprendre : « *Puisque le fonctionnement du cerveau s'explique par l'établissement des liens entre l'inconnu et le connu, toutes les activités cérébrales se ressemblent les unes aux autres. Par exemple, l'activité créatrice concerne non seulement le processus d'acquisition et le processus d'innovation mais le processus d'innovation ne peut être défini que selon les connaissances acquises auparavant. L'innovation se produit quand l'individu envisage ce qui était connu auparavant dans un nouveau contexte. Il est donc évident que l'innovation est à la base de l'apprentissage*[317] ».

[317] Traduction personnelle.

Indéniablement, le processus d'acquisition d'une langue se passe en spirale[318] dans le cerveau de l'apprenant et correspond au système de va-et-vient entre l'information apprise et celle à apprendre (Gordon et Poze, 1979). L'apprentissage et l'innovation, aussi appelée la créativité par Gordon et Poze, sont donc complémentaires. Leur schéma illustre la spirale qui initialise le processus d'acquisition entre les connaissances nouvelles à apprendre et celles déjà apprises, tandis que le processus d'innovation établit un rapport entre les faits déjà connus et ceux qui sont plutôt nouveaux.

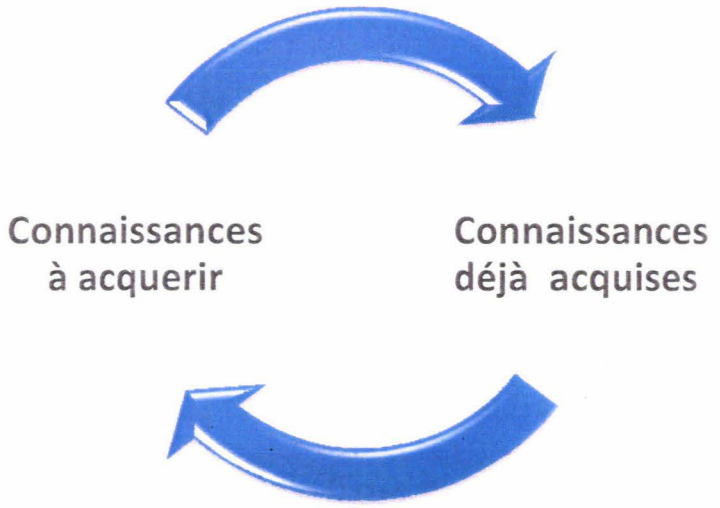


Figure 71. Schéma du processus d'apprentissage en spirale

La dernière action consiste à *« laisser se faire l'apprentissage »*. Elle se caractérise non seulement par l'usage des approches pédagogiques variées mais aussi par une reformulation progressive qui convient aux besoins langagiers différents des étudiants identifiés tout au cours du processus d'apprentissage. Selon Trocmé-Fabre, une réévaluation des démarches pédagogiques assurent que le rapport entre les notions acquises de l'apprenant et celles encore à apprendre existe réellement en répondant aux questions de genre « quelle source d'information est apportée : visuelle, auditive ou kinesthésique ? » ; « Comment les apprenants interprètent-ils ce qu'ils voient et entendent ? » et « Est-ce que les démarches qu'ils suivent ou « évitent » sont évaluées régulièrement ?[319] ».

---

[318] W.J.J. Gordon et Tony Poze, auteurs du livre *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*, Cambridge, Massachusetts, SES Associates, 1979, p.10.

[319] Marie-Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, p.220.

Auto-questionnaire de l'enseignant sur sa démarche dans une séquence d'enseignement[320]		
Quelles sources d'information ai-je apportées ?	Comment j'aide les apprenants ?	Est-ce que j'évalue régulièrement ?
Visuelle ? Auditive ? Kinesthésique ?	à observer ?	Les capacités d'observation/d'écoute des élèves pour déterminer ceux qui ont des difficultés ? Comment ?
À quel moment de la séquence ? Est-ce au moment opportun ?	à chercher ce qu'il faut observer ?	Les démarches qu'ils suivent/évitent ?
Avec quel objectif ?	à interpréter ce qu'ils voient, entendent ? (Quels indices, quels Repères, je leur donne à passer du savoir au savoir-faire ?)	Le résultat en relation avec les deux phases qui précèdent

Figure 72. Auto-questionnaire de l'enseignant basé sur sa démarche dans une séquence d'enseignement

D'après d'autres observations faites par Trocmé-Fabre, pour développer un enseignement plus compatible avec la réalité cérébrale, elle souligne en plus la nécessité de fixer des rapports entre « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être[321] » : cela signifie s'interroger sur ce qui se passe en amont et en aval du savoir, c'est-à-dire mettre le projecteur non pas seulement sur les contenus mais aussi sur le *processus*, le « comment apprend-on », et sur l'*objectif*, le « pour quoi apprend-on ».

Ces *trois facteurs* mettent en relief les donnés neuropédagogiques dont émane l'approche communicative qui établit d'emblée cinq caractéristiques de base promouvant le processus cognitif : celles des objectifs à atteindre de l'apprenant, du contenu à inclure, de l'environnement dans lequel enseigner et apprendre, des stratégies pédagogiques à employer, et des critères à utiliser pour déterminer le niveau de compréhension de l'apprenant.

Jacques Lecomte[322] classe les recherches sur *l'apprentissage* en trois catégories :

---

[320] Marie-Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, p.220.
[321] Ibidem, p. 117-118.
[322] Jacques Lecomte, « Les mécanismes de l'apprentissage », in Jean-Claude Ruano-Borbolan, *Éduquer et former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Éditions Sciences Humaines, 1998, p. 167-174.

« *Celles qui accordent la priorité à l'individu lui-même (capacités intellectuelles, motivation...), celles qui au contraire se centrent sur son environnement (milieu familial, rôle de l'enseignant, méthode pédagogique...) et celles qui mettent l'accent entre ces deux types de facteurs* » (Lecomte, 1998).

Pour le behaviorisme, *l'apprentissage* est une modification du comportement provoquée par des stimuli venant de l'environnement[323]. Burrhus F. Skinner élabore plus tard une pratique pédagogique fondée sur le « *conditionnement opérant*[324] » qui constitue un mécanisme d'apprentissage où le comportement attendu est récompensé et ainsi renforcé. L'« *enseignement programmé* » s'appuie sur les renforcements positifs basés sur des ordinateurs. Ces hypothèses ont été critiquées dans la mesure où elles laissaient peu de place aux représentations des *sujets* (projet, motivation, affects, ...) et n'ont pas été adoptées dans les approches du CLER*.

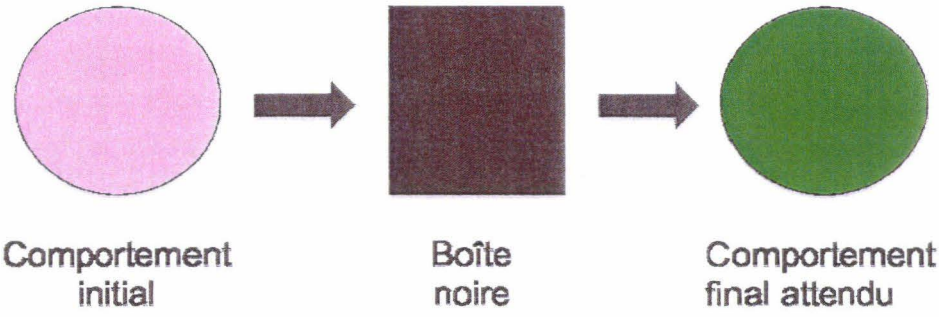


Figure 73. Modèle behavioriste d'apprentissage, « la connaissance s'acquiert »

En parlant des *facteurs externes de l'apprentissage*, Albert Bandura propose la théorie de l'*apprentissage vicariant*[325] ayant pour sens « qui remplace », « à la place de l'autre », autrement dit « par imitation ». Selon lui, beaucoup d'apprentissages sont si complexes que le simple renforcement positif ou négatif ne suffit pas. On aura plutôt recours à l'imitation. L'apprentissage ne se fait pas uniquement par l'action directe et l'expérience de ses conséquences. On peut donc apprendre par observation sans passer par un processus d'essais et d'erreurs tel que cela est mis en

[323] John B. Watson, psychologie américain (1878-1958) est à l'origine de ce courant qu'il fonda en 1913.
[324] Burrhus F. Skinner, psychologue américain (1904-1990), s'est consacré à la recherche et à l'enseignement. Il s'est intéressé dans l'apprentissage au « conditionnement opérant » et développa le courant de l'analyse expérimentale du comportement.
[325] Albert Bandura a effectué une synthèse des approches behavioriste et cognitives, notamment dans son ouvrage *L'apprentissage social (Social Learning Theory)* publié en 1971. Il est aujourd'hui professeur de Science Sociale en psychologie au Stanford Center on Adolescence.

avant par le behaviorisme. Ces dernières propositions invitent le praticien à encourager les activités d'apprentissage permettant de telles observations.

Du côté des *facteurs internes à l'individu pour l'apprentissage (l'autoformation ou* appropriation personnelle des savoirs), l'École Nouvelle[326] met l'accent sur le fait que l'enseignant a pour rôle d'aider l'enfant à se construire par lui-même par l'observation, l'action et l'expérimentation. À titre indicatif, John Dewey[327] a encouragé *l'apprentissage par l'action* dans son laboratoire du Massachusetts qui suscitait les interactions de l'apprenant avec son milieu.

Edouard Claparède[328] a insisté sur une *pédagogie centrée sur l'apprenant,* lequel doit comprendre le sens de ce qu'il fait : « *Comment faire pour que toutes ces connaissances ne restent pas des connaissances mortes, demeurant dans l'esprit comme des corps étrangers, sans rapport avec la vie propre*[329]*?* ».

Apprendre ne consiste pas à accumuler des savoirs mais à exercer son intelligence. Roger Cousinet[330] part du constat que l'apprenant est un être qui développe une activité scientifique[331] (Raillon, 1993, 2000), il faut donc aider les enfants à apprendre en respectant leur démarche d'apprentissage ou à se munir d'une méthode d'apprentissage qu'il appelle la *Pédagogie de l'apprentissage.*

En dernier lieu, comme inspiration de notre *pratique,* il convient de mentionner les recherches qui mettent en avant les interactions entre les facteurs internes d'apprentissage et les facteurs externes à l'individu. Les approches *constructivistes* de Jean Piaget[332] et de Lev Vygotsky[333], évoquées dans

---

[326] Le courant de l'École Nouvelle a d'illustres précurseurs : les noms de Comenius (1592-1671), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ou Johann H. Pestalozzi (1746-1827) sont souvent cités.

[327] John Dewey est philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie. Son système philosophique se rattache au courant pragmatiste développé par Charles S. Peirce et William James.

[328] Édouard Claparède (1873-1940) entreprend d'abord des études de médecine, puis se consacre à la psychologie. Il fait sa carrière à l'université de Genève, où il fonde l'École de psychologie et des sciences de l'éducation. Claparède s'apparente au courant dit fonctionnaliste, qui s'attache à découvrir la finalité de chaque type de comportement en le plaçant dans le contexte de l'ensemble de l'activité.

[329] Édouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale,* 1952, 8ème édition, p.92.

[330] Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage,* PUF, 1959, « *... et nous pourrons dire au moins que moins on est enseigné, plus on apprend, puisque être enseigné, c'est recevoir des informations et qu'apprendre, c'est les chercher* », Roger Cousinet, *Pédagogie de l'apprentissage*, Presses Universitaires de France, 1959, p. 125.

[331] Louis Raillon, *Roger Cousinet, Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXII, n°1-2, 1993, p.225-236, UNESCO, Bureau international d'éducation, 2000, http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/cousinef.pdf (site consulté le 1/04/2008).

[332] Jean William Fritz Piaget (1896-1980) est un psychologue, un biologiste et un logicien suisse. Il a fondé l'épistémologie génétique.

[333] L'œuvre du psychologue russe Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) a été redécouverte grâce au psychologue

la section I de ce chapitre, mettent en exergue que l'apprenant apprend en interaction avec son milieu ou son environnement social. Autrement dit, ils cherchent à comprendre le développement de l'apprenant en le replaçant par rapport à son contexte socio-historique qui lui procure des outils culturels (comme le *langage*, les systèmes numériques, les œuvres d'art, etc.) et son contexte intersubjectif à l'aide duquel il apprend grâce à la médiation d'autrui. De l'inter-apprentissage, la connaissance passe par l'intra-apprentissage.

PIAGET	VYGOTSKY
L'acquisition est une construction.	**L'acquisition est une appropriation.** C'est la signification sociale des objets qui importe. Le sujet seul face au monde pourrait ne rien apprendre du tout.
Le rôle du langage dans le développement de la connaissance est secondaire.	**Le rôle du langage** dans le développement de la connaissance est crucial.
Le développement précède l'apprentissage (conception mentaliste)	**C'est l'apprentissage qui pilote le développement.** Vygotsky distingue deux situations : - celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités, - celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Celle-ci détermine sa "capacité potentielle de développement". Entre ces deux situations se situe la **"zone proximale de développement" (ZPD)** dans laquelle l'individu peut progresser grâce à l'appui de l'autre.
Pédagogie de la découverte. L'enfant fait des expériences, en tire des résultats, les traite de façon subtile et intéressante	**Pédagogie de la médiation.** Le médiateur intervient entre l'enfant et son environnement. Dans une culture donnée, l'enfant ne peut pas tout redécouvrir lui-même. Quelle serait la situation d'interactivité la plus favorable pour le développement ?

Figure 74. Tableau comparatif des grands points des apports des deux psychologues Piaget et Vygotsky

Michel Brossard[334] insiste sur le fait que « *l'avènement des fonctions psychiques supérieures* » est lié aux rapports conscients et voulus que le *sujet* instaure avec ses propres processus (Brossard, 2004).

Ainsi, le langage intérieur de l'apprenant, qui lui permettra plus tard de produire des textes écrits, est le fruit d'un long processus d'intériorisation de l'oral dialogué et devient à son tour source de nouveaux processus. Le travail conscient et volontaire a donc un rôle dans la poursuite des

cognitiviste Jérôme Bruner. L'actualité de son œuvre est grande en France où plusieurs textes fondamentaux sont encore en cours de traduction et suscitent un nombre élevé de recherches.

[334] Michel Brossard, *VYGOTSKY. Lectures et perspectives de recherches en éducation*, Éducation et didactiques, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 190-191.

apprentissages. Et la *situation pédagogique* joue un rôle primordial dans ce processus de transformation comme changement qualitatif : loin de partir des intérêts spontanés de l'apprenant, l'enseignant va créer une rupture en demandant de travailler selon une logique autre. Dans le contexte des *langues* et des TICE*, la réflexion métacognitive participe selon nous à ce déplacement du point de vue rendu possible s'il est guidé par un certain « *processus enseignement* ». Ce processus de transformation est particulièrement exploré par les travaux de Gregory Bateson[335] considérant l'apprentissage comme un processus de changement s'opérant à différents niveaux :

- L'*apprentissage zéro* correspond à un changement comme réponse à une excitation sensorielle : « *la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur, d'une façon telle qu'un événement analogue se produisant à un moment ultérieur (et approprié) transmettra la même information*[162] ». Il y a bien une « *spécificité de la réponse* » parmi un ensemble de possibilités. La réponse inappropriée n'est pas corrigée.
- L'*apprentissage I* est différent du précédent : un changement intervient dans l'*apprentissage 0* : le choix est révisé dans le cadre inchangé d'un ensemble de possibilités. À un moment 2, une entité donne une réponse différente de celle donnée au moment 1. Le conditionnement pavlovien relève de cet *apprentissage* : le chien salive en réponse au coup de sonnerie ce qui n'était pas encore le cas avant. Le dauphin reçoit une récompense pour l'*exactitude* de ce qu'il a fait suite à l'ordre du dresseur. À l'inverse, l'accoutumance est un changement qui se traduit par l'absence de réponse manifeste à une occurrence qui n'est plus perçue. L'*apprentissage I* implique certaines hypothèses relatives à ce que Bateson appelle le *contexte*[164]. L'*apprentissage I* implique que les moments 1 et 2 sont considérés comme identiques : à chaque fois, on a affaire au « même » coup de sonnette dans un contexte « *répétable* ».

Bateson écrit que « *le contexte du stimulus est un métamessage*[336] *qui classifie le signal élémentaire* ». Dans cette perspective, le *contexte* désigne tout ce qui indique à l'organisme dans quel ensemble de possibilités il doit faire son choix.

On pourrait ranger parmi les « *indicateurs de contexte* » le trône du pape qui frappe d'une certaine validité ce qu'il dit *ex cathedra* par exemple. L'*apprentissage I* comme changement suppose que le

---

[335] Gregory Bateson (1904-1980) est un anthropologue, psychologue, épistémologue américain. Il est l'une des grandes figures de l'école dite de Palo Alto. Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit* (tome 1), Éditions du Seuil, 1977. Le développement qui suit s'appuie sur le chapitre « Les catégories de l'apprentissage et de la communication », p. 299-331.

[336] Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit* (tome 1), op.cit, p. 299-331.

contexte est *répétable* pour un organisme capable de comparer et de différencier les *contextes*.

- L'*apprentissage II* est souvent désigné comme « *un apprentissage de l'apprentissage* ». Il correspond à un changement dans *l'apprentissage I* touchant le *contexte* ou « *l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix* » et l'utilisation des *indicateurs de contexte*. Cela consiste à apprendre à « *ponctuer les événements* », à les marquer comme relevant de tel ou tel *contexte*. Si le dauphin reçoit un poisson du dresseur, cela lui montre qu'il a compris la relation qu'il entretient avec le dresseur et non plus seulement qu'il a fait *exactement* ce qui lui était demandé. À ce titre, l'*apprentissage II* est fortement lié à la mise en place des *habitudes* comprises par Bateson comme « *une économie de processus de pensée (...) utilisée pour la résolution d'un problème ou pour l'apprentissage I* ». De telles *habitudes* caractérisent les transactions d'un individu avec son environnement matériel ou humain et renvoie dans la psychologie populaire aux « traits de caractères » (quelqu'un sera vu comme « fataliste » ou « débrouillard »). Bateson montre que les prémisses non examinées de l'*apprentissage II* consistent à dire par exemple : « *Je ne sais si c'est de la bonne musique ; je peux simplement savoir si je l'aime ou pas* ». Dans ce cas, poursuit-il, le « soi » se confond avec certaines *habitudes* d'agir dans un *contexte* donné et la manière de construire les *contextes* et d'y jouer certains *rôles*.

- L'*apprentissage III* est un apprentissage de l'*apprentissage II* faisant intervenir un « *changement dans le processus de l'apprentissage II*[337] » par la correction des contextes ou système des ensembles de possibilités où le choix s'effectue. Cet *apprentissage III* survient quand des contradictions au niveau II s'observent. Autrement dit, il s'agit de sortir des *habitudes* contractées au fur et à mesure en orientant par exemple son apprentissage. Cela consiste à « *supprimer* », précise Bateson, la contrainte de ces *habitudes* en remettant en question les prémisses du « soi », ce qui lui enlève toute consistance par l'examen de ce qui le fonde. Atteindre ce niveau amène une profonde redéfinition de « soi », et Bateson ajoute que l'homme y parvient rarement ; de plus, il n'est pas sans risque, car si l'*apprentissage III* contribue à augmenter l'*apprentissage II*, il peut aussi bien le diminuer, voire l'entraver.

Finalement, l'apprentissage ne correspond pas à un phénomène unique. Bateson l'étudie comme un processus de changement et de transformation s'étageant sur plusieurs niveaux dans une

[337] Gregory Bateson, *Vers une écologie de l'esprit* (tome 1), op.cit, p. 299-331.

perspective systémique et socio constructive fructueuse pour cette étude.

2.1 L'irruption de la communication dans l'apprentissage - enseignement des langues

Après une tentative d'identification de l'apprentissage essayant de rapprocher les concepts clés de l'approche communicative des théories basées sur la langue qui avaient été effectués par les linguistes, philosophes, sociolinguistes et les adeptes des sciences de l'information et de la communication les plus reconnus dans ce domaine de recherche, il existe incontestablement un lien important entre l'acquisition d'une compétence communicative fonctionnelle en langue étrangère et une connaissance de son contexte sociolinguistique.

Il convient dans cette partie de se poser des questions sur les caractéristiques d'un enseignement épousant les principes de l'approche : comment l'apprenant apprend-il exactement la langue cible ? Comment l'approche communicative incite-t-elle l'apprenant à communiquer plus dans la langue cible et pourquoi l'étude des structures grammaticales de la langue cible est-elle au service de l'apprentissage des actes de paroles dans l'approche communicative ? Pourquoi l'exploitation du document authentique dans la langue cible est-elle encouragée et pourquoi l'approche communicative est-elle centrée sur l'apprenant ? Est-ce qu'elle diminue le rôle de l'enseignant ? Cette partie de la thèse tente d'y répondre.

Observons, tout d'abord, que l'approche communicative porte sur *la pédagogie de la signification de l'apprentissage* fondée sur les besoins langagiers variés de l'apprenant. Une telle pédagogie abandonne l'apprentissage par conditionnement qu'exigeaient les répétitions mécaniques de la langue, comme le promouvait le béhaviorisme qui incitait à faire travailler l'apprenant de manière mécanique (stimulus/réponse sans conceptualisation ni observation déductive de la langue 2), préférant plutôt se focaliser sur la *communication du sens*. Dans l'*approche communicative*, les apprenants étudient la grammaire de la langue pour communiquer leurs besoins prioritaires en langue cible au moyen des actes de parole. La pédagogie de la signification s'écarte donc des théories de la linguistique formelle, tout en encourageant le développement des activités étroitement liées à la dimension sociolinguistique de la langue française telle que la parlent les locuteurs natifs[338] (Debyser, 1985).

[338] Francis Debyser, « De l'imparfait du Subjonctif aux méthodes communicatives : où en est l'enseignement des langues vivantes ? », in *le Français dans le Monde*, n°196, 1985, p. 28-31. Il est l'un des auteurs principaux de la simulation globale dans l'apprentissage des langues.

Avant d'approfondir notre réflexion quant aux principes de l'approche communicative, deux modèles différents expliquent la situation apprentissage - enseignement selon leurs concepteurs. Celui de Jean Houssaye sera détaillé dans le même chapitre au moment où nous prendrons un positionnement par rapport à la situation d'apprentissage - enseignement des langues au CLER* de l'Université Antonine.

Le premier triangle pédagogique, le modèle systémique[339] de Marguerite Altet[340] conçu en 1991, traduit en partie la complexité qui existe dans la situation apprentissage - enseignant.

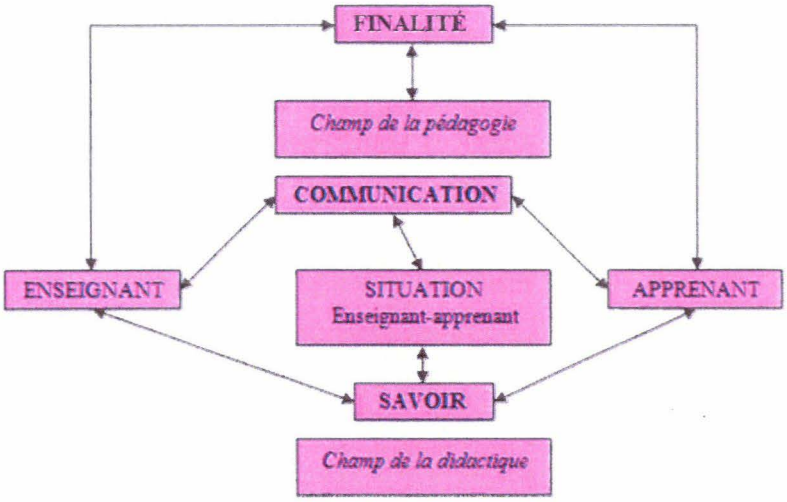


Figure 75. Le modèle systémique de Marguerite Altet

Ce qui est important dans cette figure est le maintien de l'équilibre entre les processus enseigner-apprendre et apprendre-enseigner. Cet équilibre est soutenu par les composantes de son modèle de la finalité, de la communication et du savoir. La finalité représente l'éducation de l'apprenant qui accorde des bénéfices heuristiques qui durent pendant toute la vie. L'éducation de celui-ci est acquise par le biais de la communication et du savoir.

Signalons que *la deuxième situation pédagogique* étudiée, le modèle éducatif SOMA conçu par le canadien Renald Legendre[341] en 1983, montre les différentes sortes d'échanges possibles dans une *approche orientée vers la communication.*

---

[339] Marguerite Altet, *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France, 1997, p.13-17.
[340] Marguerite Altet est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes.

[341] Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1993, p.1168.

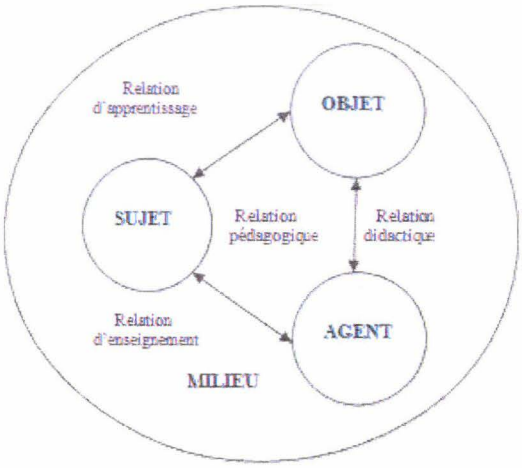


Figure 76. Le modèle éducatif SOMA de Renald Legendre

Le modèle de Legendre décrit effectivement l'interaction entre les trois composantes de sujet-objet-agent dans un certain milieu éducatif. Quant au milieu éducatif, Legendre[342] constate :

> « La *triade sujet-objet-agent ne peut être réalisée dans le néant. Pour qu'il y ait apprentissage, la relation S-O-A doit au minimum se situer dans un endroit. Ce lieu doit être une infrastructure humaine et matérielle d'autant plus riche que l'objet d'apprentissage est diversifié et que le degré de personnalisation est grand* ». (Legendre, 1993).

Le milieu (M) est l'environnement éducatif où se déroule l'apprentissage. Dans notre cas, le milieu est le Liban, l'Université Antonine de Baabda et plus précisément le Centre de Langues et de Ressources. Ce sont des enseignants, conseillers et d'autres individus associés à la formation de l'apprenant qui représentent le côté humain de l'infrastructure. Ainsi, le sujet (S) est l'apprenant de l'Université Antonine, et l'objet (O) représente les objectifs que l'enseignant voudrait que l'apprenant atteigne. L'agent (A) symbolise donc l'enseignant avec qui l'apprenant interagit.

Toutefois, le modèle de Legendre permet aussi d'autres genres d'interaction puisque la composante de l'agent (A) inclut aussi l'interaction avec les autres apprenants en salle de classe

[342] Ibidem, p.1375.

pendant la situation apprentissage-enseignant[343] (Germain, 2007). Prenons par exemple, la relation bilatérale qui se manifeste quand les apprenants font des échanges entre eux. Notons aussi que la division des apprenants en sous-groupes leur permet de travailler en autonomie où l'intervention de l'enseignant arrive uniquement quand elle est sollicitée. Ainsi ces échanges dynamiques entre les apprenants promeuvent des principes de l'approche communicative en représentant une source de motivation pour eux et en rendant leur apprentissage plus autonome.

Remarquons que *l'approche communicative exige la transformation du rôle de l'enseignant - dispensateur de savoirs - en celui qui incite l'apprenant à prendre la parole dans la langue cible* non seulement pour centrer l'attention sur l'apprenant mais aussi et surtout pour faire de l'enseignant une source de motivation[344] (Germain, 2007). En limitant ses propres prises de parole, l'enseignant encourage ainsi une participation plus active de la part de l'apprenant et lui permet d'assumer la responsabilité pour son propre apprentissage.

Les travaux réalisés par Karl Pribram[345] en mettant l'accent sur la conscience de perception et la conscience de soi, soutiennent l'influence motivante que l'enseignant est capable d'exercer sur les apprenants dans l'enseignement des langues.

Le rapport réciproque entre la conscience et le comportement est peut-être mieux expliqué par une compréhension des processus psychologiques de *l'habitude et de l'habituation.* Si l'individu est exposé régulièrement à la même situation, et placé dans un milieu non-variable, deux choses se passent. S'il est obligé de réaliser la même tâche de façon répétitive dans ce milieu, la tâche devient plutôt automatique, c'est-à-dire que l'individu devient plus efficace à l'effectuer. Cet individu a appris à réaliser la tâche ; il la fait simplement *par habitude.* En même temps, le sujet s'y habitue ; il ne réagit plus à la tâche ; il ne se rend plus compte des événements étroitement liés à cette tâche...

Cependant *l'habituation* n'indique pas non plus qu'il y a une perte de sensibilité dans le système nerveux de l'individu, mais il y a plutôt le développement d'un modèle neuronal du milieu, d'une représentation, d'une attente, d'une sorte de mécanisme de mémoire contre lequel l'information

---

[343] Aline Germain-Rutherford, *Responding to the Rainbow: A Multi-faceted Vision for Higher Education,* In the University of Western Ontario, 2007, p. 10-11.
[344] Aline Germain-Rutherford, *Perspectives interculturelles en pédagogie universitaire,* in les Actes du colloque La didactique et les TICE* III, sous la direction de Cynthia EID, 2007, Éditions de l'Université Antonine, p. 33.
[345]Karl H. Pribram, *Languages of the brain; experimental paradoxes and principles in neuropsychology,* Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1971, p. 104-105.

nouvelle peut être comparée.

Pribram stipule que l'apprenant est obligé de se servir de ces deux sortes de conscience pour traiter de l'information. L'apprenant aboutit donc à une compréhension de l'information nouvelle en la reliant aux représentations déjà présentes dans son stock de connaissances. D'une part, la conscience de perception détermine le niveau de motivation de l'individu en lui donnant la capacité de s'intéresser aux événements et objets, d'autre part, la conscience de soi comprend ses intentions et ses intentionnalités.

Les deux genres de conscience font appel à la *psychophysiologie cognitive* qui implique directement l'apprentissage. Elle étudie quatre aspects cognitifs de l'individu. *En premier lieu,* chacun d'entre nous possède sa propre stratégie pour traiter la grande quantité d'information que reçoit le cerveau. *En deuxième lieu,* les signaux concurrents de notre cerveau reflètent une rivalité d'intérêts et appartiennent à la même modalité qui y produit la plus grande perturbation. *En troisième lieu,* notre cerveau favorise les tâches de détection visuelle à celles basées sur la rapidité. *En dernier lieu,* les zones cérébrales réagissent de façons différentes pendant une activité attentive réalisée par les droitiers que celle effectuée par les gauchers. Ainsi, les régions frontales des gauchers sont encore plus activées que celles des droitiers lors d'une telle tâche[346].

En s'inspirant des données fournies par la recherche de Pribram, Trocmé-Fabre conclut que la pratique d'expliquer le même contenu de manières différentes en s'adressant à chacun des quatre canaux de communication qui sont *kinesthésiques, visuels, auditifs verbaux et auditifs non-verbaux*, représente une façon efficace de captiver et de garder l'attention des apprenants[347]. En outre, elle promeut fortement l'établissement d'un profil d'apprentissage des apprenants[348]. Un tel profil permet aux enseignants de déterminer le genre de démarche qui favorise l'apprentissage. La démarche peut être visuelle, auditive ou kinesthésique. Cette démarche est au cœur de nos intérêts au CLER* puisque, suite au test réalisé par Trocmé-Fabre (cf. infra) et adopté par le CLER*, 52% de nos étudiants sont visuels. L'on se demande si cela est rattaché à notre système d'enseignement dans le scolaire.

Trois profils d'apprenants principaux existent dans notre cas : le premier profil décrit ceux qui veulent avoir « sous les yeux » des documents, des schémas et des textes à consulter.

---

[346] Ibidem., p. 99-115.
[347] Ibidem, p. 78.
[348] Ibidem, p. 199.

Le deuxième profil s'applique à ceux désireux de recevoir une « explication orale » afin de comprendre.
Le troisième profil brosse le portrait de ceux qui essaient de comprendre tous seuls « en expérimentant, en touchant, en manipulant et en bougeant ».

Le document ci-dessous a été réalisé par Trocmé-Fabre[349] pendant les années 1990 pour établir un profil d'apprenants où les apprenants classifient de 1 à 4 des activités d'écouter, de lire, de regarder un film ou une diapo, d'expérimenter et d'autres activités. D'une part, un « 1 » indique une activité jugée très efficace pour l'apprentissage, de l'autre part un « 4 » représente une activité considérée moins efficace selon l'apprenant remplissant la fiche (Trocmé-Fabre, 1994).

	P A R T I C I P A N T S															
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Écouter																	
Lire																	
Regarder film/diapo																	
Expérimenter																	
Autre																	

Figure 77. Établir un profil d'apprentissage, fiche vierge

Une analyse du document révèle tout d'abord que *l'apprenant à dominante visuelle* discrimine et induit. Il s'intéresse à la précision et aux applications. Il veut comprendre le *« comment »* du processus d'apprendre. Ensuite, le document nous apprend que *l'apprenant à dominante auditive* fait des rapprochements et déduit. Il s'intéresse à maintenir de l'harmonie en salle de classe. Il est donc souvent conciliant. Il veut comprendre le *« pourquoi »* du processus d'apprentissage. Ce document nous signale finalement que *l'apprenant à dominante kinesthésique* est malheureux à l'école quand il ne peut pas bouger. Le mouvement est ainsi nécessaire pour son apprentissage[350].
En effet, l'établissement d'un profil d'apprenant aide l'enseignant de langue étrangère à préciser comment exploiter un document authentique en salle de classe pour motiver l'étudiant pendant son apprentissage de la langue cible.
Nous avons proposé *comme exemple une tâche cognitive* touchant aux quatre façons différentes de traiter de l'information.

[349] Hélène Trocmé-Fabre, *J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie*, Paris, Éditions d'Organisation, 1994, p.199.
[350] Ibidem, p.199-201.

Cette tâche demande aux apprenants de concevoir un arbre généalogique imaginaire ainsi que de développer une conversation basée sur elle dans la langue cible en travaillant en petits groupes de trois personnes. Notons en premier lieu que *l'aspect collaboratif de la tâche favorise le canal auditif verbal* parce que les apprenants construisent ensemble l'arbre généalogique. Similairement, cette tâche promeut *le canal kinesthésique* en demandant la participation des apprenants dans un dialogue. Cette tâche convient aussi au *canal visuel* puisqu'elle requiert que les apprenants réalisent un diagramme fondé sur les rapports variés entre les membres de la famille imaginaire. En dernier lieu, la tâche sollicite *le canal auditif non-verbal* en exigeant que la description de la famille imaginaire soit présentée non seulement oralement, mais aussi par écrit et graphiquement.

Trocmé-Fabre note que la motivation, les rythmes de l'apprenant, son expérience passée et sa gestion intérieure influencent également son attention[351]. Il est clair que les observations faites par Pribram et Trocmé-Fabre signalent que *la motivation* est un facteur indispensable dans l'enseignement et sans lequel l'apprentissage se produit difficilement en classe de langue.

Après avoir examiné la question de l'apprentissage dans l'ampleur de ses variables, il convient au CLER* de se positionner dans son modèle d'apprentissage.

2.2 Positionnement : quel univers de référence pour le CLER* ?

Bien que le contexte de travail au CLER* ait été détaillé dans les chapitre trois, il convient de définir la *situation* problématique[352]. La *situation*[353] est conçue comme l'arrière plan d'où se détache ce qui fait sens selon un certain cadrage, une certaine manière de la définir. Ainsi, une *situation* est problématisée dans la mesure où un problème suppose un *sujet*, lequel, s'il prétend adopter un regard de chercheur, s'engage dans une dynamique d'enquête avec ses « *référents* ». Cette expression est empruntée à Pierre Paillé et Alex Mucchielli qui invitent le chercheur à examiner son univers de référence formant le creuset de son expérience (Paillé & Mucchielli, 2003).

Quelle est donc cette *situation pratique* ? Il convient d'y répondre en se référant au modèle du

---

[351] Ibidem, p.90.
[352] Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Collection Exploration Pédagogique : histoire et pensée, Peter Lang, 1988, 1992, p.38.
[353] Pierre Paillé et Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en Sciences humaines et sociales*, Armand Collin, 2003, p.132.

triangle pédagogique de Jean Houssaye (Houssaye 1988, 1992)[354]. Il fournit un premier guide d'élucidation et de compréhension qui inclut autant qu'il exclut, nous le verrons aussi, une partie du problème que nous tentons de formuler.

Jean Houssaye définit la *situation pédagogique* comme un triangle composé de trois pôles du savoir, du professeur et des élèves auxquels s'ajoute le cercle de la communauté de référence, à savoir *enseigner* (axe enseignant-savoir), *former* (axe enseignant-élèves) et *apprendre* (axe élèves-savoir).

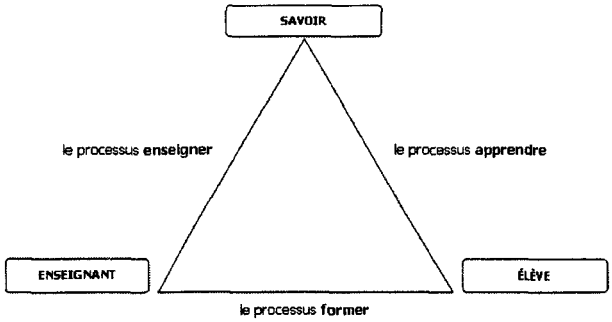


Figure 78. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

Si le processus *enseigner* exclut la médiation, les dispositifs et les pédagogies fondés sur le processus *former* instituent pleinement l'enseignant dans son rôle de médiateur : « *le maître n'est plus celui à qui on s'identifie, c'est un médiateur qui met en place les structures instituées par le groupe-classe et qui en est le garant : c'est un créateur, un autorisateur et un ordonnateur de systèmes de médiations*[355] » (Houssaye, 1988). Toutefois, l'enseignant n'est pas le seul médiateur dans la relation enseignement/apprentissage.

Remarquons que dans la suite de son ouvrage, l'auteur parle de « *tiers inclus dans un système trilectique où une option et les autres possibles sont semi-actualisés et semi-potentialisés sans que jamais l'une puisse l'emporter sur l'autre* ». Chaque configuration contient en creux l'absence nécessaire des autres ; le *système* est dynamique, car susceptible d'évoluer. Ces trois pôles s'articulent et fonctionnent sur le « *principe du tiers exclu* ».

Chaque modèle privilégie une relation entre deux des trois termes. Jean Houssaye insiste, avec une certaine inspiration systémique, sur la manière dont le triangle fait jouer l'ensemble des relations

[354] Ibidem, p.38.
[355] *Ibidem*, p. 42.

impliquées. À chaque fois, il y a un « *processus dominant [...] qui justifie les autres et les organise autour de lui* ». Chaque méthode déplace ainsi le « *sujet de la pédagogie*[356] » et implique sa reconnaissance dans une relation privilégiée, laquelle confère au tiers exclu la place du « *mort* » qui devient, quand elle n'est pas acceptée, celle du « *fou* » tel que l'entend Jean Houssaye (au sens historique de « bouffon »).

« *Curieusement, dans notre triangle pédagogique, quand deux termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un l'autre comme sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort. S'il refuse cette place, autrement dit s'il refuse que les deux autres se reconnaissent réciproquement comme objets de leurs désirs et par là s'instituent comme sujets au regard du tiers exclu, il n'a plus qu'à faire le fou, c'est-à-dire à nier sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une démence* ».

Il met en évidence trois « *processus* » dominants qui sont autant de scènes différentes :

- Le « *processus enseigner* » privilégie la relation savoir-professeur. L'enseignement, comme institution, est alors centré sur les contenus du programme dans le cadre d'une pédagogie dite traditionnelle. Il suppose comme *sujets* complémentaires le professeur et le savoir tandis que l'élève fait le mort ou bien le fou s'il n'accepte pas le rôle qu'on lui fait jouer ;
- Le « *processus former* » avantage la relation formateurs-formés dans le cadre du travail des élèves en groupe et d'une pédagogie non-directive par exemple. Il engage un dialogue entre le professeur et les élèves sur un modèle dérivé de la relation thérapeutique ;

- Le « *processus apprendre* », quant à lui, est favorisé par les courants pédagogiques recherchant l'autonomisation des apprenants. Le professeur met en place des situations permettant aux élèves de s'approprier les savoirs « en autonomie ». C'est pour ce processus d'apprentissage que le CLER* a opté.

Pour être mieux comprise, cette problématique est figurée ci-dessous dans la *reproduction* et la reconfiguration du triangle pédagogique, souvent cité, de Jean Houssaye[357].

Chaque modèle privilégie une relation entre deux des trois termes. Jean Houssaye insiste, avec une certaine inspiration systémique, sur la manière dont le triangle fait jouer l'ensemble des relations

[356] *Ibidem*, p. 43.

[357] Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Collection Exploration « Pédagogique : histoire et pensée, Peter Lang, 1988, 1992, p. 41. Jean Houssaye est professeur des universités en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen.

impliquées. À chaque fois, il y a un processus dominant autour duquel s'organisent les autres.

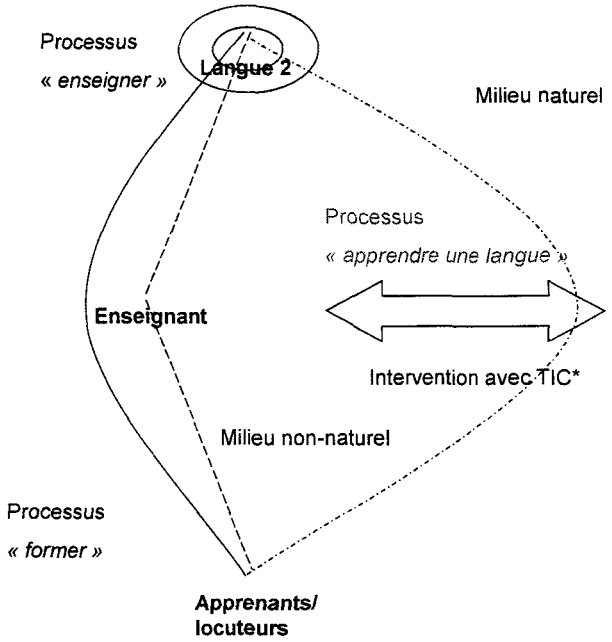


Figure 79. Modélisation de la situation pédagogique

Par la mise en avant du processus « apprendre une langue », le CLER* vise à amplifier l'expérience que fait l'étudiant d'une langue et d'une culture autre que la sienne à travers un projet collaboratif d'écriture de nouvelles à quatre mains avec un étudiant Erasmus vivant à Valenciennes.

En effet, ce processus d'apprentissage est une occasion pour les étudiants du CLER* de réfléchir à leur expérience linguistique et interculturelle : elles ont pour fonction de la relayer. Le projet, les activités et les outils choisis doivent répondre à cette exigence.

La section qui suit mettra en exergue une dizaine d'étudiants invités du côté valenciennois à participer à un atelier d'écriture de nouvelles en ligne avec leurs homologues libanais. Il s'agit pour les deux côtés de relever le défi de travailler à distance, d'apprendre à travers une situation authentique de communication, de s'interroger ainsi sur leur culture et celle sur de leur partenaire.

Pour ces étudiants, *« la langue est un des outils parmi les instruments de communication. C'est un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de [leur] être : attitudes, gestes, mimiques,*

intonation, rythmes de dialogue parlé, etc.[358] » (Sophie Moirand, 1982).

Dans la section trois, les dispositifs de formation dans le projet PASFLE* seront détaillés afin de mieux comprendre le rapport entre communication interculturelle et médiatisation au sein du CLER*.

[358] Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, p.180.

SECTION III. QUELLE APPROCHE DES DISPOSITIFS DE FORMATION MEDIATISÉE ?

Dans une contribution datée de 2000 qui garde encore son actualité, Séraphin Alava[359] proposait un modèle d'analyse des situations de formation médiatisées dont la présente partie de la thèse s'inspire. Rappelons que selon Daniel Peraya[360] un dispositif *« se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant à l'obtention d'un résultat*[361]».

Les dispositifs de formation médiatisée articulent trois instances qui interagissent :
- La technologie : par exemple, une plate-forme d'enseignement à distance comportant un certain nombre de fonctionnalités mises en œuvre par des logiciels divers ;
- Un système de relations entre les acteurs du dispositif : les apprenants, les enseignants ou tout autre intervenant ;
- Un système de représentations, de l'ordre du sémiocognitif : les TIC* possèdent une double nature, symbolique et technologique. On fera ici l'hypothèse que l'artefact technologique configure en partie le message, c'est-à-dire agit sur son sens et sur sa signification.

Aborder l'utilisation des logiciels consiste donc à les replacer dans l'ensemble plus vaste dont ils sont l'une des composantes. Selon Séraphin Alava[362], le chercheur qui aborde ce champ constate qu'il est dominé par certains axes privilégiés que nous mettons en perspective aujourd'hui pour situer notre recherche et comprendre le contexte dans lequel elle s'inscrit.

En premier lieu, selon lui, l'innovation primerait sur la recherche. L'introduction des TICE* est majoritairement l'œuvre des acteurs de l'éducation : individus précurseurs ou institutions éducatives qui considèrent que les TIC* favorisent une autre gestion des ressources et encourage l'innovation pédagogique sous l'effet d'une offre croissante sur le marché des outils et des médias éducatifs. Depuis lors, on observe l'évolution suivante : nombre de chercheurs sont maintenant parties prenantes de projets de développement des TIC*. C'est le cas du projet dont il est question

[359] Séraphin Alava (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*, De Boeck Université, 2000, p.185. Séraphin Alava est professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Toulouse Le Mirail. Ses travaux portent sur les technologies éducatives.
[360] Daniel Peraya est professeur à l'unité Technologies de Formation et Apprentissage (TEFCA) de l'Université de Genève.
[361] Daniel Peraya, « Médiation et médiatisation : le campus virtuel », Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (coord.), Hermès, *Le dispositif. Entre usage et concept*, n°25, CNRS Éditions, 1999, p.153.
[362] Séraphin Alava, op. Cit. p. 102.

ici. Ils le font souvent en coiffant leur « casquette » de praticien. L'activité de recherche se déroule alors en parallèle et au mieux sur le mode d'une recherche/action. Rappelons que cette dernière associe deux logiques apparemment disjointes : une logique d'intervention soucieuse d'efficacité et une autre, scientifique et appelant donc la validation. La recherche action découle de la prise de conscience que réfléchir et agir sont des actes complémentaires et que la production de connaissances se nourrit des pratiques et vice-versa.

En deuxième lieu, Séraphin Alava notait que l'intégration des TIC* dans le champ éducatif était centrée sur la performance technique, notamment sous l'angle du transfert d'information, dominé implicitement par un paradigme transmissif de l'enseignement/apprentissage. Serait alors négligée une approche complexe des processus à l'œuvre dans la relation éducative. Les choses ont évolué vers une prise de conscience des tensions qui habitent les projets souvent multidisciplinaires rassemblant des ingénieurs, des enseignants, des informaticiens. L'enjeu est de mettre en œuvre une coopération tenant compte des approches de chacun dans un espace interdisciplinaire, créatif et original. Il reste que le dialogue interdisciplinaire ne se décrète pas et exige de chacun des partenaires des efforts de communication, sur le plan de l'écoute, de l'expression et de l'acculturation.

Enfin, le même auteur souligne l'oubli des pratiques enseignantes. En effet, la recherche s'est surtout focalisée sur les apprentissages médiatisés. On tend alors à réduire le succès ou l'échec des TIC* à une relation duale humain/machine qui implique un apprenant face à des savoirs médiatisés. Mais on a changé de point de vue : l'apprentissage n'est plus le résultat d'une certaine performance technique. Les TIC* prennent en charge la dimension médiatisation comme recours aux médias, couplée nécessairement à la dimension médiation formative assumée en dernier lieu par un acteur humain (enseignant, tuteur, pair, etc.). La médiatisation permet la médiation entendue comme acte social. Se focaliser aussi sur les pratiques enseignantes, les nôtres en l'occurrence, permet à nos yeux d'étudier de près l'articulation médiatisation/médiation dans une situation donnée, celle de notre projet.

Notre recherche s'inscrit dans le contexte que nous venons d'esquisser. À l'origine, elle a pour point de départ un projet institutionnel de développement de l'enseignement à distance en France auquel participe l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis pour le Français Langue Étrangère (FLE*). Ce projet, dénommé « Passeport FLE* pour l'Université en Nord-Pas-de-Calais », n'était pas initialement un projet de recherche.

Signalons brièvement que le projet Passeport FLE* s'est inscrit comme point de départ en 2006 dans le cadre d'un programme régional d'éducation et de formation permanente. Il est l'objet d'une collaboration unissant onze partenaires français dont les universités de cette région du nord de la France. Il vise au développement de nouveaux services recourant aux TIC* à l'intérieur du territoire de cette collectivité régionale. Passeport FLE* a pour objectif général de mettre à disposition un ensemble d'objets pédagogiques sur Internet qu'il serait possible d'intégrer aux dispositifs locaux afin d'améliorer la qualité du service auprès des usagers. Il s'agit de mettre en place un dispositif F.O.A.D[363], s'appuyant sur la plate-forme Claroline[364], pour élargir l'offre des services de formation aux adultes éloignés des villes universitaires ainsi qu'aux étudiants inscrits dans les formations de premier cycle universitaire. Ce dispositif repose sur la mutualisation des ressources pédagogiques produites. Les partenaires de ce projet s'engagent à contribuer à l'élaboration de ces ressources et à les tester avant leur mise à disposition selon un échéancier précis. Pour cette phase de test, il s'agit d'observer comment les utilisateurs s'approprient les outils disponibles et cette exigence requérait un cadre et une méthode qui pourraient relever avec profit d'une perspective de recherche informant le projet.

Le cadre scientifique retenu est celui des SIC*. Pour le caractériser brièvement, on se rapportera à la contribution de Jean-Baptiste Perret au numéro 38 de la revue Hermès[365]. L'une des spécificités des SIC* résiderait dans le fait d'élaborer un « nouveau mode d'interrogation des objets », un « regard multidimensionnel », « veillant à articuler les différents niveaux du phénomène[366] ». Quelles sont ces différentes dimensions privilégiées par les Sciences de l'Information et de la Communication ? Une recherche s'applique, selon lui à « élucider les rapports : celui de la circulation du sens, celui des acteurs et des pratiques sociales, celui des techniques[367] ». Les Sciences de l'Information et de la Communication s'intéressent aux relations croisées entre les dimensions suivantes : les discours (linguistique + social), les dispositifs (sens + technique) et les

[363] L'UNESCO caractérise les formations ouvertes par « une liberté d'accès aux ressources pédagogiques mises à disposition de l'apprenant, sans aucune restriction, à savoir : absence de conditions d'admission, itinéraire et rythme de formation choisis par l'apprenant selon sa disponibilité et conclusion d'un contrat entre l'apprenant et l'institution » ; qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective ; et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources : http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm

[364] Plus d'informations sont disponibles sur le site suivant consulté en avril 2006 : http://www.claroline.net/

[365] Jean-Baptiste Perret, « Y a-t-il des objets plus communicationnels que d'autres ? » in Yves Jeanneret et Bruno Ollivier (coord.), *Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs,* Hermès, n° 38, CNRS Éditions, 2004

[366] Jean-Baptiste Perret, op. Cit. p.125.

[367] Ibidem, p.126.

usages (le social + le technique). Une telle approche complexe permet de prendre en considération les interactions entre les différentes dimensions d'un dispositif de formation médiatisée – dont la composante logicielle – ce qui est utile pour mener nos observations.

Tenant compte du constat fait par Séraphin Alava, il nous a semblé fructueux dans un premier temps de se concentrer sur les pratiques observées chez les étudiants comme les enseignants qui font jouer les dimensions médiatisation/médiation d'une plate-forme de FOAD*. L'initiative, appelée PASFLE* (Passeport au FLE*), dont il est question ici, implique des enseignants – les uns au Liban, les autres en France – qui collaborent principalement à distance pour instaurer un travail collaboratif entre leurs étudiants respectifs. À leur niveau, ils sont utilisateurs de la plate-forme de FOAD, ce qui leur permettra de conseiller leurs étudiants en connaissance de cause. Mais venons-en maintenant au détail du projet lui-même.

CHAPITRE V. LE PROJET COLLABORATIF ENTRE LES ÉTUDIANTS DE L'UNIVERSITÉ DE VALENCIENNES ET CEUX DE L'UNIVERSITÉ ANTONINE

> *« Dès lors que la recherche traite de l'humain, elle interpelle toute l'expérience humaine et lui confère valeur de langage interprétatif, dès lors qu'elle traite de la vie vécue, elle instaure celle-ci comme témoin et comme réservoir de significations contextualisées*[368] » (Pierre Paillé & Alex Mucchielli, 2003).

Pour mettre en œuvre les approches développées dans le chapitre IV et les adapter à la complexité du contexte libanais et des phénomènes étudiés dans les chapitres I, II et III, une expérimentation est développée et dépouillée sous forme d'étude de cas[369] auprès d'étudiants adultes universitaires. Elle est centrée sur le processus de formation des étudiants au numérique moyennant une plateforme collaborative à distance.

La suite est essentiellement consacrée à cette expérimentation. Nous en avons fait le constat supra. Il convient de noter qu'il n'est plus possible de recourir uniquement à des méthodes traditionnelles quand il s'agit d'envisager enseigner une langue de communication. L'encadrer dans un cadre de médiation et d'échange (méthodes qualitatives) entre les individus s'impose, d'où l'importance de créer un environnement de *médiation*, autrement dit, de créer une interface entre l'objet et l'humain (récepteur) à travers un double outil : *l'outil informatique et l'outil langue.* Il faudrait l'enseigner « en action », c'est-à-dire dans un cadre suffisamment proche de son emploi futur.

Cela fait plusieurs années que les dispositifs de formation ouverte et à distance ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur, tant du côté libanais que du côté français. Les expérimentations et les recherches se sont d'abord consacrées aux questions liées à la *médiatisation* des contenus et à leur partage pour ensuite s'attacher à celles relatives à la dimension relationnelle des dispositifs. Celle-ci passant par la mise en place d'un *dispositif hybride de médiation formative.*

Le travail présenté dans cette thèse s'appuie, comme susmentionné, sur un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance mené sur quatre années, entre 2005 et 2009.

---

[368]Pierre Paillé &Alex Mucchielli, *L'analyse qualitative en Sciences humaines et sociales*, Armand Collin, 2003, p.38.
[369] Robert E. Stake &Susan Soy, *the Case Study as a Research Method, Uses and Users of Information*, LIS 391D.1, Spring 1997, p. 107.

SECTION I. NATIFS ET IMMIGRANTS DIGITAUX : UN PROCESSUS COMMUNICATIONNEL D'UN PROJET INTERCULTUREL FRANCO-LIBANAIS EN LIGNE

Les protagonistes sont d'un côté les étudiants des deux universités partenaires qualifiés ici par de « natifs digitaux[370] » (Boyd & Jenkins, 2006) car ils constituent la génération Y[371] définie comme une génération familière avec les TIC*. De l'autre côté, les protagonistes sont les « immigrants digitaux[372] », autrement dit, les enseignants de langue, essayant de maintenir le cap pour introduire les TICE* dans le quotidien de la classe afin de faciliter, voire motiver l'apprentissage du FLE*.

Il serait fort intéressant de considérer comment les « natifs » et les « immigrants » vont s'y mettre et comment ils arriveraient à leur objectif sachant que les uns et les autres font un usage différent des technologies.

Un retour sur les quatre années de partenariat s'impose. Les objectifs du projet et ses modalités de travail sont d'abord présentés. Ensuite, l'étude des résultats d'une enquête réalisée auprès des « natifs digitaux » libanais permet d'identifier les difficultés rencontrées dans leur collaboration avec les étudiants partenaires du projet. On constate que ces difficultés demandent, pour être comprises, une autre approche de la *communication interculturelle* qui s'attache, dans le cas présent, à l'appropriation des médias, composantes du dispositif mis en place.

Quant au bilan de l'expérience des quatre années où l'intervention pédagogique s'est accompagnée d'une réflexion portant sur l'appropriation d'une plate-forme de formation à distance par des étudiants européens et libanais amenés à travailler ensemble et à distance, elle sera détaillée dans la section IV de ce chapitre.

Avant de présenter le projet, il convient de définir les mots-clés présents dans le titre de la présente section afin d'expliciter la connotation des termes employés.

---

[370] Danah Boyd &Henry Jenkins, *MySpace and Deleting Online Predators Act* (DOPA), MIT Tech Talk, May 26, 2006, http://www.danah.org/papers/MySpaceDOPA.html

[371] Le terme « génération Y » désigne les personnes nées entre la fin des années 1970 et le milieu des années 1990. Il tire son nom de la génération précédente, nommée génération X. D'autres termes équivalents existent : « enfants du millénaire », « net génération », ou « digital natives ».

[372] Marc Prensky, *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*, Corwin 2010, p. 224.

Dans la métaphore « natifs digitaux », nous désignons les étudiants nés après 1980 qui font des TIC* un outil ou un moyen de communication au quotidien mais qui immigrent vers l'apprentissage de la langue. Par « immigrants digitaux », nous désignons inversement les enseignants qui maîtrisent la langue mais qui immigrent à leur tour vers les TIC* afin de les introduire dans l'apprentissage de leurs étudiants.

Par communication, on entend dans la suite, et de façon restrictive, ce qui participe à l'élaboration d'un monde intersubjectif qui sert de fondement à l'intercompréhension dans la vie sociale. Les acteurs réalisent certaines actions dans les situations qu'ils construisent ensemble, notamment lorsqu'ils sont impliqués dans un travail collaboratif à distance. Ainsi, ils sont amenés à produire du sens en relation avec la situation qu'ils vivent. Cette activité communicationnelle prend la forme d'un processus que les acteurs initient au cours de leurs échanges et par lequel ils donnent sens à une situation donnée. C'est pourquoi, il est question, ici, de *processus communicationnel.*

Au début, les initiateurs du projet[373], l'un et l'autre enseignants de FLE* dans leur pays respectif - le Liban et la France - avaient décidé de collaborer à distance dans le cadre d'un atelier d'écriture impliquant des étudiants qui apprennent le français. C'était l'occasion pour les étudiants d'aborder l'apprentissage d'une langue étrangère à travers le *dialogue interculturel* ; ils pourraient prendre conscience de leur propre culture par la découverte d'une autre culture. Il a été décidé que les échanges se fassent par l'intermédiaire d'une plate-forme de formation à distance. Par ce projet, les enseignants ont pu innover (au sein d'une organisation qui se consacre à la formation) et étendre la gamme des compétences chez les apprenants. Mais, très vite, le projet a pris une tournure imprévue.

On s'est heurté au fait que l'appropriation de la plate-forme Open Source de formation à distance et de travail collaboratif utilisée, dérivée de Claroline[374], était loin d'aller de soi et que chaque groupe, de part et d'autre de la Méditerranée, avait sa propre conception du projet et développait sa propre stratégie pour la mettre en œuvre. La distance a accentué aussi les divergences tandis que la médiatisation de la relation a amplifié les quiproquos et les malentendus. Loin d'être un remède, le projet risquait d'aggraver la situation et d'altérer la confiance des protagonistes. De ce fait, les

[373] Il s'agit de Philippe Useille, de l'Université de Valenciennes en France et de Cynthia EID, de l'Université Antonine au Liban.
[374] Claroline permet aux formateurs de créer des espaces de cours en ligne et de gérer des activités de formation sur Internet. Traduite en 35 langues, Claroline bénéficie de l'appui d'une communauté mondiale d'utilisateurs et de développeurs.

enseignants qui avaient prescrit cette intervention pédagogique ont souhaité comprendre ce qui se passait sous leurs yeux. Il leur fallait cette fois-ci *observer les pratiques effectives des étudiants, leurs manières de faire et d'être au travers des TICE**.

De la didactique des langues, la problématique a glissé vers les Sciences de l'Information et de la Communication en s'attachant particulièrement à l'appropriation des médias. Cette section a pour objet de présenter les enjeux de la situation de recherche nouvellement rencontrée. En premier lieu, le projet sera présenté pour en faire ensuite le bilan provisoire. Enfin, on montrera comment les observations rassemblées au cours de ce bilan nécessitent d'édifier une *approche communicationnelle de l'interculturalité* capable de rendre compte de la pratique des acteurs du projet.

1.1 Un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance : Le projet PASFLE* comme terrain de recherche

Un projet se définit comme *« un processus concomitant, où, au fur et à mesure des différentes phases d'avancement, les degrés de liberté diminuent tandis que le niveau de connaissance s'accroît. Autrement dit, en début de projet, on ne sait pas grand chose, mais on peut tout faire tandis qu'en fin de projet on ne peut plus rien faire alors qu'on a tout appris*[375] ». L'activité d'opération est encadrée par des procédures et une organisation stable garantissant sa pérennité.
Un projet est donc caractérisé par la satisfaction d'un besoin spécifique et particulier, par un objectif autonome qui a un début et une fin et généralement, par un caractère novateur au moins partiel (social, technique, géographique, etc.).

L'intérêt se porte ici sur le contexte humain indispensable pour comprendre comment s'emploient les divers logiciels disponibles sur la plate-forme Claroline, utilisés dans le projet PASFLE* : il convient de savoir ce que les apprenants ont éventuellement gagné en recourant aux TIC*.

1.1.1 Du côté français

Du côté français, le recours à la plate-forme d'enseignement à distance s'inscrit dans le contexte qu'il convient d'évoquer à grands traits pour comprendre comment s'utilisent ces différents logiciels.

[375] Gilles Garel, *Le management de projet*, PUF, 2003, p. 12.

Rappelons tout d'abord qu'à l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, les enseignements de langue française sont dispensés auprès d'un public composé *d'étudiants étrangers européens non-francophones,* principalement des étudiants bénéficiant du programme européen Erasmus[376]. Ils viennent suivre un ou deux semestres d'études en France. C'est pour eux l'occasion de faire l'expérience d'une langue et d'une culture différentes comme l'a bien représentée, si l'on s'autorise cette référence, le film *L'auberge espagnole*[377]. Ce titre indique que les nouveaux arrivants font face à la diversité culturelle de l'Europe dans laquelle se recompose l'identité de chacun à travers la langue et la culture de l'autre. Ce film d'apprentissage montre à quel point cette expérience participe à la construction individuelle de l'étudiant. Toute intervention pédagogique doit tenir compte du fait que l'étudiant Erasmus est déjà constitué comme apprenant avant même d'entrer dans une situation pédagogique instituée. Il s'impose alors de mettre en place un dispositif pédagogique qui donne toute sa mesure, toute sa résonance à ce moment si particulier.

Cela signifie que l'intervention se focalisera sur les activités de transfert. Les étudiants apprennent ou ont appris la langue française en situation pédagogique. Or, depuis leur arrivée en France, ils sont immergés dans un contexte francophone et au quotidien la langue constitue, pour eux, un outil de communication. Comment aider les étudiants à établir une relation entre ce qu'ils ont appris « scolairement » et ce qu'ils expérimentent en tant que locuteur ? Quels points de contact établir entre l'apprentissage du français en milieu non-naturel (la classe par exemple) et en milieu naturel (contexte francophone de la vie quotidienne) ? (Confère figure 79 modélisation du triangle de Jean Houssaye).

1.1.2 Du côté libanais

Concernant le Liban, là aussi, il est nécessaire de revenir sur un contexte plus large : il s'agit d'un pays désireux de s'ouvrir sur les autres dans le cadre de la « communication ». Parallèlement à cela, c'est aussi un État avec ses particularités propres (historique, sociale, économique, éducative et technologique, etc.). À cet effet, une nécessité d'introduire les TIC* dans l'enseignement des langues étrangères au sein de l'Université Antonine s'est imposée dès 2006, et un cours intitulé

[376] Le site de la Commission européenne présente en ces termes le programme de la Communauté européenne dans le domaine de l'enseignement supérieur : « Erasmus est l'action du programme Socrates II consacrée à l'enseignement supérieur. Erasmus vise à améliorer la qualité et à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur en encourageant la coopération transnationale entre les universités, en stimulant la mobilité européenne et en améliorant la transparence et la reconnaissance académique des études et des qualifications dans l'ensemble de l'Union » : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_fr.html (site consulté le 31 mars 2006).
[377] Cédric Kaplisch, *L'Auberge espagnole*, France, 2002.

« Français et TIC* au cœur de l'apprentissage du FLE* » a été conçu, mûri et développé afin de répondre le plus précisément possible aux besoins des étudiants de la 2ème année de la Faculté de Génie.

Puisant dans les sources du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues[378] (CECRL*), et souhaitant introduire les TIC* dans le quotidien de la classe de langues, le cours en question s'est établi autour de l'intégration d'un projet de recherche et de rédaction de nouvelles en collaboration avec l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en France. L'objectif d'un tel projet est, outre d'accroître le sentiment d'intimité et de proximité entre les étudiants des deux pays et universités partenaires, d'étudier l'utilité des TIC* dans le contexte d'une collaboration éducative bilatérale.

Un dispositif d'« auto-apprentissage institutionnel » selon la définition qu'en donne Marie-José Barbot[379] a été monté. Rappelons que ce terme recouvre « des modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné » (Barbot, 2000).

L'institution, représentée dans le cas qui nous occupe par l'université, propose aux étudiants un dispositif qui s'appuie largement sur l'usage des TIC*. Celles-ci répondent à deux soucis : permettre aux étudiants de travailler où qu'ils soient et devenir acteurs d'un travail collaboratif à distance avec les partenaires libanais (la réussite du projet dépend d'abord de la manière dont les étudiants vont s'approprier ces outils) et ensuite de savoir ce que les apprenants ont éventuellement gagné en recourant aux TICE*, tandis que le regard du chercheur scrutera les pratiques les plus pertinentes dans l'utilisation des logiciels de la plate-forme pour à la fois conduire le projet et communiquer efficacement de part et d'autre de la Méditerranée.

1.2 Nature du projet PASFLE*

Avant d'évoquer la nature du projet, il convient de s'arrêter sur le vocable projet. Un projet est défini et mis en œuvre pour élaborer une réponse au besoin d'un utilisateur, d'une clientèle. Il implique un objectif physique ou intellectuel et des actions à entreprendre avec des ressources données.
En voici quelques citations :

[378] Le CECRL* est disponible à l'adresse suivante :
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/levelsf.html (date de consultation 13 mai 2007).
[379] Marie-José Barbot, *Les auto-apprentissages,* Didactique des langues étrangères, CLE international, 2000, p. 16.

Pour Anghar, *« un projet est la concrétisation d'un produit ou d'un service. Cette réalisation est caractérisée par une date de début et de fin des opérations, qui forment des tâches uniques, contrairement aux tâches continues répétitives*[380] *»* (Anghar, 2000).

La norme X50-115 le définit comme *« une démarche spécifique et nouvelle qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir pour laquelle on n'a pas encore d'équivalent exact*[381] *».*

Dans le référentiel management du projet SNCF, un projet est un *« processus unique qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisée, comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques telles que les contraintes de délais, de coût, de ressources et de performances*[382] *».*

En outre, la définition du groupe Ecosip (1993) d'un projet est : *« une création collective, organisée dans le temps et l'espace, en vue d'une demande ».*

Ce qui ressort de ces définitions est que projeter son action dans l'avenir, c'est prendre en compte l'incertitude attachée à cette activité du fait même qu'elle se déroule dans l'avenir. Il s'agit d'une démarche conduisant à des résultats observables destinés à un ou plusieurs bénéficiaires, accompagnée d'un faisceau de contraintes. La démarche ne peut être totalement répétitive. Elle présente toujours un caractère partiellement singulier. Le projet diffère de la « procédure » qui est une description déterministe d'un processus et de ses résultats. La démarche présente un caractère incertain du fait de sa singularité et du fait qu'elle se projette dans l'avenir. Elle nécessite la mise en œuvre de plusieurs activités complémentaires : contributions et acteurs intervenant dans la vie du projet. Le projet est « managé » dans sa dimension collective. La dimension individuelle est alors appréhendée par rapport à l'implication dans un collectif.

Dans le cadre de cette spécificité et de cette nouveauté, et de retour à la nature du projet de 2006, il consistait à amener les étudiants des deux universités partenaires à écrire de manière collaborative un récit à partir du thème « Prisons » dans le cadre d'un concours national défini par le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires[383] (CROUS/ France). Il s'agit du Grand Prix Universitaire de la nouvelle organisé par le Nord-Pas-de-Calais. Ce concours est ouvert à tous les étudiants et l'objectif consiste à établir un dialogue et un échange entre les étudiants des

[380] Alain Anghar, *Conduite opérationnelles des projets*, Hermès-Lavoisier, 2004, p.15.
[381] Norme X50-115, 2002.
[382] Source : Glossaire du référentiel management de projet Société Nationale de Chemins de Fer (SNCF).
[383] http://www.cnous.fr/_vie__dossier_52.209.53.htm (date de consultation 5 avril 2010).

Universités respectives. Mais il faut noter que le projet initial transposé au Liban prend une dimension différente : les étudiants de l'Université Antonine s'impliquent de facto dans la réalité politique et historique de leur pays, vu les crises successives par lesquelles le Liban est passé et auxquelles il continue d'être confronté. De Valenciennes au Liban, les professeurs de la matière de l'Université Antonine se sont enthousiasmés pour le projet d'atelier et ont commencé la collaboration début 2006 avec Philippe Useille, initiateur de projet. Dix étudiants de l'UPA* ont été sélectionnés sur 120 afin de représenter leurs collègues et leur Université.

Libre aux étudiants d'interpréter le vocable de prison comme ils l'entendaient (maison d'arrêt, prison personnelle, psychologique, etc.), ce qui donne lieu à un travail imaginaire et lexical particulier.

Côté libanais, un sous-objectif a été intégré à l'ensemble de la démarche, ceci afin de garantir une certaine dynamique (à trop long terme, un projet peut en effet voir s'effriter la motivation des apprenants). Ce sous-objectif résidait dans l'élaboration semi professionnelle d'un questionnaire (Confère annexe n°13). L'interview d'un prisonnier devait faire suite à ce questionnaire, ceci afin de fournir aux étudiants une connaissance certaine du milieu auquel ils ont choisi délibérément de s'intéresser. L'accomplissement de ce sous-objectif était optionnel : certains étudiants, en effet, n'ont pas mené d'entretien mais se sont lancés spontanément dans l'écriture de la nouvelle, après avoir toutefois fait des recherches et suivi le séminaire d'écriture.

Côté français, les étudiants sont passés par une série d'exercices intermédiaires visant à développer la réflexivité et la distanciation. Par exemple, il leur a été demandé de collecter des « matériaux » susceptibles d'entrer dans la composition de leur récit : il s'agit de remarquer dans la vie réelle des situations cocasses ou surprenantes et de les retranscrire, de repérer des mots ou des expressions linguistiques intéressantes, de s'auto-observer par l'établissement d'un « journal ».
Le thème choisi lui-même invite symboliquement les étudiants à s'interroger sur le caractère indépassable ou non de leur langue et culture d'origine. L'ensemble vise à constituer une caisse de résonance propre à aider l'étudiant à s'approprier le projet. Le fait même de collaborer avec un partenaire d'une autre nationalité en langue française contribue à renforcer ce mouvement de décentrement et de distanciation.

Sur la plate-forme, des exemples de nouvelles ont été déposés ainsi que des photos qui peuvent

servir de points de départ. Le produit final est une nouvelle écrite à quatre mains[384].

1.3 Origine du projet PASFLE*

Au départ, les initiateurs du projet souhaitaient promouvoir des pratiques innovantes d'enseignement - apprentissage des langues étrangères dans leurs institutions respectives : le CLER* de l'Université Antonine au Liban et le CRL* mis en place par la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en France. Tous deux avaient constaté que les étudiants étaient nombreux à manquer de confiance dans leur apprentissage de la langue française et il fallait par conséquent trouver les moyens d'augmenter leur intérêt et leur engagement.

Dans ce but, il a été décidé d'aborder l'enseignement d'une langue étrangère à travers le dialogue interculturel qui permettrait de prendre conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. Ainsi, il a été proposé aux étudiants d'établir des échanges par l'intermédiaire d'une plate-forme de formation à distance. Les Technologies de l'Information et de la Communication fourniraient ainsi l'occasion d'aborder les apprentissages d'une autre manière, laissant place à plus d'autonomie chez l'apprenant. Ce projet s'inscrit notamment dans la politique du CLER* de l'Université Antonine et se rattache à la mise en place du CRL* prévu dans le projet d'établissement de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

1.4 Présentation du projet PASFLE*

Le projet consiste à amener un binôme d'étudiants d'origine différente (un(e) étudiant(e) de l'Université Antonine au Liban et un(e) étudiant(e) de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis en France à écrire un récit collaboratif. Ce Projet a débuté en février 2006 et s'est achevé en juin 2009, avec des modifications qui se sont ajoutées chaque année afin de le rendre plus accessible aux étudiants.

Les récits résultant des quatre années de travail sont consultables en ligne sur le www.upa.edu.lb/cler2007. De plus, un recueil de ces nouvelles sera publié par l'Université Antonine (décembre 2010) afin de récompenser le travail des étudiants. Le recueil a été également

[384] Confère meilleure Nouvelle 2006 – écrite en collaboration- par Alex NAE (Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis) et Myriam Kosseifi (Université Antonine) intitulée *Liberté de presse au Liban, prison de la religion* sur le site **www.upa.edu.lb/cler2007**.

placé en annexe n° 25. Ainsi donc, dans les deux universités, un cours d'atelier d'écriture est ouvert aux étudiants désireux d'améliorer leur production écrite dans un cadre de partage - à distance - des représentations interculturelles avec leur partenaire qu'ils rencontrent sur la plate-forme, et avec lequel (laquelle) des éléments communs se défrichent.

L'objectif est d'établir, d'une part, un dialogue et des échanges exolingues (les participants à l'acte de communication sont réputés ne pas parler la même langue : dans le cas présent, si le français est la langue utilisée, ce n'est pas la langue maternelle des participants) entre les étudiants des universités respectives se basant sur un travail imaginaire et lexical particulier mélangeant au moins deux cultures et, d'autre part, d'accroître le sentiment de proximité entre les étudiants des deux pays.

À l'université Antonine, les enseignements de langue française sont dispensés auprès d'un public d'étudiants d'origine libanaise en majorité et francophones (cf. Chapitre 2, section 2, statut de la Francophonie au Liban). L'atelier d'écriture en question a été proposé auprès des étudiants « natifs digitaux » de deuxième année de la faculté de Génie en informatique, en télécommunications, en réseaux et en multimédia pour les quatre années de l'expérience menée dans ce projet. Peu d'étudiants venaient de l'Institut de Sciences Infirmières. Les apprenants sont d'un niveau B1+/B2 en français selon le CECRL* (cf. annexe n° 5). La durée du travail est d'un semestre (mi février jusqu'à fin mai/début juin) en distanciel et en présentiel. L'atelier s'étale sur 9 séances (9 semaines) à raison de 1 heure 30 minutes par semaine pour les étudiants libanais.

Du côté français, le groupe est composé d'une dizaine d'étudiants majoritairement européens en mobilité à l'UVHC* pendant un ou deux semestres. Ils ont eu souvent un niveau de maîtrise de la langue française similaire à celui des Libanais. Les participants sont des volontaires qui viennent en plus de leurs heures habituelles travailler au sein de l'atelier d'écriture en présentiel (toutes les deux semaines) et qui travaillent aussi chez eux à distance. L'objectif était de montrer à ces étudiants, qui maîtrisent les outils informatiques, qu'il y a moyen d'apprendre le français autrement.

En effet, les nouvelles technologies peuvent aider à éviter le frontal de la classe quelquefois intimidant. Les étudiants libanais qui se disent venant d'une discipline scientifique, tendent à se projeter et à s'exprimer plus aisément en langue anglaise qu'en langue française malgré le fait qu'ils soient francophones au départ. Ainsi à travers la plate-forme, la possibilité d'immigration se

concrétise - avec tout ce que le vocable « immigration » sous-entend - à savoir, s'adapter au milieu et aux exigences qu'offre la plate-forme, s'accoutumer à la langue cible « FLE*» et aux partenaires « natifs digitaux » mais en processus d'immigration vers l'apprentissage et l'emploi de la langue.

Afin de briser la glace et d'amener les étudiants à apprendre au moyen des nouvelles technologies, un dispositif d' « auto-apprentissage institutionnel » a été monté entre les deux universités. L'institution, représentée dans le cas qui nous occupe par l'université, propose aux étudiants un dispositif qui s'appuie largement sur l'usage des TIC*, la plateforme Claroline, laquelle plateforme permet aux étudiants de travailler où qu'ils soient et de devenir acteurs d'un travail collaboratif à distance.

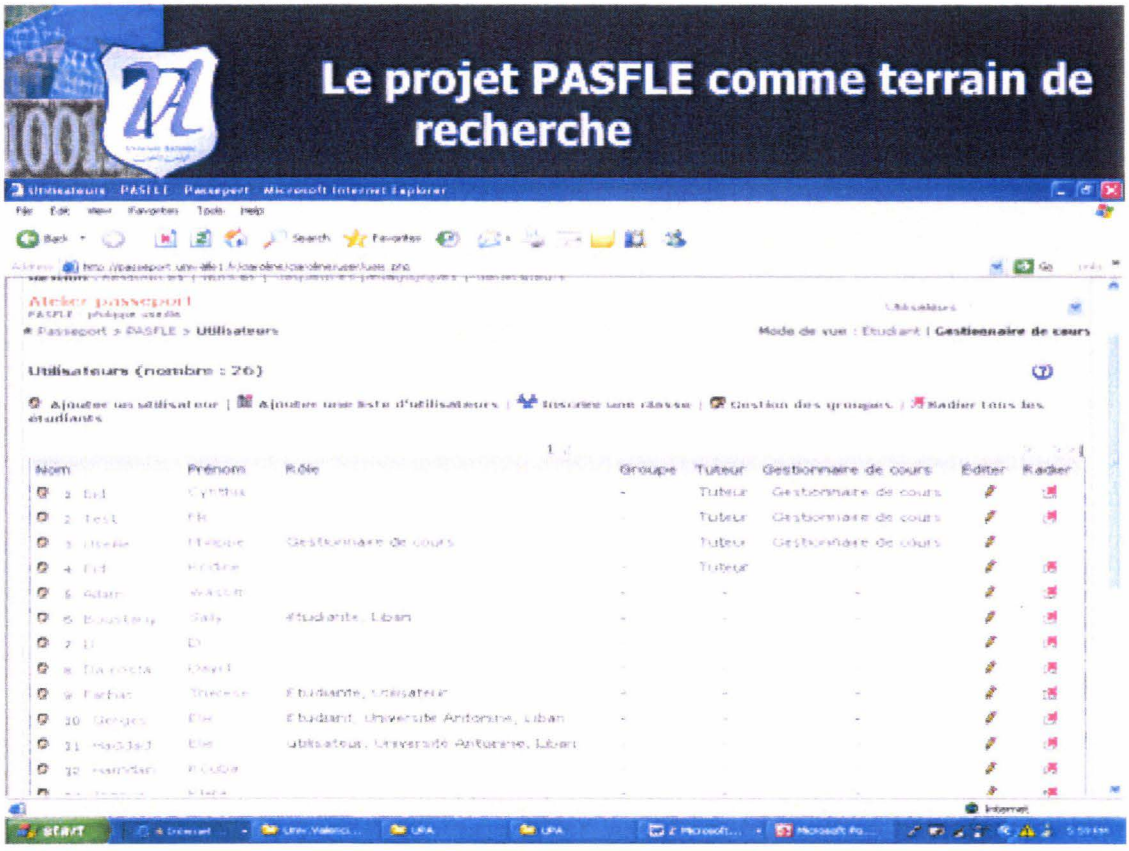


Figure 80. Capture d'écran de la plateforme Claroline utilisée dans le projet PASFLE*

Les étudiants libanais se retrouvent face à des étudiants européens d'une grande diversité culturelle mais qui ont les mêmes difficultés de langue qu'eux, et l'apprentissage par les pairs en ligne permet de croiser les regards, de se questionner et d'aboutir à un produit final qui est une nouvelle

à quatre mains. Ainsi donc, l'immigration vers la langue s'avère plus aisée au sein d'un groupe.

Force est de définir lors de cette étude réalisée ce que veut dire le vocable plateforme : *« une plateforme est un logiciel implanté sur des réseaux de télécommunication qui a pour fonction d'organiser les communications, la diffusion d'informations, et toutes sortes d'opérations et de services (commerce, électronique, enseignement, etc.) à destination d'utilisateurs qui accèdent au système par un équipement qualifié par le terme technique d'ordinateur client*[385] *».*

Ces plateformes doivent permettre une communication entre les différents acteurs du dispositif (enseignants, apprenants) ; offrir des formations personnalisées et avoir un suivi régulier.

Il convient de revenir en spirale sur l'importance du tuteur, comme facilitateur des échanges en tandem dans le cadre du projet, lanceur des débats quand cela fait défaut et organisateur d'un agenda d'auto apprentissage ; le tout se fait à distance d'une façon discrète et loin d'être frontale.

Suite à l'intégration de l'expérience passée de l'apprenant et de sa gestion intérieure évoquée par Trocmé-Fabre, intégrer la distance dans un projet collaboratif met en valeur le maillage tuteur/apprenant. Il s'agissait pour nous de prouver que dans le contexte conjoint du *blended learning* (enseignement hybride) et du Centre de Langues et de Ressources, le tuteur procure une médiation indispensable. La question à laquelle nous cherchions à répondre peut se formuler ainsi : comment le tuteur (ressource humaine du dispositif) parvient à maintenir l'interaction entre les apprenants dans un projet collaboratif de formation à distance ? En observant les participants au projet et en tenant le rôle de tuteur, quatre moments ont pu être dégagés.

L'enjeu du *premier moment* est de connaître et de reconnaître l'autre. Or, la coopération pose *ipso facto* la question de l'altérité ; altérité qui ne peut être dépassée sans *dynamique de la confiance*[386] (Le Cardinal, 1997).
Pour s'assurer de cette dynamique, le tuteur doit confectionner le tissu humain préalable à tout travail collaboratif. Dans notre cas, nous avons demandé aux participants de réunir des informations sur le pays de leur binôme, de chercher dans leur entourage des personnes de la même origine, de mener des entretiens, etc. Ici, le tuteur veille essentiellement à éviter toute

[385] Définition d'une plateforme électronique [accessible en ligne à : archives.fffod.org/ptidej/Cr171199.htm] consulté en février 2010.
[386] Gilles Le Cardinal, Jean-François Guyonnet et Bruno Pouzoulic, 1997, *La Dynamique de la confiance*, Paris, Dunod Éditeur, p.67.

attitude de rejet (comme ne pas s'impliquer dans la relation ou travailler seul) et à réguler le lien entre les membres du groupe.

Lors du *deuxième moment*, qui est une étape de confrontation et de négociation avec l'autre, que les socioconstructivistes appellent *le conflit socio-cognitif*, émergent les différences de chacun. Il ne s'agit plus seulement de connaître l'autre, il s'agit de le comprendre, c'est-à-dire, de l'accepter, le prendre avec soi. La compréhension de l'autre est nécessaire pour définir une action conjointe. Un contrat doit permettre à chacun de savoir ce qu'il doit faire, quand, comment et pourquoi. La dimension de gestionnaire du tuteur est, dans ce cas, fortement sollicitée : celui-ci gère les rapports entre les individus et relance la négociation, le cas échéant. Il assure la dynamique de formation. Dans ces deux étapes, le tuteur intervient essentiellement dans sa fonction socio-psychologique (Jacquinot, 1999). Sa disponibilité et sa proximité d'âge avec les usagers le rendent, en effet, très accessible sans qu'il ne perde pour autant sa crédibilité.

Au moment suivant (le troisième), le potentiel de chacun est soumis à l'épreuve de l'action concertée. Les interactions sont vives alors que le binôme est en train de réaliser sa tâche. L'intervention du tuteur, dans sa dimension cognitive, est indispensable : son rôle est de proposer des méthodologies de travail, de répondre aux questions des étudiants sur le fond (le sens d'un mot, par exemple) comme sur la forme (« est-ce que c'est juste ? »), etc.

Le processus s'achève sur le quatrième moment à savoir l'évaluation. Si les apprenants les plus motivés effectuent eux-mêmes des réajustements, la plupart des apprenants négligent ce moment. Deux explications nous semblent possibles :

- Une interprétation optimiste : le sentiment de satisfaction d'avoir mené à terme un projet et d'être parvenu à produire quelque chose *ensemble* domine l'état d'esprit du binôme ;
- Une interprétation défaitiste : le travail est « enfin » terminé et son évaluation n'intéresse plus les participants.

Quoi qu'il en soit, le tuteur a, lors de cette étape, un rôle essentiel : il vérifie que les objectifs sont atteints et, dans un souci d'efficacité et de pérennité, analyse les difficultés rencontrées afin d'améliorer la formation.

Assuré par l'expérience pratique, nous affirmons que le multimédia ne sonne pas le glas de

l'enseignement humain mais qu'il redéfinit les rôles de l'enseignant (tuteur ou professeur). Selon le type d'activité, ces rôles sont plus ou moins mis en valeur. En autonomie totale (dans le cadre d'un exposé numérique, par exemple), le tuteur est essentiellement un animateur. En semi-autonomie, par contre, où les apprenants ont le choix des supports et du rythme de travail (comme ce fut le cas lors du projet collaboratif), le tuteur est à la fois conseiller pédagogique et psychologue.

Du côté libanais et français, dans le cadre du projet d'écriture collaborative, l'enseignement hybride ou le présentiel enrichi ont été évoqués. Il est vrai que les étudiants se rencontrent sur la plateforme de formation ouverte à distance (FOAD) Claroline http://passeport.univ-lille1.fr/claroline/index.php dans un cours intitulé Passeport FLE* mais le tuteur fait régulièrement (une fois par semaine pendant une heure et demi du côté libanais par exemple) une mise au point : les difficultés sont évoquées d'une façon réflexive afin d'en tirer profit et des solutions sont trouvées par le groupe afin de faciliter l'apprentissage. La démarche adoptée est la suivante : chacun des tuteurs prépare ses étudiants à découvrir la plate-forme en présentiel, à prendre en main les outils disponibles et à entrer en contact avec ses pairs en proposant un projet et un mode de fonctionnement.

Il convient de rappeler qu'avant de débuter le travail d'écriture à distance en tandem, les étudiants passent par une série d'exercices intermédiaires visant à développer la réflexivité et la distanciation comme cela sera mentionné infra. Par exemple, il leur est demandé de collecter des « matériaux » susceptibles d'entrer dans la composition de leur récit mais surtout d'être amené à lire des nouvelles déjà existantes sur la plate-forme ou ailleurs afin de s'en inspirer. Ci-dessous, la construction de sens, donnée aux étudiants avant la rédaction de la nouvelle, est bien détaillée, bien que le fait même de collaborer avec un partenaire d'une autre nationalité en langue française contribue d'emblée à renforcer ce mouvement de décentrement et de distanciation.

1.4.1 La construction du sens dans les nouvelles lues par les étudiants francophones

Le CLER* s'est penché sur le processus de lecture par les étudiants de nouvelles proposées avant l'écriture des leurs et la construction de sens qu'ils en font en particulier.

L'ouvrage écrit à trois mains[387] par Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur[388] a servi de bon guide. Ces auteurs tentent de répondre à nos questions en tant qu'enseignants dans le domaine de la lecture du sens.

Ainsi, le principal objectif du travail de préparation des étudiants à l'écriture des nouvelles s'articule autour de trois axes principaux : la lecture et le texte seront présentés en premier lieu, les étapes de la construction du sens seront résumées en second lieu et en dernier lieu, le lien entre la lecture et notre propre sujet en élaboration sera établi.
Ainsi, nous montrerons en quoi la construction du sens s'avère être pertinente dans la lecture faite par les étudiants de l'Université Antonine. En guise de complément, un schéma de synthèse parachèvera cette partie.

1.4.1.1 La lecture des nouvelles et le texte : les étapes de construction du sens

Dufays et al. (1996) donnent de la lecture et du texte une définition à deux niveaux. Le premier niveau montre que « la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur et que, tant qu'il n'est pas soumis au filtre d'une lecture, le texte n'est qu'un pur artefact dénué de toute signification » (Dufays, 1996).

Le second niveau signale que « la prégnance des stéréotypes est telle que, sitôt qu'il est situé dans un contexte socioculturel donné, le texte devient un objet social dont les signifiants peuvent être référés à des schémas sémantiques de ce contexte, et la lecture devient quant à elle un processus de reconnaissance et de combinaison d'une matière préexistante[389] » (Dufays et al., 1996).

Ainsi, la définition de la lecture et du texte se résument comme étant respectivement « l'artefact à faire [et] l'objet social à reconnaître » (Dufays, 1996). Ces deux définitions semblent contradictoires car elles sont « deux faces d'un même phénomène. Elles attestent que, loin d'être le simple décodage d'un sens déjà là, la lecture est un processus dialectique où la liberté et la contrainte se mêlent de manière indissociable[390]» (Dufays, 1996). Par conséquent, la construction

---

[387] Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, Brussels, 1996, De Boeck, p. 57.
[388]Cet ouvrage est le fruit des travaux menés pendant trois ans par le Groupe de recherche sur l'initiation à la lecture littéraire (GRILL) sous la direction du professeur Pierre Yerlès à l'Université catholique de Louvain. Publié en 1996, cet ouvrage est destiné aux enseignants de français ayant pour titre *Pour une lecture littéraire : Approches historique et théorique propositions pour la classe de français.*
[389] Ibidem., p.60.
[390] Ibidem., p.60.

du sens se fait d'abord « à l'aide du texte et des codes dont on dispose » suite à la compréhension du texte. Celle-ci ne peut se limiter au fait de « recevoir passivement du sens déjà-là[391] » (Dufays, 1996). De plus, Dufays et al. ajoutent que toute construction de sens suppose quatre phases ou niveaux d'opérations.

Dans la première phase appelée l'orientation préalable, toute lecture commence essentiellement par une « phase de pré-réception où le lecteur se prépare à lire en mobilisant dans ses affects et sa mémoire des désirs et des codes présupposés qui permettent d'emblée d'accorder au texte sens et valeur[392] » (Dufays et al., 1996).

Cette même phase, « cette lecture d'avant la lecture » comporte elle-même deux aspects essentiels : la finalisation et le pré-cadrage.

La finalisation est d'ordre axiologique et affectif, car, consciemment ou inconsciemment, généralement les étudiants libanais, avant de lire, orientent « le texte en fonction de [leurs] attentes, des intérêts qui sont les [leurs][393] ». Ainsi, la finalisation « qui dépend de la personnalité et des goûts de chacun explique pourquoi un même texte peut être lu selon des modalités totalement différentes » c'est-à-dire qu'elle met l'accent sur le fait qu'on ne lit pas le même texte de la même façon. Elle se superpose souvent au *pré-cadrage*, la seconde opération. Celle-ci « a lieu chaque fois qu'on sait ou croit savoir quelque chose du texte ».
Elle est d'ordre sémiotique et cognitif. C'est « la projection préalable sur le texte des significations et des valeurs que l'on suppose lui appartenir ».

Dufays et al. affirment que par exemple, la lecture des critiques ou bien d'autres œuvres du même auteur « permettent bien souvent d'aborder le texte en ayant à l'esprit une idée de la personnalité de l'auteur, des contenus et des formes qui lui sont chers, mais aussi du type, du genre et du courant esthétique auxquels le texte appartient ». En revanche, il est possible que « pour [l'étudiant[394]] en situation de lecture, le texte est peut-être le premier par lequel il rentre en contact avec l'auteur et les connaissances préalables à son propos sont beaucoup plus limitées[395] » (Dufays et al., 1996).

---

[391] Ibidem., p.83.
[392] Ibidem., p.84.
[393] Ibidem., p.84.
[394] Dans la thèse, le masculin est utilisé comme représentant les deux sexes sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.
[395] Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 1. Approches historique et théorique, propositions pour la classe de français*, 1996, de Boeck, p. 85.

Dans ce cas, « l'étudiant-lecteur entame souvent sa lecture dans un état de quasi virginité, ce qui constitue à la fois une force (car le texte est d'abord lu pour ce qu'il est) et une difficulté (car l'absence de point d'appui expose à produire des hypothèses maladroites ou naïves) » (Dufays et al., 1996).

La deuxième phase appelée la compréhension locale est composée de quatre opérations.

La première opération est intitulée sémiotisation ou la reconnaissance des mots. C'est par cette phase que commence la lecture « proprement dite, qui consiste bien entendu d'abord dans le balayage visuel sur l'objet à lire » (Dufays et al., 1996). D'entrée de jeu, ce balayage s'oriente vers des « habitus qui résultent de la connaissance du langage écrit sitôt capté par le regard, le texte dans son ensemble et ses diverses portions sont directement sémiotisés, perçus comme plus ou moins « lisibles » c'est-à-dire reconnaissables ». Ainsi, à cette phase, l'étudiant francophone est capable de donner sens à un texte par un simple regard, dire par exemple s'il s'agit d'un texte ancien ou moderne, s'il est ponctué ou non ou s'il réfère à une culture spécialisée ou non.

La deuxième opération est celle de la construction du sens des phrases qualifiée d'ambigüités et d'incertitudes. « Lire ne se limite pas à reconnaître des signes isolés » selon Dufays et al. Alors, pour que le texte prenne sens, « il faut nécessairement qu'on y reconnaisse des structures sémantiques[396] » (Dufays et al., 1996).

Cette reconnaissance s'effectue quand « tout ce qui est lu est aussitôt situé dans le micro-contexte de la proposition » ou de la phrase car « les propositions brèves (ou les phrases) sont les premières unités dont on est amené à construire le sens : si les mots n'ont besoin que d'être reconnus, les combinaisons qu'ils constituent, qui sont le plus souvent inédites, ont besoin d'être intégrées dans des schémas syntaxiques conventionnels pour pouvoir former aux yeux du lecteur des unités significatives » (Dufays et al., 1996).

De plus, il est important que le lecteur comprenne et affronte la polysémie des mots, qu'il puisse segmenter son texte en phrases, si celui-ci n'est pas ponctué (exemple : la nouvelle « La chambre Bleue ») ; cet exemple montre que la construction du sens des phrases est « parfois loin d'être automatique », alors, à ce niveau « des énigmes et des ambigüités peuvent apparaître et solliciter l'habileté et la culture du lecteur » (Dufays et al., 1996).

[396] Ibidem., p.86.

La troisième opération est celle du sens grammatical et du sens symbolique. À cette étape, le lecteur peut « saisir directement le sens « profond » (appelé aussi le sens « second » ou symbolique ») des phrases décodées, c'est-à-dire ce qui est compris « grammaticalement » (ou littéralement) « doit aussitôt être interprété (ou « exemplifié ») par rapport au reste du texte.

La quatrième et dernière opération est la lecture poétique. Cette phase est perçue de deux façons différentes : la première montre que certaines critiques considèrent que les « lieux d'incertitudes » sont « les stimuli d'une « lecture poétique » dont le propre serait de relever et d'exploiter au maximum les ambigüités et les énigmes latentes du texte[397] » (Dufays et al., 1996).
Et d'autres voient le côté opposé, car ils disent « qu'une « bonne » lecture consiste d'abord à essayer de faire signifier le texte dans sa globalité[398] » (Dufays et al., 1996).

La première perspective insiste sur les limites que chaque texte impose à l'interprétation et sur « la nécessité pour le lecteur de se soumettre [...] aux règles du sens commun[399] » (Dufays et al., 1996). La seconde perspective « insiste au contraire sur le caractère inépuisable des textes et sur la liberté dont dispose le lecteur pour exploiter cette richesse potentielle » (Dufays et al., 1996).

Malgré leur opposition, ces deux perspectives sont compatibles. Au CLER*, on invite les étudiants à les combiner, en soulignant leurs enjeux respectifs : d'un côté, il s'agit d'assurer à chaque lecture une certaine rationalité et une certaine cohérence d'ensemble, de l'autre, il s'agit d'être attentif à ce qui, dans chaque texte, est certain, pluriel, irréductible aux emprises rationalisantes (Ibid.).

Dans la troisième phase intitulée la compréhension globale, cinq opérations sont présentes.
La première opération est celle du sens, topics et stéréotypes. Quand l'étudiant comprend et interprète une proposition (ou une phrase) isolée, « il cherche à l'intégrer dans un schéma plus général. Pour ce faire, il ne cesse d'élaborer des topics, des hypothèses de signification à partir de structures sémantiques préexistantes dont il dispose dans sa mémoire à long terme et qu'il peut donc reconnaître aux divers niveaux du texte (lexical, syntaxique, rhétorique, narratif, thématique, actanciel, idéologique[400] » (Dufays et al., 1996).

---

[397] Ibidem., p.87.
[398] Ibidem., p.87-88.
[399] Ibidem., p. 88.
[400] Ibidem., p. 88.

La deuxième opération relève du passage du topic générique au macrotopic et au mode d'énonciation. Pour donner sens à un texte, l'étudiant-lecteur a besoin du premier topic, « celui qui concerne le genre du texte[401] » (Ibid.). Généralement, l'identification du genre est facile « car elle s'appuie sur des mentions du paratexte, et elle précède la lecture proprement dite » (Dufays et al., 1996).

Dans cette même perspective, le lecteur a également besoin d'intégrer « l'ensemble de topics partiels qu'il a produits dans un schéma global plus précis ou macrotopic qui lui permettra de donner au texte une cohérence à la fois narrative et thématique » (Dufays et al., 1996).

De plus, le macrotopic véhicule toujours deux niveaux de sens : le premier niveau est « discursif », « c'est-à-dire la configuration globale du sens, indépendamment de ses manifestations narratives, et le niveau narratif ou linéaire, est le second niveau « c'est-à-dire le jeu de structures de la « fabula », de l'intrigue » (Dufays et al., 1996).

Par ailleurs, notons que les éléments de sens construits (ou compris) par le lecteur sont classés entre eux selon différentes relations dites « logiques » : cause, conséquence, coordination, inclusion, opposition ou autres. Ces relations dépendent du système logique général. Selon Dufays et al., le système le plus important dans la culture occidentale est celui de « la logique aristotélicienne » car elle défend la contradiction, mais dans la lecture littéraire il est essentiel de recourir au système non aristotélicien qui admet la contradiction.

La troisième opération est celle de la Construction du cadre « intratextuel » et de la saisie des informations. Au moment où l'étudiant-lecteur « essaie d'intégrer les différentes strates de topics dans un schéma global [il] est amené à les combiner entre elles et à se construire ainsi un cadre référence nouveau », lequel cadre qui s'oppose aux autres « cadres préexistants qui ont servi à le fabriquer, peut être qualifié d'intratextuel [402]» (Dufays et al., 1996).

Notons que si tout énoncé est perçu comme une suite d'éléments familiers pour le lecteur, dans ce cas leur combinaison « n'en apparaît pas moins comme neuve et porteuse d'information » (Dufays et al., 1996).

La quatrième opération est celle du repérage des indéterminations à la lecture suspensive. Nombreux sont les « lieux d'incertitude », d'indéterminations ou de « blancs » qui peuvent se présenter pendant la construction du macrotopic. Cependant, le lecteur peut les prendre au

[401] Ibidem., p. 89.
[402] Ibidem., p.90.

sérieux, « les garder en réserve pour une exploitation extérieure » ou bien choisir d'« assumer les doutes et les incertitudes qu'ils suscitent » c'est-à-dire qu'il fait une lecture « suspensive » soucieuse de respecter l'altérité et le mystère du texte[403] » (Dufays et al., 1996).

La cinquième opération relève du clichage du texte : colmatage des « blancs » et créativité de l'étudiant-lecteur. À cette phase-là, les lecteurs dirigent souvent leur attention vers « les éléments qui confrontent leur hypothèse globale du moment et laissent de côté les autres éléments[404] » (Dufays et al., 1996).
Dans ce cas, Otten montre que la lecture devient « une opération de traduction par laquelle on cherche à entrer le texte dans un schéma qui ne lui correspond souvent que partiellement, ce qui veut dire que le lecteur est amené à surinterpréter certains éléments, à en négliger certains, à en inventer d'autres, bref à faire subir au texte une véritable métamorphose » (Dufays et al., 1996).

Enfin, il est important de mentionner que l'interprétation du texte vient en second lieu « par rapport à la compréhension » car elle est le résultat d'une « déception » éprouvée par le lecteur. Ainsi, en examinant le schéma sémantique que le lecteur a construit, « il s'avise de son insuffisance, pressent que divers signes n'y ont pas été intégrés » et qu'il doit « poursuivre et approfondir la construction d'hypothèses » (Dufays et al., 1996).
S'il trouve une nouvelle hypothèse qui remplace la précédente, dans ce cas le texte est dit « soumis à une seconde compréhension » (Dufays et al., 1996).
Quand le schéma se superpose au premier sans pourtant l'annuler, c'est à ce stade-là que l'interprétation proprement dite émerge.

1.4.1.2 Les modes de lecture

Il est à noter que la lecture ne se limite pas à la construction des hypothèses de sens. Pendant que les hypothèses sont élaborées, elles sont modalisées. Il se trouve deux types de modalisations de lecture : la première privilégie la mimésis ou la référenciation externe, « le rapport du texte avec les objets du monde ordinaire (le « réel »), c'est-à-dire la fonction « référentielle » selon Jakobson. Ainsi, la lecture part du signifiant à l'objet « sans s'arrêter à la structure matérielle du signifiant ni aux stéréotypies[405] » (Dufays et al., 1996).

---

[403] Ibidem., p.90.
[404] Ibidem., p.91.
[405] Ibidem., p.93.

Elle est dite « participative », « émotionnelle » et « identificatoire ». Celle-ci relève du « lu » ou du « lisant[406] » (Picard et Jouve, 1986) « du jeu ouvert sur l'infini des fantasmes » ou le playing [407] (Winnicott, 1971).

La deuxième modalisation, contrairement à la première, privilégie la sémiosis du texte, c'est-à-dire les référenciations interne et intertextuelle, « sa nature construite, sa fonction « poétique » et esthétique » (Dufays et al., 1996).

Ici, la lecture est distante et « objectivante » à l'égard des stéréotypies. Cette attitude de distanciation relève du « lectant » (Picard, 1986) ou du game (Winnicott, 1971).

1.4.1.3 L'évaluation du texte

La démarche évaluative est aussi importante que l'interprétation du texte et de sa compréhension. Selon Dufays et al. (1996), l'évaluation est généralement comparative. De plus, ils affirment qu' « en lisant, on ne dote pas seulement le texte d'un sens et d'une fonction, on le soumet aussi à un jugement de valeur ». Plusieurs critères se présentent : le jugement de valeur peut être moral, esthétique, référentiel, il peut se fonder sur l'originalité, l'émotion, sur une valeur sémantique ou autre. Dans ce cas, l'étudiant - lecteur privilégie la méta-valeur en choisissant l'une des deux valeurs, la conformité (classique) ou la subversion (la première des valeurs modernes).

Reste que le processus de lecture demeure un thème assez large et qu'il serait préférable de se concentrer sur une partie spécifique de celui-ci, car notre souhait serait de se pencher sur la construction du sens chez le lecteur francophone (arabophone). C'est dans cette perspective et sous cet angle-là que nous voulons aborder le sujet de la construction du sens. De même, il serait intéressant d'aller vers d'autres auteurs traitant de l'aspect cognitif et intellectuel de la lecture concernant plus spécifiquement le lecteur francophone. Ci-après, un schéma récapitule la construction du sens que le CLER* a adopté pour ses lecteurs francophones/arabophones.

[406] Michel Picard et Vincent Jouve, *La lecture comme jeu*, Paris, minuit, 1986, Collection Critique, p.88-89.
[407] Donald Winnicott, *Jeu et réalité*, 1971, Paris, Gallimard, p. 57.

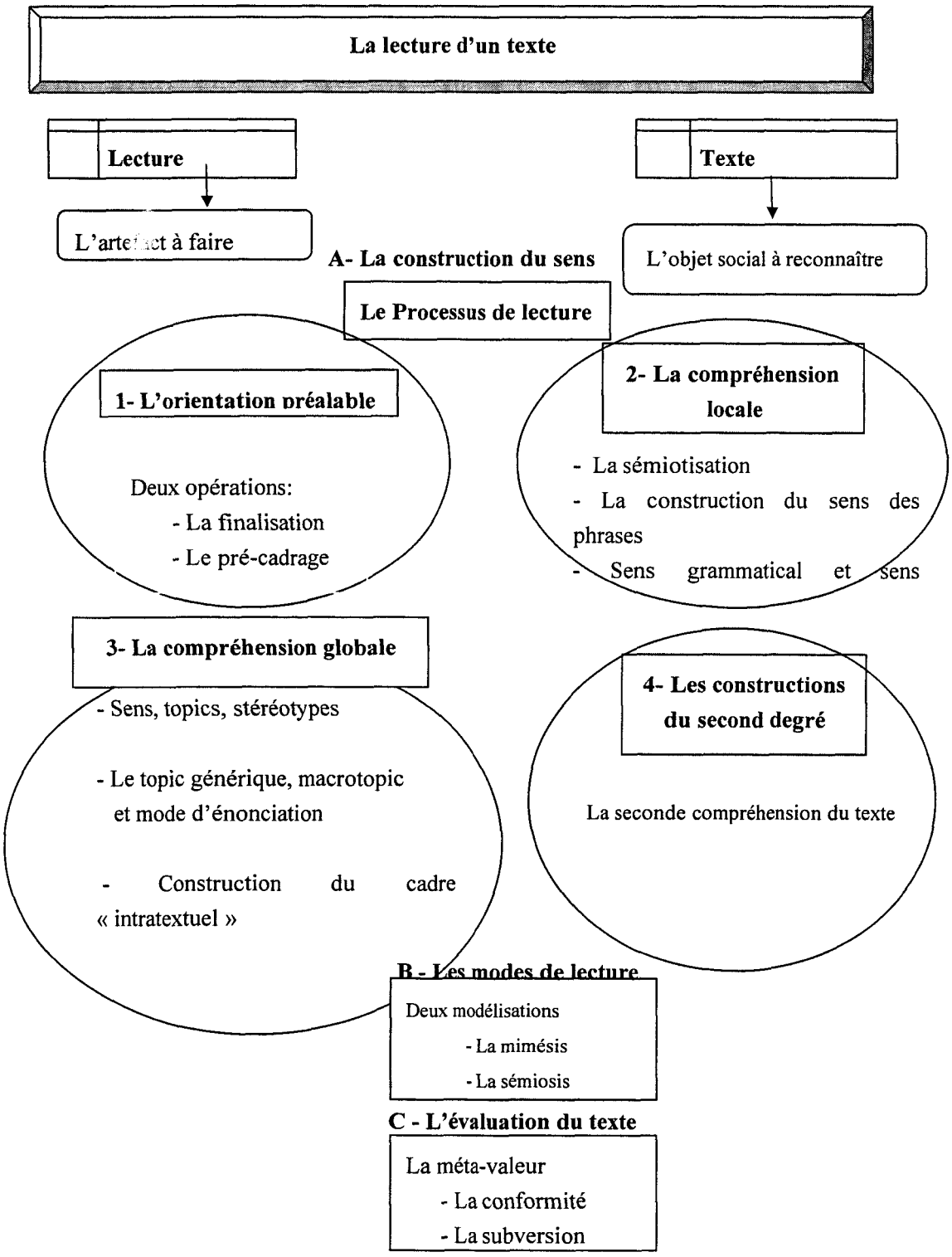


Figure 81. Donner du sens à l'écrit : La construction du sens pour un lecteur francophone /arabophone

Après avoir élucidé le déroulement de l'activité du sens donné à la lecture avant l'écriture de la nouvelle, il convient de se pencher sur le calendrier de réalisation du projet PASFLE*.

1.5 De la lecture à l'écriture ... Calendrier de réalisation du PASFLE*

Ci-dessous est dressé le descriptif de l'atelier d'écriture PASFLE* et l'échéancier pour le 2ème semestre 2009.

Décembre

Mise au point du projet par les enseignants, diagnostic, échange d'expériences, définition des étapes suivantes :

- Systématisation des données par les enseignants-chercheurs responsables du projet pour déclencher les réflexions sur les caractéristiques du dispositif de formation.
- Approfondissement théorique et échange d'expériences avec les enseignants-chercheurs des institutions partenaires.
- Conception d'un dispositif de formation.

Janvier/Février

Début de l'action sur place entre les étudiants (au Liban et en France). Mise en place et suivi. Quelques éléments facilitant la préparation de la tâche avant de former un tandem entre les deux universités. Plusieurs travaux de préparation se font en classe en présentiel :

1. ouvrir un imaginaire, parler de la dimension sensible du thème avant de travailler l'intellectuel et le symbolique.

- Amener les étudiants à revenir sur des sentiments primaires, sentir le thème, éviter le sec, faire passer une émotion.
- Aller sur le site, s'y inscrire par le biais des enseignants, découvrir la plateforme en présentiel, prendre une photo de la classe et l'ajouter sur le site, se présenter individuellement sur le site et mettre sa photo, essayer de devenir familier avec le site.

Figure 82. Photo du groupe FASFLE 2009

2. Préparation de documents techniques autour de l'écriture de la nouvelle. Exemple :

- Qu'est-ce qu'une nouvelle ? Critères formels : la brièveté et l'effet, le rôle des détails, la tension vers la fin, etc.
- Comment concevoir son récit ? Notions narratologiques, l'effet à produire chez le lecteur, rôle du narrateur, la focalisation, le mode de relation avec la réalité, l'ordre et la durée du récit.
- Les personnages dans une nouvelle.
- Le travail de sens donné à la lecture d'une nouvelle au choix.

Mars

- Formation des groupes sur le thème et début du travail d'écriture individuellement ou en groupe à partir d'exercices d'écriture (à sélectionner des images ou des photos qui débloquent).
- Début de la construction du récit.
- Début de la rédaction (scénario).

Avril-Mai :

- Première version de la nouvelle en tandem.
- Suite de la rédaction à quatre mains de la nouvelle.

- Version finale de la nouvelle.

1.6 Les thématiques d'écriture adoptées dans PASFLE*

Au cours des quatre dernières années, nous avons invité les étudiants à écrire à partir de problématiques différentes. De 2006 à 2009, nous avons pris les mêmes thématiques choisies par le Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires (CNOUS) qui propose chaque année un concours de nouvelles (auquel nous ne participons pas mais dont nous nous inspirons). Les projets des deux années 2007 et 2009 seront analysés en détail dans la du présent chapitre.

En 2006, le thème « Prisons » a été notre point de départ. Le volet interculturel était omniprésent car les étudiants libanais voyaient en l'incarcération une partie de leur quotidien surtout après le retrait israélo-syrien du Liban. Rares sont les Libanais qui n'avaient pas eu un membre de la famille en prison pendant les trente années d'occupation.

De l'autre côté de la Méditerranée, la prison avait un sens plutôt figuré (on pouvait être « prisonnier » du chocolat ou de la paresse) mais pas d'une institution carcérale (du moins, pas de prime abord). Le jeu des regards croisés était très intéressant à observer : voir comment il se développe entre les étudiants des deux rives pour aboutir enfin à un récit mêlant les vécus et les passés du tandem en écriture.

Les étudiants ont manifesté beaucoup de curiosité pour les ressemblances et les différences qui existent entre leur culture et la culture cible. Ils ont montré une grande volonté pour comprendre les différences rencontrées.

En 2007, le travail est parti d'une photographie. La dimension interculturelle reste présente : la majorité des étudiants libanais ont vu, dans les photos (un geste furtif saisi par l'objectif, « une vie d'un chien », « je te tiens », photo montage montrant un gant abandonné sur une plage se tenant lui-même) proposées par les étudiants valenciennois, des photos « non expressives ». Même si le projet 2007 sera analysé et interprété infra, il convient de relever quelques citations de *natifs digitaux libanais* lors des entretiens réalisés suite au projet :

« Je n'aime pas travailler sur ces photos, elles n'ont pas de sens pour moi, je préfère travailler sur quelque chose qui reflète mon quotidien, quoi, par exemple sur la guerre ou la situation actuelle du Liban » (Carla[408]) ;

« Je trouve que les Européens sont bien loin de notre réalité, pour nous, d'autres thématiques sont plus réalistes, par exemple la guerre, celle de juillet 2006 a fait plein de dégâts, pour moi, cette guerre est une vie de chien mais mon partenaire d'écriture ne veut pas travailler sur la thématique de la guerre » (Pascale).

Ces deux exemples illustrent bien que le thème de la guerre (souhaité par les étudiants de l'UPA*) est écarté de prime abord par les Européens, car éloigné de leur contexte. Nous voyons bien que le projet d'écriture collaborative de cette année-là n'a pas eu le succès escompté probablement à cause d'un intérêt non partagé de part et d'autre, même si les étudiants étaient tolérants à l'égard des différences culturelles, ils n'étaient probablement pas assez ouverts les uns envers les autres pour pouvoir accepter d'autres idées.

En 2008, le thème, proposé par la CNOUS[409], « Rouge » a été retenu. La couleur est porteuse de connotations très diverses selon les cultures. Les étudiants étaient assez mûrs pour reconnaître la profondeur et la complexité des différences culturelles et pour montrer un vif intérêt pour la recherche de la compréhension de la culture cible. Faut-il mettre l'accent sur les points communs ou, au contraire, souligner les différences entre la culture native et la culture cible ?

Ainsi, reconnaître sa propre perspective culturelle et voir comment elle influence ses perceptions des phénomènes, pouvoir agir et réagir d'une manière qui convient à la culture tout en reconnaissant sa « différence » serait en partie le garant de la réussite de notre projet[410]. Chemin faisant, nombre de questions ont été soulevées qui nous ont incités à mener une enquête exploratoire auprès des étudiants.

En 2009, une citation de René Char a été retenue pour le projet : « Si l'homme ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ».

Le thème principal s'articule autour du « regard » posé sur les personnes ou les événements qui

[408] Les noms utilisés ici sont des noms de code.
[409] Le Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires.
[410] Commission Nationale de l'AATF sur la Compétence Culturelle (1996) http://www.siu.edu/~aatf/understf.html, (date de consultation, octobre 2010).

peut connoter la beauté comme la laideur, l'intensité du regard ou le mystère du non-regard, les problèmes de la société actuelle ou ses bienfaits, etc. Ne dit-on pas que le regard est le miroir de l'âme ? Ainsi, le regard est un support important de la communication entre individus, c'est comment percevoir et se représenter notre environnement et en particulier soi-même et les autres individus.

Des termes connexes au regard peuvent s'y ajouter tel vision, œil, vue, ouverture, comparaison, lucarne, prunelle, soupirail, regard des autres, regard critique, etc.

Des exercices de préparation à l'écriture en présentiel, tels qu'expliqués supra avec Dufays et al. sur la lecture des nouvelles et le texte, afin de construire du sens au texte ont eu lieu à partir de divers supports tels des citations, des proverbes, des poèmes, des chansons ou des passages du choix des étudiants axés sur le thème du regard.

Le but de l'écriture à distance est de développer des techniques de communication entre les étudiants des deux continents.

SECTION II. COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET MÉDIATISATION : UNE APPROCHE CONJOINTE[411]

« Le monde ne marche que par le malentendu

C'est par le malentendu universel que le monde s'accorde

Car, si par malheur, on se comprenait, on ne pourrait s'accorder[412] » (Baudelaire, 1855).

Cette célèbre phrase de Baudelaire en dit long sur le malentendu : elle annonce d'emblée son importance dans la vie de tous les jours. Quand on regarde de près, le mot même est constitué de deux éléments : « mal » et « entendu », ce qui suppose qu'il existe aussi un « bien » entendu, donc un contexte de communication où le message de l'émetteur arrive sans défaut, « bien », au récepteur. Cela signifie que dans le cas du malentendu, quelque chose est dévié par rapport à une interprétation juste. Manque d'attention ou d'autres obstacles empêcheraient la juste réception dont résultera la mauvaise interprétation. Autant dire qu'en mettant plus d'éléments à la disposition du récepteur, bref en communiquant plus longtemps, on pourrait éliminer la mauvaise interprétation. C'est dans ce sens que se situe la remarque de Lévi-Strauss, le malentendu peut se définir comme un « défaut » de communication[413].

Comment la rencontre de l'autre, source de tous les malentendus, origine du contact, du conflit, du contrat, du contraire peut-elle animer notre monde et en engendrer d'autres à venir ? L'une des intentions initiales du projet PASFLE* était d'amener les étudiants à rencontrer d'autres cultures en instaurant un dialogue avec des étudiants venant d'autres pays. Nous pensons que le mouvement de création de formes nouvelles, dans un espace plurilingue et pluriculturel[414], ne peut

---

[411] Philippe Useille et Cynthia Eid, *Communication interculturelle et médiatisation : une approche conjointe,* in Les actes du colloque, La pédagogie universitaire : se préparer à relever les défis du 21ème siècle, Les programmes de formation universitaires, sous la direction de Cynthia EID, Éditions Université Antonine, 2010, p. 132.

[412] Antoine Culioli (citant Baudelaire), *Pour une linguistique de l'Énonciation - Opérations et représentations* (Tome 1). Paris, 1990, p. 57.

[413] Claude Lévi-Strauss, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 1973, p. 230.

[414] Il convient d'expliciter les concepts suivants :

- La multiculturalité est la reconnaissance des différences culturelles qui relève du constat. On parle de « contexte pluriculturel ».
- L'Interculturalité est la mise en relation et la prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. C'est le concept que nous retiendrons dans le projet PASFLE*.
- L'altérité est le rapport à l'autre, à autrui.
- Le processus de l'altérité est d'apprendre à mieux se connaître à partir du regard que l'autre porte sur soi.

que passer par un déplacement conceptuel fait de déconstruction et de reconstruction.

Trois objectifs nous intéressent essentiellement, à savoir développer en premier l'autonomie des étudiants en les engageant, par groupes, dans une activité de conception éditoriale ; les sensibiliser ensuite au FLE* et enfin, sur le plan (inter)culturel, les confronter aux habitudes et comportements des cultures des autres.

Dans le CECRL*, l'approche interculturelle vise à « *favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture*[415] » (CECRL*, 2006). À travers PASFLE*, l'objectif serait d'encourager la prise de conscience interculturelle en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre et de saisir la portée d'une hybridation qui s'inscrit dans la réflexion et qui ne serait pas de mode.

Pour le CECRL*, la compétence interculturelle suppose :

- un savoir socioculturel[416] qui tient compte des traits caractéristiques d'une société et de sa culture (vie quotidienne, savoir-vivre, valeurs, croyances, comportements, etc.) et des relations (ressemblances et différences) entre les deux langues-cultures ;
- un savoir-être ayant une personnalité interculturelle (ouverture) ;
- un savoir-faire avec une capacité à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, une capacité à reconnaître et à utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture, une capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel, de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels et une capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ;
- et un savoir-apprendre avec une capacité à s'accommoder d'une expérience.

Ci-dessous sera évoqué l'espace d'intercompréhension à construire dans le projet PASFLE* ainsi que la Communication et les usages des TIC* dans une perspective interculturelle.

[415] *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques Strasbourg, Didier, 2006, p.9.
[416] Ibidem, p.82.

2.1 La communication interculturelle : un espace d'intercompréhension à construire

> *« Je deviens plus et mieux moi-même au contact des autres et je prends mieux conscience tout à la fois de ma spécificité et de ma pluralité*[417] *».*
>
> (Ricœur, 1990)

La communication interculturelle est une problématique d'actualité en France[418] depuis que la mondialisation occupe le devant de la scène. L'expression a été forgée par Edward T. Hall dans son article *The Silent Language* publié en 1961 dans la *Harvard Business Review*. La réflexion théorique sur ce phénomène y reste dominée par la psychologie sociale et les sciences de l'éducation. La didactique des langues, quant à elle, considère l'interculturalité comme une composante fondamentale de l'enseignement d'une langue-culture (si l'on se réfère à l'articulation établie par Louis Porcher). Comme l'écrivent Henri Boyer, Michèle Butzach et Michèle Pendanx[419] « *l'apprenant, en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est, d'une certaine façon frappé au départ de surdité* », laquelle est due aux filtres que lui impose sa propre culture. Cela explique les difficultés de communication entre personnes de nationalité différente, qui dépassent la simple question de la maîtrise ou non de la langue.

Si le code linguistique joue un rôle central, c'est en interférence avec les codes intonatifs et rythmiques, les codes gestuels (attitudes, mimiques, postures), les codes conversationnels et narratifs, les codes rituels (savoir-vivre, politesse). Ces phénomènes étaient au cœur du projet qui visait à accroître l'éventail des compétences des étudiants en dépassant la seule compétence linguistique (limitée à la maîtrise du lexique, de la syntaxe de la morphologie, etc.).
Des difficultés de cet ordre ont bien été relevées quand les étudiants ont eu à travailler, en 2006, sur le thème « prison », proposé par le CNOUS, qui a réveillé chez les « natifs digitaux » Libanais le douloureux souvenir de la guerre, aspect qui a échappé de prime abord aux Européens.

Comme susmentionné, le projet PASFLE* invite des apprenants d'origine diverse à entrer en contact les uns avec les autres. Or, cela ne va pas de soi, comme on l'a vu précédemment. L'un des

---

[417] Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, L'Ordre Philosophique, Paris, Éditions du Seuil, 1990, p. 323.
[418] Joanna Nowicki, Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ? *In Interculturel et communication dans les organisations, Communication et Organisation,* N°22- 2e semestre 2002, p. 52 – 64.
[419] Henri Boyer, Michèle Butzach et Michèle Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,* CLE International, 1990, p. 72.

principaux obstacles à la communication interculturelle réside dans la propension à faire entrer l'Autre dans une catégorie déterminée. De quelle façon ?

On accentue volontiers les différences entre nationalités, en rattachant telle personne d'une autre origine à un stéréotype, en le percevant à travers des représentations sociales portées par la culture d'appartenance, ou encore en l'assimilant à un groupe qui met en avant les ressemblances entre les individus de même nationalité. Dans tous les cas, la communication interculturelle achoppe à l'ethnocentrisme, tendance qu'a chaque culture à saisir les autres et à les juger à travers ses propres modèles de références. « *L'ethnocentrisme est à la fois un trait anthropologique universel et un processus psychologique qui fait que la perception de l'étranger se fait à travers une sorte de prisme. Ce prisme résulte d'une grille d'interprétation élaborée inconsciemment à partir de notre propre cadre de référence*[420] ». C'est une attitude spontanée et répandue. La dépasser est difficile, car cela exige une prise de conscience et un décentrement de la part de l'apprenant, un changement d'état d'esprit que cherchera à favoriser l'enseignant dans la mesure où il considère que cette prise de conscience accompagne nécessairement la migration vers l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la dynamique d'un projet de travail collaboratif à distance, il importe donc d'étudier comment les utilisateurs agissent et reconnaissent la difficulté d'accepter les normes d'une autre culture tout en maintenant leurs propres valeurs et identités et tout en pouvant changer leur comportement et conversation selon le contexte et les attentes des participants sur une plateforme à distance.

Comment faire pour encourager ce changement d'état d'esprit ? Cela pose la question de la nature de l'intervention pédagogique. Différentes pistes sont possibles : Geneviève Zarate évoque le recours au regard croisé, c'est-à-dire « *la mise en route d'un processus de décentrage ou de relativisation de soi et des autres*[421] » (Zarate, Levy & Kramsch, 2008) pour aider à comprendre simultanément les deux termes de l'équation. Dans ce cas, la communication interculturelle passe par un dialogue effectif entre les partenaires, lequel dialogue demande la mise en place d'un format propre à ce type de communication où sont véhiculées et confrontées des représentations mentales (associées à des comportements). L'accès à ces représentations se fait alors par l'observation du contenu des échanges verbaux et de la forme qu'ils prennent. On sera attentif aux

[420] Jean Lagane, *Vers une approche ethnographique des usages des Technologies de l'Information et de la Communication*, Université de Bordeaux 3, p. 60.
[421] Geneviève Zarate, Danielle Levy et Claire kramsch, *Précis de Plurilinguisme et de Pluriculturalisme*, Éditions des Archives contemporains, 2008, p. 49.

mots dont la signification varie selon les cultures : « *Je peux comprendre les mots, et même les phrases de l'autre ; il arrive que son discours ne soit pas « parlant » pour moi*[422] » (Ladmiral & Lipiansky, 1989). C'est la voie choisie par les auteurs du projet *Cultura*[423]. Différents termes font l'objet d'un travail spécifique sur les connotations positives ou négatives.

Les initiateurs de PASFLE* ont aussi retenu cette entrée. L'utilisation effective de la langue est au cœur du projet et intervient à deux niveaux complémentaires. Comme la figure ci-dessous l'illustre, il est constitutif du projet comme objet - écrire des récits - et du projet comme méthode - négocier cette tâche d'écriture en échangeant en français pour arriver à un accord.

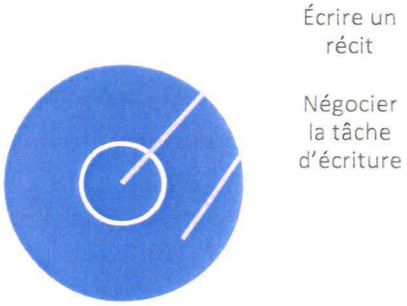


Figure 83. Les dimensions du projet PASFLE*

Le langage occupe une place centrale dans PASFLE*, « *parce qu'il est à la fois véhicule (c'est par les mots que l'on peut rendre compte du monde qui nous entoure), produit (il s'adapte et évolue avec la pensée du moment) et producteur (c'est par l'entremise du langage, des échanges langagiers, que les représentations et les attitudes collectives se font, évoluent...) de toutes les cultures*[424] » (Galisson, 1994). La conception retenue du langage dans le projet est largement pragmatique, car les échanges sont tournés vers un but à réaliser - l'écriture d'un texte - qui nécessite une intercompréhension. L'écriture créative est le signe tangible mais fragile que des

[422] Jean-René Ladmiral et Edmond Lipiansky, *La Communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 300.
[423] Le site web du projet le présente avec précision : « CULTURA, conçu au MIT par une équipe d'enseignants de français et financé par le National Endowment for the Humanities - propose une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants français et américains d'élaborer progressivement et collaborativement leur connaissance et leur compréhension des valeurs, attitudes et croyances inhérentes à l'autre culture, en un processus dynamique et interactif de construction réciproque », http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html
[424] Robert Galisson, *D'hier à demain, l'interculturel à l'école*, Études de linguistique appliquée, n°94, avril-juin 1994, P.15-26.

matériaux livrés à l'affectivité se sont chargés d'émotion et de subjectivité.

Cette dynamique interpersonnelle dépasse alors nécessairement les stéréotypes : elle implique d'abord l'identification des auto stéréotypes (l'image que l'apprenant a de sa propre culture) et des hétéro stéréotypes (l'image que l'apprenant a de la population et du pays de la culture-cible) pour mieux comprendre le fonctionnement du stéréotype et donc dépasser ses tendances généralisantes et réductrices[425] qui bloqueraient le travail de l'imaginaire : « *Marche doucement,* écrivait Yeats, *car tu marches sur mes rêves*[426] ».

L'ambition du projet est de faire en sorte que la collaboration fasse émerger ce que Reeder, Macfayden, Roche & Chase[427] (2004) appellent une culture « négociée » et non pas « donnée », au sein des discussions en ligne que les étudiants d'origines différentes entretiennent avec leurs pairs[428].

À cet acquis de la recherche en sciences du langage et en psychologie sociale, on ajoutera le fait que la question se pose aussi en termes de processus communicationnels se manifestant dans le cas présent par des interactions médiatisées (à travers une plate-forme d'enseignement à distance). Les conditions de réussite de la communication interculturelle qu'on essaie de promouvoir passent nécessairement par la mise en œuvre d'un dispositif qui pose un cadre à l'action et à l'expression des participants. Une organisation provisoire produit ses propres règles de fonctionnement, ses codes et ses valeurs. L'expérience conduit à aborder la communication interculturelle sans la dissocier de ces conditions de réalisation. C'est pourquoi l'approche qui privilégierait la langue-culture est nécessaire mais non suffisante pour rendre compte des faits de communication relevés. La communication interculturelle appelle de ce fait une pluridisciplinarité dépassant la psychologie sociale et les sciences de l'éducation[429].

PASFLE* est un projet de communication interculturelle dans la mesure où il tente de donner forme à un *« espace interstitiel entre le semblable et le différent*[430] » (Zarate, 1993) où se

---

[425] Ibid.
[426] William Butler Yeats, The *Collected Poems*, cité par Bruno Bettelheim, *La Psychanalyse des contes de fée*, Laffont, 1976, p. 336.
[427] Keneth Reeder, Leah Pauline Macfayden, Jorg Roche & Mackie Chase, *Participation Patterns and Problematics, Language Learning & Technology*, 8 (2), 88-105.
[428] Edward Hall "Culture is communication and communication is culture", *Beyond Culture Paperback*, 1990, p. 87.
[429] Joanna Nowicki, Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ? in *Interculurel et communication dans les organisations, Communication et Organisation*, N°22- 2e semestre 2002, p. 59.
[430] Geneviève Zarate, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1993, p.11.

croiseraient les cultures. Peu à peu, les partenaires de cultures différentes mettent en contraste, révisent et réévaluent leurs valeurs et normes culturelles, pour en développer ensemble de nouvelles, pour générer de nouveaux comportements culturels, créant une « troisième culture » en constante évolution[431]. Dès lors, l'interculturalité, comme émergence, procède d'un processus dynamique qu'entraîne la mise en relation. La question n'est donc pas de déterminer la part de l'influence de la culture des participants sur leur comportement, caractérisé par leurs interactions verbales. Notre attention a été plutôt attirée par les modalités de la mise en relation et les phénomènes liés à l'émergence de cet « entre deux », troisième espace de collaboration.

Comment le mettre en place d'un point de vue pédagogique ? En didactique des langues et par transposition en Sciences de l'information et de la communication, on prescrit généralement d'élaborer un scénario pédagogique. Ainsi, *Cultura* prévoit que « *le projet se déroule en une série d'étapes destinées à amener les étudiants à se construire mutuellement leur compréhension de l'autre culture, en un processus de construction continue qui s'appuie sur une analyse interactive de matériaux divers*[432] ».

Il est probable que l'intervention ne puisse pas faire l'économie d'une chronologie des activités et des acquisitions ancrée dans la tradition tant des enseignants que des apprenants[433]. Mais cette perspective temporelle n'est que l'une des composantes d'un ensemble communicationnel plus vaste dans le cas d'une collaboration à distance : les partenaires interagissent pour mener à bien le projet. La dimension interculturelle de leur communication réside autant dans le contenu des messages échangés (afin d'expliciter la résonance imaginaire du thème choisi, « Rouge », par exemple en 2008) que dans la construction progressive d'un espace commun d'intercompréhension, médiatisé en l'occurrence, qui possède sa propre identité, où s'initient des processus de médiation et de médiatisation rendant possible la constitution d'un espace interculturel. Ce troisième cercle recouvre l'espace commun d'intercompréhension qui s'observe à travers les choix médiatiques opérés par les étudiants et la régulation de leurs interactions qu'ils conditionnent en partie.

---

[431] Homi K. Bhabha, Post-colonial authority and post-modern guilt, In L. Grossberg, P. Nelson & P.Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 56-66), London, Routledge,1992 ; Anne HEWLING, Foregrounding the goblet, In C. Ess & F. Sudweeks (Eds.), Proceedings, cultural attitudes towards technology and communication, Sweden 2004; Claire Kramsch, *The cultural component of language teaching,1996, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 pp.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm

[432] http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura/indexfrench.html (date de consultation 23 février 2009).

[433] Pour une étude de cette pratique, on pourra se reporter à l'ouvrage de H. BESSE, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier-Credif, 1985, p. 209.

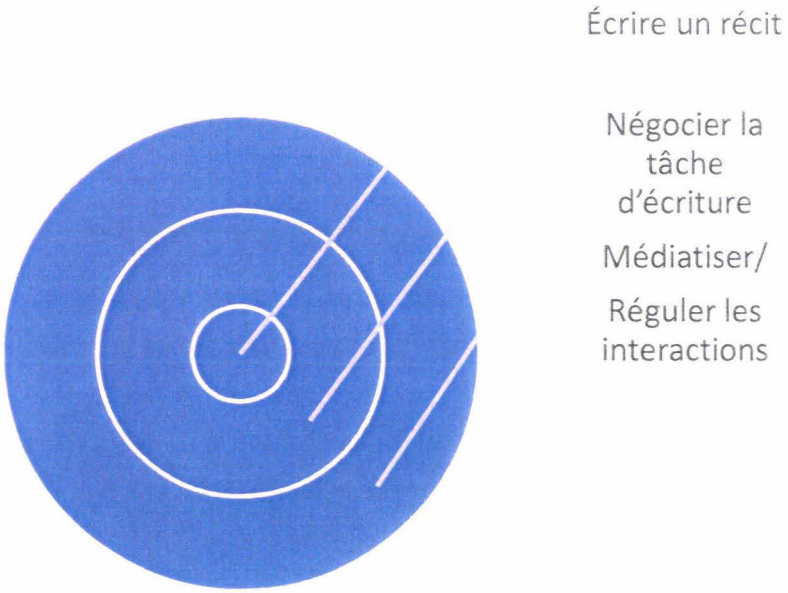


Figure 84. Dimensions du projet PASFLE*

Parmi les différentes formes de communication (gestuelle, faciale, etc.) on privilégie la parole et l'écrit, capables de faire parvenir avec le plus d'acuité la pensée de l'auteur. Cependant, ni la parole, ni l'écrit n'assurent la transmission « parfaite » entre les interlocuteurs (le vécu de chacun étant différent). Mais peut-on parler d'une transmission parfaite ? Certes, aucun message n'est réductible à un seul sens et la plupart des auteurs admettent l'existence de plusieurs interprétations. D'ailleurs, comme l'observe avec une rare pertinence Catherine Kerbrat-Orecchioni, en réduisant le sens d'un message à un seul interprétant, on renonce à décrire l'un des aspects les plus intéressants des fonctionnements langagiers, c'est-à-dire les malentendus[434].

[434] Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'Implicite*, 2ème édition, Éditions Armand Colin, Collection U linguistique, 1998, p. 208.

2.2 Communication et usages des TIC*, une perspective interculturelle

> *« [...] se connaître en connaissant l'autre. Le fait de se poser des questions sur le fonctionnement des autres (sur les implicites, par exemple) me fait découvrir mon propre fonctionnement*[435] *»*
>
> (Perregaux, 1994).

Le projet vise à mettre en place une organisation coopérative promouvant un « agir ensemble collectif » d'inspiration humaniste. La structuration du projet, le dispositif de médiation, pose un cadre à l'action, privilégie la négociation, et cherche à conduire les étudiants à inventer en commun des usages inédits sur un mode démocratique non directif. On a donc affaire à des micro-régulations entre les participants pour déterminer le rôle de chacun dans la tâche.

L'interculturel imprègne le croisement des représentations, des significations, des codes et des normes. Et le travail collaboratif prend corps, après une phase d'échanges et de négociation ; la mise en commun s'avère possible. L'apparition de ce lieu « entre deux », en tant qu'espace commun d'intercompréhension, devient l'objet principal de la recherche. La constitution de cet espace peut s'appréhender depuis plusieurs points de vue. On laissera de côté les échanges portant strictement sur les différences culturelles qui s'expriment au sujet des thèmes d'écriture retenus (point de vue didactique) pour se focaliser sur l'émergence des représentations partagées quant aux modalités même des échanges liés aux usages des TIC* rendant possible le travail collaboratif à distance (point de vue communicationnel).

Le problème général abordé touche bien les conditions de possibilité de la communication interculturelle au sein d'un groupe. Cependant, la question est plus précisément d'observer et de comprendre comment se construit, à travers l'usage des TIC*, un espace commun d'intercompréhension. Il s'agit d'étudier comment les TIC* participent à l'action conjointe des individus à travers un collectif donné. On sera alors particulièrement attentif à la manière dont se formalisent les actions individuelles d'appropriation des TIC* pour concourir à l'émergence d'une coordination globale au niveau du groupe. On s'intéressera par exemple à différents temps forts de la collaboration : la prise de contact, le choix du partenaire, le partage des ressources, la conception

[435] Christiane Perrégaux, *Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation*, Neuchâtel, COROME, 1994, p. 157.

du récit, le partage des tâches, la dissolution du groupe et du partenariat, autant d'événements mettant en jeu des représentations, des significations, des codes, des normes, le tout observable à travers des pratiques médiatiques.

La théorie systémique des communications contribue à rendre compte des enjeux communicationnels du projet PASFLE*. Cette approche est l'héritière des travaux de l'École Palo Alto menés au cours des années 70. En France, elle a été popularisée par Yves Winkin[436] (Winkin, 1981) et poursuivie dans ce même pays par Alex Mucchielli[437] (Mucchielli, 2000).

Cette théorie se place non pas au niveau des interactions individuelles mais plutôt à celui de l'ensemble du système de communication. Les communications des acteurs sont inscrites dans une problématique collective, ici, il s'agit de collaborer à distance pour produire des écrits. Dans ce cas, « *une communication ne prend son sens que dans le contexte du système de communication dans lequel il existe*[438] » (Mucchielli, 2000). Selon la formule constructiviste de Varela (1989), par leurs communications, les acteurs modèlent mutuellement un monde commun en spécifiant les modalités de leurs mises en relations. Celles-ci font intervenir le langage mais aussi d'autres moyens d'expression (conduites, interactions, médias) constitutifs de la « réalité » intersubjective de l'espace commun évoqué supra.

Une approche systémique des communications est appropriée pour comprendre les processus de médiatisation propres à la plate-forme utilisée.

Rappelons que le terme de *médiatisation* désigne, selon Daniel Peraya (évoqué dans les chapitres deux et trois), le processus de mise au point de « *dispositifs de formation et communication médiatisées*[439]» relevant alors de l'ingénierie de la formation et de la conception pédagogique. Comment définir le *dispositif* ?

Jean-Pierre Meunier[440] écrit que, dans son acception technique, il s'agit d'un « *ensemble de pièces*

---

[436] Yves Winkin, *La Nouvelle communication*, Le Seuil, Paris, 1981, p. 153.
[437] Alex Mucchielli, *La nouvelle communication*, Armand Collin, 2000, p. 42.
[438] Idem, p. 47.
[439] Daniel Peraya, *La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation*, TICE* et développement, Numéro 01, 9 novembre 2005, http://www.revue-tice.info/document.php?id=520, p. 32.
[440] Jean-Pierre Meunier, Dispositif et théorie de la communication, *Le dispositif. Entre usage et concept*, Hermes, n°25, CNRS éditions, 1999, p. 83-91 : il examine les rapports de co-détermination entre le dispositif et la communication.

constituant un mécanisme, un appareil quelconque ; ce mécanisme, cet appareil » selon le *Petit Larousse*. De manière plus abstraite, c'est un agencement, un tissage d'éléments matériels ou non, par exemple humains dans le cas du *dispositif* policier, en fonction d'un but. Le *dispositif* articule des moyens en fonction d'une fin selon un canevas contextuel donné. Cette définition inscrit le *dispositif* au sein des activités humaines. Selon Jean-Pierre Meunier, le *dispositif* comporte trois aspects : son instrumentalité, sa spécification fonctionnelle, auxquelles s'ajoute une clôture spatiale et temporelle. En effet, on rentre dans un *dispositif* et on en sort à un moment donné. De plus, Jean-Pierre Meunier décrit le *dispositif* comme quelque chose dans lequel les *sujets* communicants entrent, ce qui modifie leur rapport au *réel*[441]. À cela, se superpose une dimension temporelle dans la mesure où l'entrée et la sortie sont le début et la fin de quelque chose qui se passe au sein du *dispositif*.

À cet égard, on a pu écrire que le *dispositif* était enveloppant et générateur de processus. Le *dispositif* est aussi relationnel : par leurs échanges, les *sujets* communicants contribuent à mettre en place des *dispositifs* de communication structurant leurs relations telles qu'elles s'arrangent dans l'espace suivant des régimes communicationnels différents : une classe d'écolier montre une certaine répartition dans l'espace des protagonistes, certaines modalités de prise et de *tours de paroles* par exemple. Tout *dispositif* est aussi cognitif : comme représentation et comme communication, il participe à la *construction* de ma réalité. Ainsi le *dispositif* est la fois objectif dans sa matérialité et subjectif parce que symbolique, devenant ainsi un *contexte* au sens où l'entend Gregory Bateson à savoir tout ce qui indique au sujet dans quel ensemble de possibilités il doit faire son choix[442].

Le concept de *dispositif* permet d'aborder plus précisément la dialectique de la subjectivation et l'objectivation au cœur des processus de *médiation formative* communicationnelle.

---

[441] *Ibidem*, p. 86.

[442] Philippe Useille, *Une approche informationnelle du Document: vers l'émergence du sens formatif*, Thèse de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, décembre 2008.

Figure 85. Niveau d'appréhension des usages des TIC* dans une perspective interculturelle

Le dispositif produit ainsi un double mouvement : sa matérialité suscite l'adhésion ou l'ajustement et, en même temps, la distanciation par son altérité. Le *dispositif* est donc un objet frontière : un espace qui mobilise l'imaginaire et articule des perspectives différentes (moi-même, mon image dans le miroir, vue par moi-même, vue par d'autres, l'image des autres pour reprendre l'exemple du miroir...) tout en fixant un cadre d'action suffisamment discernable pour être structurant[443]. Le programme de recherche inclut dès lors non seulement la négociation du sens des mots et du texte à écrire mais aussi les manières d'être (quelle image l'apprenant renvoie-t-il de lui à travers le miroir du dispositif) et de faire (de quels médias s'emparent-ils pour aborder l'autre et construire une relation médiatisée ?). Deux niveaux d'appréhension interdépendants sont observables : le premier, interindividuel, permet d'accéder aux micros régulations au sein des binômes ; le second, plus global, recouvre les usages émergents qui contribuent à l'identité fonctionnelle du groupe définissant ses modes de collaboration. La figure ci-dessus représente leur imbrication et montre la place centrale accordée aux usages des TIC* dans la construction d'un espace commun d'intercompréhension où prennent place les échanges interculturels.

2.3 Bilan

Ainsi donc, en partant de la problématique comment les « natifs digitaux » de l'UPA* et de l'UVHC* collaborent à distance pour produire des écrits ensemble, il convient de noter que la compréhension entre individus de cultures différentes ne va pas de soi et qu'un long processus d'intercompréhension est indispensable.

[443] *Ibidem*, p. 104.

Du côté des enseignants, le processus n'est pas différent. Oh combien la communication peut trébucher face à un système différent. D'où l'importance de veiller à la communication interculturelle sur trois niveaux : apprenants - apprenants, enseignants - enseignants et finalement apprenants - enseignants.

La compétence linguistique ne suffit pas : la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication. En effet, les structures formelles d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication. Pour l'appréhender, une approche plus globale s'impose. Elle permettra de saisir les conditions de possibilité de la communication interculturelle à travers un dispositif de médiatisation qui intègre les TIC*.

Notre investigation se focalise maintenant sur les modalités de collaboration à distance, c'est-à-dire la construction d'un espace d'intercompréhension inédit qui implique l'usage négocié des TIC* de la part des partenaires pour réaliser le projet de co-écriture.

SECTION III : DÉPOUILLEMENT DU PROJET COLLABORATIF À DISTANCE PASFLE* 2007

« Ce qui fait l'homme de science, ce n'est pas la possession de connaissances, mais la quête obstinée et audacieusement critique de la vérité » (Karl Popper).

Notre objectif de recherche consiste à comprendre en quoi le projet PASFLE* a développé l'interculturel moyennant le numérique et comment les dispositifs d'apprentissage des langues à dimension communicationnelle, considérés comme mise en signe du processus, sont un vecteur de sens en construction.

Rappelons la question de recherche : en étudiant le processus informationnel-communicationnel, sous quelles conditions et de quelles manières un dispositif de suivi permet-il l'accomplissement du projet ? (Boutinet, 1990). En quoi ce projet, médiatisé à distance et à dominante interculturelle, aide à faire surgir du sens chez les étudiants du CLER* ? De quelle manière la plateforme considérée comme artefact projectif peut-elle être porteuse de sens ?

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le projet PASFLE* de départ consistait à amener les étudiants de deux cultures à travailler ensemble, en visant l'apprentissage de langue. Ceci explique l'absence d'une démarche de recherche initiale (à travers un questionnaire initial ou un entretien semi dirigé initial par exemple portant sur leurs attentes ou un suivi de la formation). La formation et l'élaboration d'un protocole rigoureux se sont effectuées au fur et à mesure du projet.

L'objectif de cette partie est de mettre en lumière en quoi l'écriture collaborative favorisant l'interculturel des étudiants les a aidés à donner du sens à leur apprentissage du français ? En quoi l'apprentissage des étudiants est significatif et prend en considération les liens avec ce que les étudiants savent déjà ?

Le présent projet est un travail collaboratif qui vise à favoriser la collaboration entre pairs, dans un environnement informatisé ou en ligne, en permettant l'échange et le partage de connaissances pour mieux réaliser un projet commun. La démarche collaborative est donc un travail de groupe en

réseau. Cette solution est idéale pour former, informer, collaborer et dynamiser un groupe de personnes. Très utilisé dans les entreprises, le travail collaboratif permet donc de réaliser des réunions d'affaires en ligne, de faire des présentations commerciales, de former des personnes, de manager des équipes, etc.

Il convient avant de débuter le bilan de l'expérience menée de mettre en relief la différence entre travail collaboratif et le travail coopératif[444].

Le travail coopératif	**Le travail collaboratif**
L'apprentissage coopératif se fait en équipe.	L'apprentissage collaboratif résulte du travail individuel soutenu par des activités de groupe.
Le travail réalisé par chaque équipe contribue à l'œuvre collective.	L'apprenant partage des ressources avec le groupe et utilise le travail réalisé en groupe pour apprendre.
L'exploration et la découverte sont guidées par le formateur selon une structure imposée.	La structure du travail collaboratif est plus souple. On peut donc parler de travail collaboratif quand deux ou plusieurs personnes échangent des points de vue sur des informations existantes, organisent leur travail collectif, partagent de l'expérience, définissent des objectifs communs et construisent des informations et des compétences ensemble.
Le ***travail coopératif*** est une coopération entre plusieurs personnes qui interagissent dans un but commun mais se partagent les tâches.	Le ***travail collaboratif*** se fait en collaboration du début à la fin sans division fixe des tâches. Il associe trois modalités d'organisation : - il propose à tous et à chacun, dans le projet, de s'inscrire dans un principe d'amélioration continue de chaque tâche et de l'ensemble du projet, - il organise le travail en séquences de tâches parallèles, - il fournit aux acteurs de chacune des tâches une information utile et facilement exploitable sur les autres tâches parallèles et sur l'environnement de la réalisation.

Figure 86. Tableau comparatif entre travail coopératif et travail collaboratif

[444] Alain Baudrit, *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, De Boeck, 2ème édition, Paris 2007, p. 5.

Il ne faut donc pas confondre « travail collaboratif » et « travail coopératif ». Le travail collaboratif, comme le travail collectif (dont il est une des variantes) n'est pas nécessairement synonyme d'efficacité, d'efficience, ni de rapidité. Son résultat dépend de la motivation de ses acteurs à collaborer, du nombre de ces acteurs, du temps qu'ils peuvent consacrer à ce travail et de leurs compétences. Il présente l'intérêt majeur d'associer les capacités de création et de potentiellement obtenir ce qu'il y a de mieux avec les ressources disponibles dans un groupe, si les éléments de ce groupe sont motivés.

Bien que nous trouvions ci-dessous (paragraphe 3.1) des chiffres, il est à noter que nous avons choisi délibérément davantage sur l'approche qualitative que quantitative qui s'intéresse moins aux chiffres qu'à la compréhension des phénomènes, à la perspective de l'autre qui donne sens et à rendre explicite l'univers de l'autre.

Dans le projet PASFLE*, qualifié de travail collaboratif, deux années de travail (parmi les quatre années du projet) seront analysées, à savoir celui de 2007 pour le projet (Photos-expressions) et celui de 2009 (la citation de René Char sur le regard). Les années 2006 et 2008 ne seront pas analysées car en 2006 c'était le début du projet, lequel projet n'était pas destiné à la recherche et, à part les nouvelles, les traces gardées ne sont pas abondantes. Le projet de 2008 n'a pas été choisi en raison de la violence de la thématique « rouge » qui était interprétée le plus souvent par les étudiants libanais comme synonyme de la guerre et par conséquent comme une source de conflit interculturel.

Ainsi, l'approche qualitative semble mieux adaptée pour répondre à ma problématique qui vise à comprendre le sens construit par les étudiants à l'usage de l'artefact lors de leur parcours de formation, à travers le projet d'écriture médiatisée, et à réaliser des recueils *in vivo* afin de comprendre au mieux comment le sens se construit chez les étudiants qui suivent le projet pour améliorer leur français dans divers domaines (Français, FLE*, langue).

Il est à rappeler que la démarche d'observation se déroule dans son contexte naturel ce qui rend l'analyse plus crédible. Comme le public est un public universitaire adulte, l'objectif de base est de les motiver par l'enrichissement culturel et personnel ainsi que par les connaissances (Useille, 2007). D'où l'importance de l'accompagnement des étudiants en leur présentant les défis et les contraintes d'un tel dispositif ainsi que de son fonctionnement.

3.1 Bilan de l'expérience PASFLE* menée en 2007 auprès des étudiants libanais

Les données de l'analyse du projet 2007 ont été recueillies en un seul moment p*endant la formation*, et ce par les méthodes classiques de recueil des données à savoir le questionnaire et les entretiens.

Ainsi, deux méthodes de recueil des données sont mobilisées, le questionnaire et l'entretien, afin de quantifier et de qualifier le sens (Leleu-Merviel, 2008). S'agissant d'*une étude de cas*, pour l'analyse des interactions, nous adopterons la perspective de l'interactionnisme socio discursif (Bronckart, 1997) et de l'analyse conversationnelle (Goffman, 1967 ; Marcuschi, 1986, 1987 ; Koch, 1992, 1993 ; Rosa, 1992 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; 2005), et pour les réponses du (des) questionnaire(s), elles feront aussi l'objet d'une analyse thématique visant à identifier les appréciations et les représentations construites par les étudiants en formation continue au cours de leur processus d'apprentissage.

En 2007, le projet d'écriture collaborative de nouvelles, initié en 2006, a été reconduit. Une dizaine d'étudiants des deux côtés ont manifesté leur souhait de participer au projet. Le féminin s'impose à 95%. Pour le choix du thème d'écriture, les étudiants de l'Université Antonine ont opté à l'unanimité pour le thème de la guerre. Choix justifié par l'atroce douleur vécue en juillet 2006 et par l'envie de recourir à une cure interne moyennant l'écriture qui évoque aux autres jeunes européens vivant à Valenciennes leur quotidien. Malgré la compréhension de la préoccupation des étudiants Libanais, et souhaitant une prise de distance, ce thème d'écriture est jugé comme pesant et oppressant pour un tel exercice d'écriture même s'il peut être présent indirectement pour irriguer le travail. Enfin, le thème décidé s'inspire du travail pédagogique de Francis Yaiche autour de la Photo-Expressions[445]. Il s'agit de croiser le regard des étudiants internationaux collaborant ensemble sur une photo, examinant par là les enjeux culturels.

[445] Francis Yaiche, *Photo-Expressions*, Hachette Français Langue Étrangère 2002. L'auteur, actuellement maître de conférence à la Sorbonne, nous propose un outil pédagogique axé sur la créativité, susceptible d'enrichir les pratiques pédagogiques des enseignants accueillant des élèves néofrancophones. Un recueil de 70 photographies en noir et blanc sert de support de référence à diverses activités visant à développer, à l'oral et à l'écrit, une compétence de communication authentique.

Selon Louis Porcher *« une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser, et de faire, qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits qui constituent une partie de leur identité*[446] » (Porcher, 1995).

Il convient de rappeler que l'Université Antonine, dans le cadre du projet PASFLE*, se situe dans un enseignement hybride joignant les cours en présentiel au projet d'écriture à distance. Or, on sait d'emblée qu'on ne peut pas apprendre une langue sans apprendre sa culture et sa civilisation. Les étudiants libanais suivent 13h de présentiel sur l'ensemble du projet où seront discutées l'évolution du projet et les difficultés rencontrées.

La démarche adoptée des deux côtés (français et libanais) est la suivante : chacun prépare ses étudiants à découvrir la plate-forme en présentiel, à prendre en main les outils disponibles et à entrer en contact avec ses pairs en proposant un projet et un mode de fonctionnement. Autrement dit, chaque partenaire de son côté prépare son équipe au projet d'écriture de nouvelles en classe et met à sa disposition des ressources facilitant cette tâche (définition d'une nouvelle, des critères formels, des notions narratologiques, lecture d'une photo, description d'une image, exemples de nouvelles, comment construire un scénario et un personnage, etc.) ; lesquels documents se trouvent sur la plate-forme Claroline. Ainsi, le travail débute par le choix d'une photo quelconque que l'étudiant apprécie particulièrement pour en parler au groupe. Il pourrait aussi la proposer à ses partenaires via passeport. L'objectif est de se constituer une banque d'images et de provoquer des échanges.

En outre, comme susmentionné, un calendrier - s'étalant sur quatre mois - est fixé en fonction des contraintes des étudiants des deux universités : les contrôles, les examens et les vacances. Ainsi, une entente explicite a lieu, précisant la prise de contact entre les apprenants qui ne se sont pas encore rencontrés sur la plate-forme (mars 2007), le choix de la photo définitive et le début de la conception du récit (avril 2007), le début de la construction ou scénario et le début de la rédaction (mai 2007), la première version et enfin la version finale (juin 2007).
Plusieurs raisons justifient le choix de ce média « photo-expression ».
D'abord le *miroir projectif de la photo* suscite l'émotion, fait réagir les plus réservés, permet de s'exprimer de façon indirecte et par la suite dédramatisée. L'expression inhibée à l'écrit se risque

[446] Louis Porcher, *Le français langue étrangère, enjeux du système éducatif,* 1995, Paris, Ressources formation, CNDP, Hachette éducation, p.55.

plus aisément : parler de soi en s'oubliant, telle est la démarche suivie. Ceci est davantage facilité par le processus de collaboration à distance. On se projette dans l'image, on n'a pas peur de s'exprimer et de communiquer avec l'autre en l'interprétant à sa façon.

Ensuite, c'est *un réservoir à énigmes*. La photo lacunaire intrigue l'observateur, stimule l'expression spontanée et devient l'enjeu d'échanges argumentés entre étudiants lors d'une approche collective. Énigmatique, elle génère de l'interprétation ; véritable labyrinthe elle ne se plie guère à l'approche littérale et donne lieu à de multiples lectures souvent imprévisibles. L'imaginaire de l'observateur étant ainsi sollicité on admet l'invraisemblable. La vérité de la situation importe finalement peu, l'essentiel est d'expérimenter l'expression avec son co-auteur(e) de Valenciennes ou de l'Université Antonine, ou la parole au sein de la classe en présentiel.

C'est un document de conceptualisation culturelle enfin. La photo permet, grâce à la *pluralité des regards et des représentations,* de *construire progressivement*, après interactions entre les apprenants, un savoir commun. Cette pédagogie active qui privilégie l'observation, la recherche d'indices, la formulation et la confrontation d'hypothèses, outre son aspect proprement linguistique, permet de mettre en place une véritable compétence culturelle, compétence placée au cœur de notre projet d'écriture collaborative. Ci-dessous les trois images choisies pour le projet et desquelles les étudiants choisiront une seule afin de rédiger la nouvelle autour d'elle.

Figure 87. Photo n°1 - *Le Geste*, Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002.

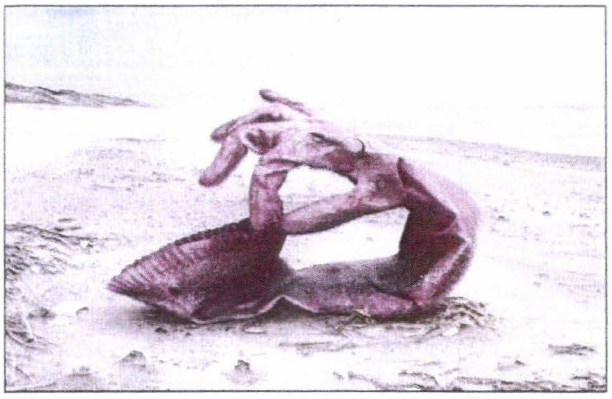


Figure 88. Photo n°2 - *Je te tiens*, **Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002.**

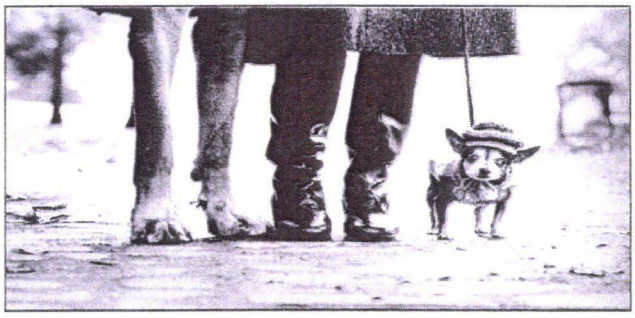


Figure 89. Photo n°3 - Une vie de Chien, **Francis Yaiche, Photo-Expressions, Hachette, Français Langue Étrangère, 2002.**

Cette dernière est choisie par la majorité des étudiants pour constituer le média autour duquel se déroulera le processus d'écriture collaborative.

De plus, force est de constater que quelques étudiants, en l'occurrence libanais, ont préféré être plus terre-à-terre et ont travaillé sur des images conçues par eux-mêmes relevant de leur quotidien. Les photos de Yaiche ne constituent pas leur miroir, ils ne peuvent pas s'y projeter.

Ci-dessous une image dans laquelle deux étudiantes libanaises se sont projetées. Face à ce dernier choix, les étudiants libanais ont écarté la possibilité de travailler en binôme avec un partenaire Erasmus puisque leur réalité quotidienne ne concernait qu'eux-mêmes. Cette dernière montre deux visions possibles du Liban, deux cultures, deux visages, la guerre et le rayonnement international, la construction intellectuelle, l'apport artistique, les exploits internationaux face à la destruction et à l'anéantissement.

Figure 90. Image 4 - Deux Liban – **image conçue par les étudiantes libanaises**[447]

L'ensemble des initiatives vise à confectionner le tissu humain préalable à un travail collaboratif à distance recourant aux TIC*. Tout converge pour mettre en place une .... « *situation-problème-pour-un-acteur*[448] », en l'occurrence tous les participants à ce projet. Tant les enseignants que les étudiants sont conduits à se poser les questions suivantes pour entrer dans une « *dynamique de la confiance*[449] » :

- A-t-on posé la même évaluation sur le projet ?
- Les parties se respectent-elles ? Se connaissent-elles suffisamment, ou est-il nécessaire d'approfondir leur connaissance réciproque ?
- Chaque partie a-t-elle bien identifié le domaine de compétence de l'autre, ses limites ?
- A-t-on bien écouté le projet de l'autre ou la façon dont l'autre se représente le projet commun ?
- Chacun a-t-il précisé ce qu'il attendait de l'autre ?

Ces questions et d'autres encore amènent à faire face au problème de l'altérité de l'autre, à éviter les attitudes bloquantes (comme vouloir s'en sortir tout seul et fuir la relation tel le cas évoqué ci-dessus), à prendre conscience de la construction mutuelle des identités et surtout à déterminer les règles de l'interaction coopérative (accepter de mettre entre parenthèses sa vision du problème pour reconstruire celle de l'autre grâce à ses indications).

3.2 Quels logiciels pour mener à bien le projet ?

Comme dit précédemment, le projet Passeport s'appuie sur Claroline. Au sein de Passeport, un

---

[447] Image réalisée par Photoshop par deux étudiantes libanaises Carla Fleyhan et Pascale Fégali de l'université Antonine, Liban. La nouvelle écrite à partir de cette image se trouve sur le site web : www.upa.edu.lb, rubrique Centre des Langues

[448] Alex Mucchielli, *Pour une « approche communicationnelle » des TIC**, CERIC, mai 2005, p.1.

[449] Nous nous appuyons ici sur les travaux présentés dans l'ouvrage : Gilles Le Cardinal, Jean-François Guyonnet et Bruno Pouzoulic, *La dynamique de la confiance*, Dunod Éditeur, 1997.

cours a été mis en place : « PASFLE* », qui accompagne les apprenants dans le cadre d'un projet d'écriture collaborative.

Détaillons le site. À partir de la page d'accueil, l'utilisateur - enseignant, selon ses droits, peut activer ou désactiver des outils et changer les paramètres ou voir les statistiques de la participation des étudiants à la plate-forme. Il enrichit la plate-forme de nouveaux logiciels selon les besoins. L'enseignant peut mettre en ligne des cours. L'interaction est rendue possible par quatorze fonctionnalités : description du cours, agenda, annonces, documents et liens, exercices, parcours pédagogique, travaux, forums, groupes, utilisateurs, discussion, wiki, séquences pédagogiques, accel.

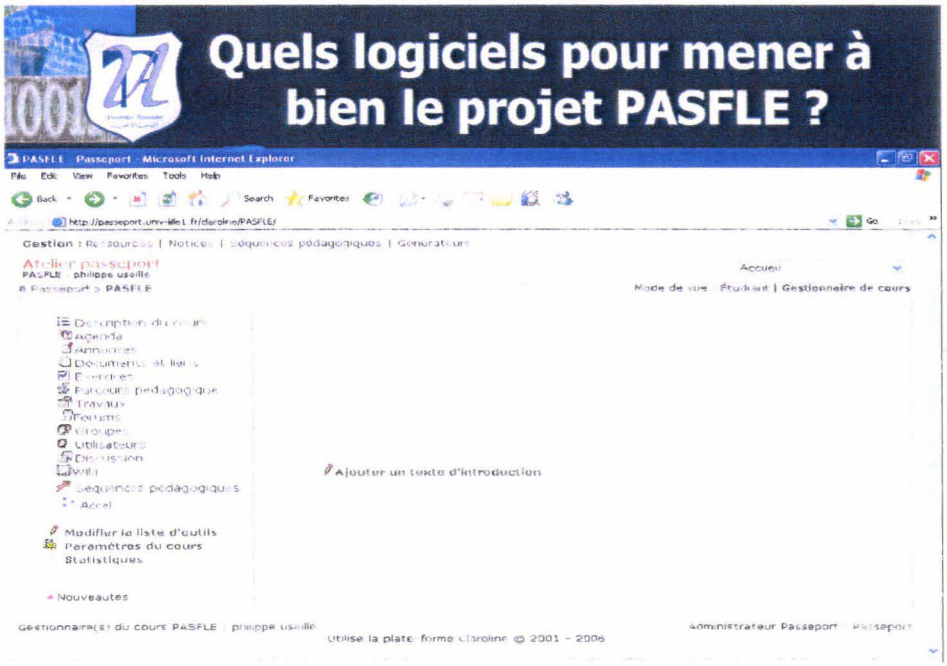


Figure 91. Les logiciels introduits dans la plate-forme Claroline

L'hypothèse de travail consiste à mettre en place une situation problématique qui incite les étudiants à la résoudre en communiquant selon le principe suivant : la communication « *construit une situation nouvelle tout en essayant d'apporter une solution au problème constitutif de cette situation*[450] ». Ainsi, en tant que chercheurs, il importe d'observer comment les acteurs s'approprient les logiciels afin de construire une situation nouvelle permettant la coopération et la mise en œuvre du projet. Dans cette optique, les logiciels doivent permettre aux apprenants de

[450] Alex Mucchielli, op. Cit. p. 17.

trouver facilement des ressources (l'outil *Documents et Liens* contient, entre autres, des modèles de nouvelles et des outils pour gérer le travail) ; d'établir le lien grâce à Forums et Discussion, mais aussi à Accel : ce dernier outil est mis à disposition à notre demande afin de constituer des groupes de projet ayant leur propre espace de travail. Les enseignants peuvent mettre en ligne leurs ressources et les scénariser sur Séquence Pédagogique. Un Agenda est aussi disponible. Le but de cette plate-forme est d'optimiser au mieux la gestion du travail par les apprenants. Cela va sans dire que, selon le statut du participant (étudiant, administrateur, gestionnaire), celui-ci peut ajouter du contenu à cette plate-forme ou avoir accès au trafic. L'observation sera soucieuse tant des limites que des potentialités des outils en relation avec la spécificité du projet retenu.

Toute la question est de savoir comment collaborer de façon durable malgré la distance avec des TIC*, pour nous comme pour eux. Au fur et à mesure de notre utilisation des logiciels de la plate-forme, on s'aperçoit que ceux-ci possèdent des potentialités dominantes susceptibles de varier. Nous les représenterons de la façon suivante :

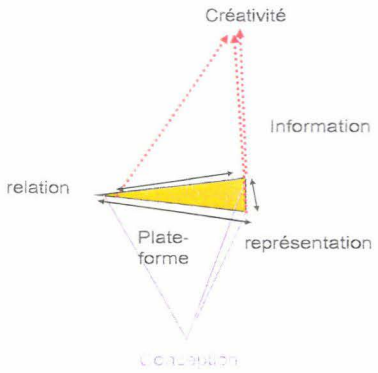


Figure 92. La créativité comme émergence

Que voulons-nous représenter par cette figure ? Située au centre et en jaune, la plate-forme est étudiée à travers trois dimensions privilégiées détaillées ci-dessous. Au sommet de deux figures de forme pyramidale, on trouve deux points de vue différents, en bas, celui des concepteurs et en haut, celui des utilisateurs engagés dans une activité créative. En effet, pour nous, l'utilisation de la plate-forme doit amener les étudiants à davantage de créativité. Celle-ci s'exprime à différents niveaux : par une certaine pratique du français comme outil de communication, par l'écriture inventive des récits, par la collaboration inédite qu'ils établissent avec des étudiants d'une autre

culture. La créativité se traduit par la manière dont les partenaires vont affronter cette « *situation-problème-pour-un-acteur* » en produisant des réponses variées que nous allons observer, parmi lesquelles on compte par exemple :

- Les textes produits ;
- Les échanges entre partenaires ;
- Les modalités de travail choisies.

Tout ceci est considéré comme étant, par hypothèse, la conjonction de trois dimensions différentes :
Échanger des *informations* est primordial afin de réduire l'incertitude (pour reprendre l'une des définitions classiques de ce terme). *Annonces* permet d'envoyer un message à tout le groupe ou à certains destinataires pour les informer d'un événement particulier.

La composante *représentation* donne à voir ce qui est absent d'un dispositif de formation médiatisée, à savoir ici la part d'affectif, d'émotion à partager pour pouvoir écrire ensemble. Les textes échangés y contribuent mais aussi les photos, les nouvelles comme lectures communes. Les outils *documents et liens* remplissent cette fonction.

Établir et entretenir une relation est donc essentiel. Il s'agit d'appréhender l'altérité de son partenaire. L'autre n'a pas les mêmes connaissances que moi, il ne partage pas les mêmes centres d'intérêt, il ne voit pas la situation sous le même angle. Il faut donc éviter les attitudes bloquantes et respecter des règles de coopération. Pour cela, un logiciel comme *Accel* permet aux partenaires d'avoir un espace de travail propre où une relation peut se nouer.

Bien entendu, il ne s'agit que de dominantes et elles varient dans le temps et selon les partenaires. Bénéficiant du recul nécessaire, nous pouvons dire aujourd'hui que nous avons expérimenté ces outils pour nous-mêmes en tant qu'enseignants. Du côté des étudiants, la plate-forme va être, en général, détournée (étant jugée très complexe par eux) afin de communiquer via MSN, Skype ou leurs propres courriels. Ainsi, le recours à l'un ou à l'autre va émerger au fur et à mesure que le projet avance, parfois de façon inattendue.

Ainsi, le logiciel Accel est demeuré inutile aussi longtemps que n'a pas été éprouvé le besoin de mettre en place des espaces de travail séparés, ce qui ne peut avoir lieu qu'après une phase de prise de contact plus large. Il importait que cet outil ne fût pas tout de suite disponible mais le devienne

à la demande de l'un des acteurs, sinon il risquait d'encombrer le dispositif et de forcer les utilisateurs à trop anticiper. Semble-t-il, le projet impose sa dynamique et appelle des outils nouveaux, comme moyens d'une créativité renouvelée (ici, construire une relation durable et efficace avec son partenaire). C'est pour cette raison que le sommet « conception » (figure ci-dessus) n'a pas pour projection exacte le sommet « créativité » car celle-ci, par définition, n'est pas prévisible et ne se trouve pas toujours là où on l'attend.

3.3 Principe de l'évaluation du projet photo-Expression 2007

Pour l'évaluation du projet, entretenir, interviewer et filmer les étudiants est le point de départ. Faute de temps, ce volet est réservé aux étudiants libanais uniquement. Pour des raisons logistiques, les partenaires du côté français n'ont pas pris part à un tel bilan, du moins sous la forme présente : le groupe étant composé d'étudiants en mobilité Erasmus de quelques mois en France, il était difficile de les toucher une fois de retour dans leur pays d'origine et d'obtenir une profondeur temporelle possible avec leurs homologues libanais.

Ces techniques peuvent nous renseigner sur comment les apprenants étaient amenés à reconsidérer leur manière de faire et leur manière d'être au travers des TICE*.

Parallèlement, un suivi de l'évolution, de prise de contact, de rencontres des étudiants sur la plate-forme, leur échange même timide nous est significatif.

Cette partie fait état d'une enquête réalisée auprès des participants libanais au projet afin d'en dresser un bilan non exhaustif d'un point de vue scientifique. Il l'est davantage d'un point de vue pédagogique. Cette précision justifie la démarche inductive adoptée ici. Il s'agit d'une enquête exploratoire ayant pour objectif de dresser des constats quant à la mise en œuvre du projet. Les objectifs initiaux du projet sont-ils atteints ? Les étudiants ont-ils davantage confiance dans leur apprentissage de la langue française ? Leur intérêt et leur engagement ont-ils augmenté ? Le projet permettait-il de nouer un authentique dialogue interculturel débouchant sur la prise de conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. Les TIC* ont-elles facilité de nouvelles manières d'apprendre aux « natifs digitaux » ?

Afin d'évaluer le projet sur quatre ans, une approche quantitative[451] et une autre plus qualitative ont été combinées dans cette étude pour recueillir des données et pour les analyser.

L'enquête a pris la forme d'un questionnaire[452] complété par un entretien. Les témoignages illustrent comment les apprenants sont amenés à reconsidérer leur manière de faire et leur manière d'être au travers de ce dispositif et des TICE* en général.

3.4 La place du questionnaire dans le projet PASFLE* 2007

Les chercheurs débutants ont tendance à penser que le questionnaire est un instrument pratique, facile et rapide pour la collecte de données et qu'il suffit de rédiger une série de questions auxquelles les sujets répondront pour avoir une collecte réussie.

Pourtant, il ne faut pas se leurrer : le questionnaire n'est PAS la collecte de données. Le tableau ci-dessous montre les différentes étapes franchies dans le projet PASFLE* et les éléments considérés AVANT même de travailler sur le questionnaire[453] en tant que tel.

Selon De Ketele et Roegiers[454] (1996)	**Selon Sabourin, Valois et Lussier**[455] (2005)
Familiarisation avec le domaine, recueil d'informations libres.	Détermination du problème à l'étude et du sujet traité.
Enregistrement d'un matériel comportemental suffisamment étendu, Premier tri des indicateurs, Premier tri parmi les méthodes de collecte d'informations susceptibles d'être envisagées en termes de pertinence,	

[451] Il s'agit d'un questionnaire, « Instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions[451] » (Fortin, 2006).
[452] Questionnaire ou « Instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population. » (Blais et Durand, 2006 ; Trudel et Antonius, 1991).
[453] *Outil* pour réaliser une étude (enquête, sondage, test, etc.).
[454] Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 185.
[455] Stéphane Sabourin, Pierre Valois et yvan Lussier, L'utilisation des questionnaires en recherche. *In* S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique,* Sainte-Foy, QC, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 279-320

Revue critique de la littérature scientifique, Construction / choix d'un cadre théorique ou conceptuel, Ajustement et approfondissement des démarches empiriques en fonction du cadre, Spécification des composantes de la situation à étudier ou de la définition du concept à observer, Choix des indicateurs susceptibles d'être explorés pour obtenir de l'information sur ces composantes.		
Questionnaire	Choix et construction d'un (ou des) instrument suffisamment pertinent, valide et fiable. Entraînement des personnes chargées de recueillir l'information, standardisation et ajustement de l'instrument de mesure.	Constitution de la banque d'items. Construction de l'échelle de réponse. Évaluation du bassin initial d'items. Élaboration du mode de présentation du questionnaire.
	Expérience de validation	Création d'un échantillon pour tester la version pilote de l'instrument. Analyse d'items.
	Collecte de données. Évaluation à postériori de la collecte et de l'instrument.	

Figure 93. Les étapes entourant l'utilisation d'un questionnaire comme outil de collecte de données

À travers l'échelle de mesure[456] ci-dessous, on a cherché à connaître la perception qu'ont les étudiants du projet PASFLE* et de sa médiatisation à travers la plate-forme d'enseignement à distance Claroline. Neuf questions sont posées. Les étudiants choisissent s'ils sont « d'accord », « plutôt en accord », « en désaccord » ou « plutôt en désaccord ».

L'échelle de mesure à laquelle nous avons eu recours dans le projet de 2007 présente trois éléments :

[456] Normes d'autoévaluation qui sont constituées de plusieurs énoncés ou items logiquement et empiriquement liés entre eux et qui sont destinés à mesurer un concept ou une caractéristique de l'individu. Les échelles sont plus précises que les questionnaires. À la différence des questionnaires et de l'entrevue, [...] l'échelle de mesure s'emploie surtout pour évaluer des variables psychosociales [...] L'échelle indique le degré selon lequel les individus manifestent une caractéristique donnée (Fortin, 2006).

- Des énoncés qui décrivent le construit à évaluer ;
- Une série de chiffres (souvent 5 ou 7)[457] ;
- Une légende correspondant aux chiffres.

Sabourin, Valois et Lussier[458] (2005) énumèrent plusieurs échelles disponibles et plus connues, « dont les échelles *à intervalles d'égalité apparente* de Thurstone (1928), *additives* de Likert (1932), *cumulatives* de Guttman (1944), *de dépliage* de Coombs (1964), *à item unique* de Guilford (1954), *multiplicatives de type croyances /conséquences* de Rosenberg (1956) et *différentiateurs sémantiques* de Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) ».
Dans le bilan fait pour le projet PASFLE* de 2007, deux échelles de mesure seront surtout utilisées, à savoir celle de Likert[459] (1932) où les sujets doivent donner leur degré d'accord :

1 = totalement en désaccord ; 2 = en désaccord ; 3 = moyennement en accord ; 4= en accord ; 5 = totalement en accord

Et l'échelle avec différenciation sémantique (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957) où les sujets doivent se prononcer sur des aspects au choix (intérêt, motivation, participation, etc.) :

1 = totalement indifférent ; 2 = indifférent ; 3 = moyennement intéressé ; 4 = intéressé ; 5 = passionné

Le tableau ci-dessous résume les questions posées dans le questionnaire ainsi que les hypothèses et les questions d'analyse. Les caractéristiques utilisées sont :

- Un instrument de mesure d'un construit ;
- Composé d'items de différentes natures à traiter quantitativement ;
- Administré en entrevue (en personne) ;

---

[457] Ou bien des chiffres pairs afin d'éviter les réponses « moyennes »)
Q : L'échelle doit-elle absolument être construite sur un nombre impair ? R : Non. Certains chercheurs prétendent qu'il est préférable d'avoir une option vraiment au milieu de l'échelle (Likert, 1932), et d'autres ont présenté le problème que cela entraîne : le peu d'information qu'une telle réponse nous apporte, particulièrement avec des sujets qui ont de la difficulté à décider, comme des enfants (Rossiter, 1978; Wells, 1965). Sur le plan statistique, la controverse relève davantage du traitement prévu de la variable : ordinal continu ou par intervalles (Fortin, 2006; Knapp, 1990). La tendance actuelle va à l'élimination du point milieu (Blais et Durand, 2006).
[458] Stéphane Sabourin, Pierre Valois et Yvan Lussier, L'utilisation des questionnaires en recherche. *In* S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique* (p.279-320). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 283.
[459] Rensis Likert, *A Technique for the Measurement of Attitudes*, Archives of Psychology, 1932, 140, 1-55.

- Rempli par dix[460] étudiants libanais du projet PASFLE* dans un format papier.

Questions concernant le projet de la Plateforme Claroline	*Hypothèses/questions d'analyse*[461] Le projet passe par l'utilisation d'une plate-forme d'enseignement à distance. Par la nature du projet, son usage s'impose et les activités liées au projet (écriture et collaboration) conduisent à son appropriation progressive par les acteurs du projet (enseignants et étudiants).
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés.	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utilisable ?
Les objectifs sont utiles et pertinents.	Les intentions de la plate-forme sont-elles lisibles ?
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs.	Y a-t-il des éléments superflus dans la plate-forme ?
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés.	Y a-t-il un déficit de cohérence de l'ensemble dans la plate-forme ?
C'est utile pour votre formation.	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utile par rapport au projet ?
La présentation de la plateforme est claire.	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utilisable si l'on se réfère aux aides disponibles ?
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage.	Dans quelle mesure la plate-forme est-elle utile par rapport aux apprentissages visés ?
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant.	Travailler à distance avec des étudiants pose-il difficulté ?
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image).	Travailler de manière collaborative avec d'autres étudiants pose-il difficulté ?

Figure 94. Tableau comparatif des questions posées sur la plate-forme Claroline et les hypothèses formulées

Comme le graphe numéro 1 (infra) traitant l'évaluation du projet et de la Plateforme le montre, sur dix étudiants, la totalité donne son approbation au fait que les objectifs ont été clairement énoncés.

[460] Q : peut-on utiliser le questionnaire avec un petit échantillon ? R : Oui, mais les données ne pourront pas faire l'objet de tests statistiques, ni être étendues à la population de référence. Le type d'étude (enquête ou test) et le devis (exploratoire ou expérimentale) influencent donc grandement l'échantillonnage en vue de la collecte par questionnaire. Il faut toujours se rappeler que la taille de l'échantillon influence grandement la marge d'erreur : plus l'échantillon est grand, plus la marge d'erreur est faible.

[461] Les questions d'analyse interrogent les données recueillies.

Huit font mention que les objectifs sont utiles et pertinents contre deux qui ne partagent pas le même avis. Huit étudiants voient le contenu conforme aux objectifs contre deux qui sont « plutôt en désaccord », sept remarquent que les logiciels sont bien structurés contre trois qui ne partagent pas le même point de vue, neuf sont « d'accord » que le projet est utile pour leur formation, une personne est « plutôt en accord ». En revanche, leur opinion est mitigée s'agissant de la question de la clarté de la plateforme : une personne est « d'accord » qu'elle est claire, trois sont « plutôt en accord », trois sont « en désaccord » et trois sont « plutôt en désaccord ». À la question numéro sept, trois sont « en accord » que les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage et sept sont « plutôt en accord ». Se demandant si la collaboration avec les étudiants de Valenciennes est motivante, la totalité des étudiants affiche leur accord. Quant à la question neuf, à savoir si les thèmes de collaboration sont intéressants ou pas, une personne les trouve intéressantes, sept sont « plutôt en accord » et deux sont « en désaccord » total. Globalement, les étudiants ont une perception positive du projet et de sa médiatisation à travers la plate-forme d'enseignement à distance Claroline.

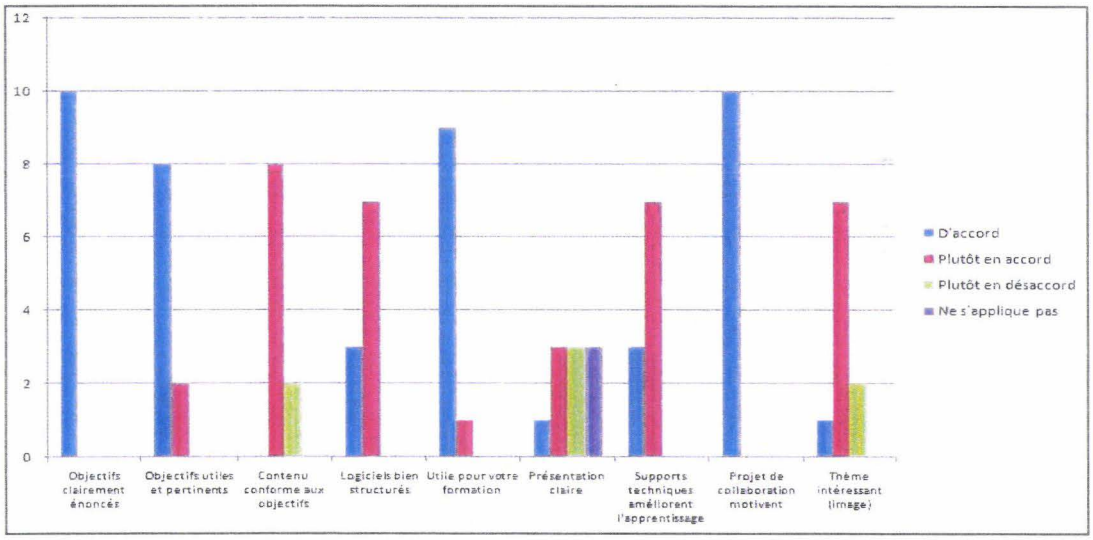


Figure 95. Grille d'évaluation du projet et de la Plateforme

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse aux méthodes pédagogiques retenues, privilégiant l'activité autonome de l'apprenant à l'intérieur d'un cadre rassurant, grâce à l'aide fournie par le tuteur. Quatre questions sont posées.

Questions concernant les méthodes d'enseignement	*Hypothèses/questions d'analyse* La démarche d'enseignement est cohérente et encourage les interactions au sein du groupe.
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente.	La démarche est-elle cohérente ?
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée.	Les étudiants sont-ils actifs ?
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents.	Le tutorat est-il efficace ?
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants.	Les interactions étudiants/tuteurs sont-elles possibles ?

Figure 96. Tableau comparatif des questions portant sur les méthodes d'enseignement et les hypothèses formulées

Sur dix étudiants, trois apprenants notent que chaque séance du cours est articulée avec la précédente. Sept autres sont « plutôt en accord » puisque chaque séance avait un thème différent de l'autre.

À savoir si la participation des étudiants est sollicitée et encouragée, six sont « en accord » alors que quatre sont « plutôt en accord ». À la question n°3 s'interrogeant si les tuteurs utilisent des exemples pertinents, la totalité des apprenants sont « d'accord ». Enfin à la dernière question, neuf étudiants sont « d'accord » que les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants alors qu'une seule personne est « plutôt en accord ». Là aussi, les étudiants ont pu participer à ce projet inédit sans avoir été décontenancés.

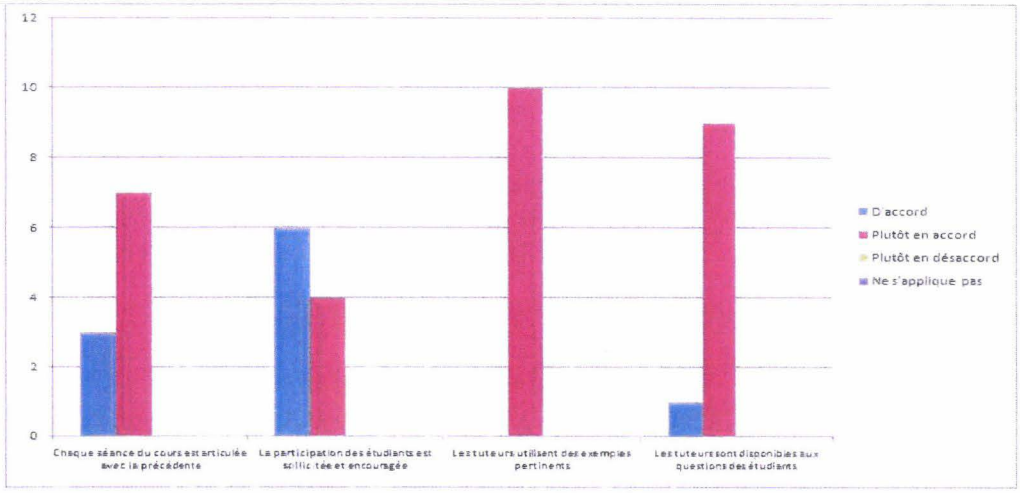


Figure 97. Grille d'évaluation des méthodes pédagogiques

Concernant la troisième partie de la grille, elle s'interroge sur les objectifs généraux de l'enseignement, sa portée et les modalités du cours (car ce dernier n'était pas exclusivement centré sur l'atelier mais traitait d'autres exercices qui débouchent sur l'écriture). Des questions fermées, semi fermées et ouvertes sont posées. Du côté des questions fermées, cinq sont posées.

Questions autour des objectifs généraux de l'enseignement	*Hypothèses/questions d'analyse* La démarche d'enseignement est cohérente, sa médiatisation n'entrave ni l'apprentissage, ni l'établissement d'une relation humaine authentique.
D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme.	La médiatisation de l'activité d'écriture est-elle une gêne ?
Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains.	L'intervention pédagogique est-elle justifiée, et encourage-t-elle l'activité autonome de l'étudiant ?
À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire.	Le projet rend-il possible une relation humaine susceptible de durer ?
Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant.	Le projet prévoit-il un temps suffisant pour atteindre les objectifs fixés ?
La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile.	La médiatisation de l'activité d'écriture est-elle une gêne ?

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?	L'étudiant préfère-t-il certains outils à d'autres pour mener à bien le travail ? Lesquels ?

Figure 98. Tableau comparatif entre les questions portant sur les objectifs généraux de l'enseignement et les hypothèses formulées

Huit étudiants sur dix apprécient le travail d'écriture via la plate-forme, deux ne l'apprécient pas. Huit étudiants trouvent que le cours sur la plateforme est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains contre deux qui déclarent que le cours ne leur est pas spécifiquement utile. La moitié assure qu'elle gardera contact avec le partenaire contre cinq qui ne sont pas intéressés par le maintien de cette collaboration.

Neuf apprenants déclarent que le temps réservé au projet collaboratif n'est pas suffisant contre une qui répond par l'affirmative. Six apprenants se rendent compte que le travail à distance avec un partenaire qu'ils ne connaissent pas n'est pas facile contre quatre qui n'ont pas trouvé de difficultés à travailler à distance avec le partenaire parce qu'une ambiance de confiance règne entre eux. Si le cours est apprécié comme aide efficace pour atteindre l'objectif de rédiger un récit, les modalités sont discutables (le temps imparti) et la collaboration n'a rien d'évident.

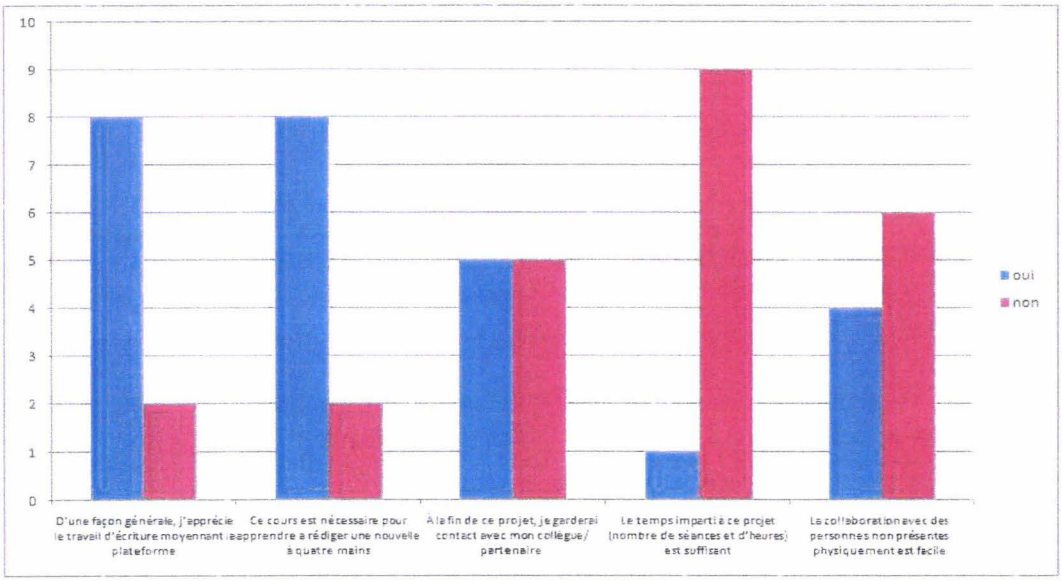


Figure 99. Grille d'évaluation de l'approche globale du cours

En plus des questions fermées, deux questions ouvertes ont été posées. La première traite du volet positif du projet et est formulée de la sorte « Qu'est-ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet » ?

Deux apprenants ont apprécié la méthode innovante, deux apprenants ont apprécié l'écriture informée d'un récit, deux autres ont apprécié l'écriture avec un partenaire d'une autre culture que la leur, deux apprenants ont apprécié le recours à la plate-forme et les deux derniers ont apprécié l'apprentissage original du FLE* à travers les TICE* puisque « *ça m'a donné envie d'apprendre* » et « *ça a donné sens à ce que j'étudie* ».

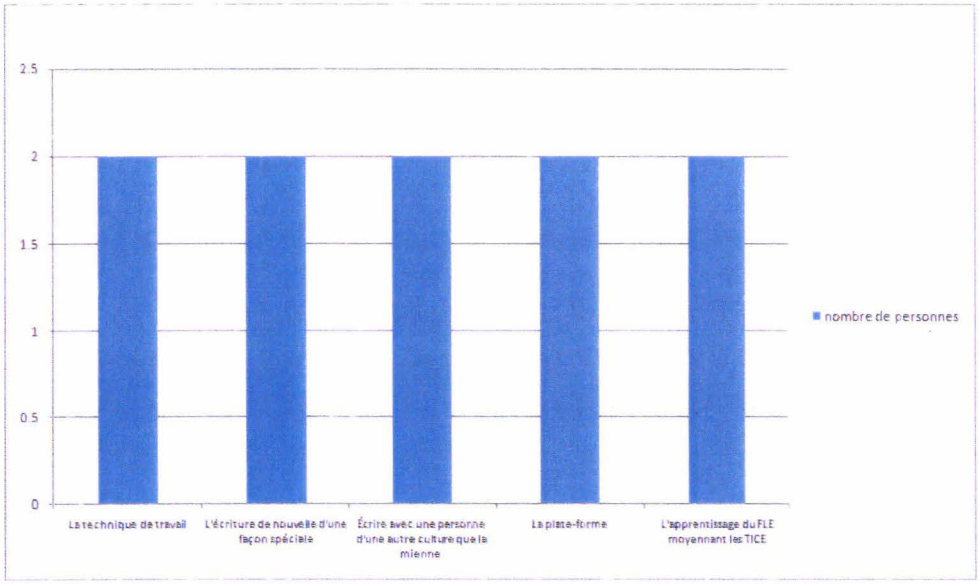


Figure 100. Les éléments appréciés dans le projet

À la question de savoir ce que les étudiants suggèrent pour améliorer la plate-forme : Qu'est-ce que je souhaiterais modifier ?

Sept étudiants ont manifesté le souhait de prolonger le temps imparti à la nouvelle et qui se résume à neuf semaines de collaboration, deux ont souhaité modifier le thème et une personne s'est montrée satisfaite et ne voulait rien changer.

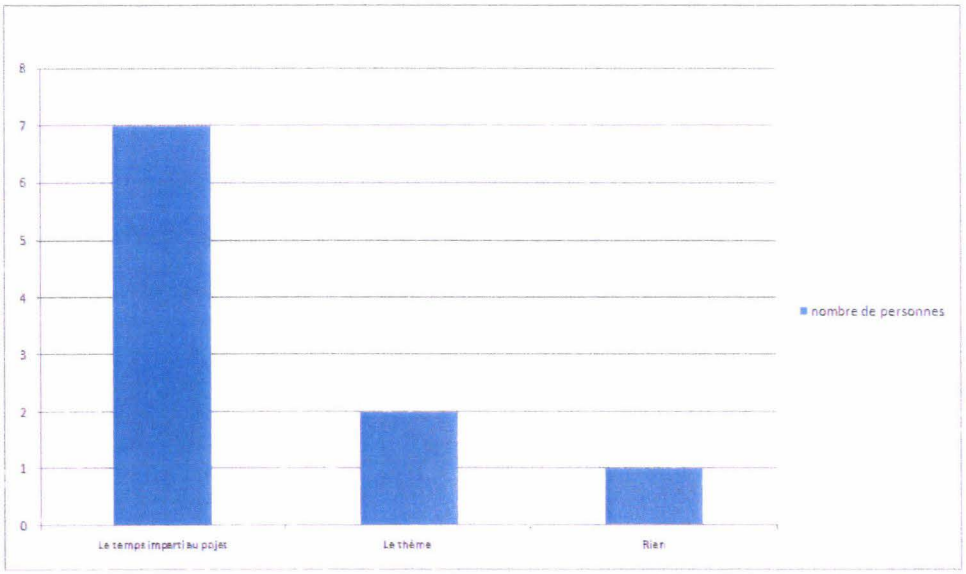


Figure 101. Les changements à apporter

Si le projet est apprécié positivement tant dans ses objectifs que dans sa mise en œuvre, on constate que des lacunes demeurent présentes concernant les modalités de la collaboration. Pour donner une certaine « profondeur » au questionnaire, nous nous sommes aussi fondés sur des entretiens semi dirigés avec les étudiants, sur des échanges de courriers électroniques ainsi que sur des récits finalisés.

3.5 Recueil de données qualitatives dans le projet PASFLE* 2007 : l'entretien semi dirigé

> *« La valeur d'une recherche scientifique dépend étroitement de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes. Pour ce faire, il se réfère à des critères de scientificité en principe propres à son positionnement épistémologique*[462] *».*
>
> Martin Drapeau (2004)

Dans le but de réaliser ce travail, nous avons puisé dans la littérature de l'Association pour la recherche qualitative[463] (ARQ) portant sur les critères de scientificité[464].

---

[462] Martin Drapeau, *Réflexion épistémologique sur la recherche qualitative et la psychanalyse : refaire une place au rêve et à l'imaginaire*, Le Coq-héron 2/2004 (n° 177), p. 251.
[463] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ (consulté le 7 avril 2010).
[464] Golafshani évoquera les critères de scientificité appliqués aux recherches qualitatives dont les concepts de validité interne et externe, de la fidélité et de l'objectivité.

La définition de la recherche qualitative ne fait pas l'unanimité, plusieurs définitions s'opposent. En ce sens, la recherche qualitative possède diverses approches méthodologiques dans le but de cerner un problème. La recherche qualitative accompagne le chercheur par un guide de procédures. Selon Lancy[465] (1993), la recherche qualitative s'inscrit dans le paradigme interprétatif, plus particulièrement sous l'approche naturaliste.

Toutefois, l'Association de recherche qualitative déplore cet énoncé puisque la recherche qualitative peut différer et ne pas être interprétative, mais elle peut être descriptive. Cette approche vise à comprendre « *les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche donnent dans leur milieu naturel* » (Dionne cite Savoie-Zajc[466], 2000).

Les avis sont partagés, cependant la vision que s'en fait Anadon[467] (2006) est éclairante. Celui-ci précise que la position paradigmatique du chercheur offre trois possibilités :

- Une posture davantage critique si son intention est de donner du pouvoir aux acteurs visés dans la recherche ;
- Une posture interprétative si le chercheur vise à « recréer le sens des actions des acteurs en fonction de leur discours » ;
- Une posture socioconstructiviste si le chercheur a une approche phénoménologique de l'interactivité des acteurs. Dans le projet PASFLE*, nous nous situerons dans la posture socioconstructiviste.

Selon Golafshani[468] (2003), la recherche qualitative est une approche naturaliste qui vise à une compréhension des phénomènes dans leur contexte spécifique. La recherche qualitative serait définie au sens large comme : « *Tout type de recherche qui produit des résultats qui ne sont pas obtenus par des procédures statistiques ou un autre moyen de qualification* » Golafshani cite Strauss et Corbin[469] (1990).

---

[465] David F. Lancy, *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions*, New York, Longman, 1993, p. 37.
[466] Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche qualitative/interprétative en éducation*, dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (Éds), Introduction à la recherche en éducation, 2000, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 171-198.
[467] Martha Anadon, La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents, Recherches qualitatives, 2006, 26 (1), 5-31.
[468] N. Golafshani, *Understanding reliability and validity in qualitative research*, The Qualitative Report, 8 (4), 2003, p. 597-607.
[469] Strauss, A., Corbin, J. (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, CA , Sage Publications inc. p.153.

Au contraire, c'est le genre de recherche qui produit des résultats obtenus à partir du contexte du monde réel où le « phénomène d'intérêt se développe naturellement[470] » (Golafshani cite Patton, 2002).

Les chercheurs quantitatifs tentent de se distancer de leur processus de recherche tandis que les chercheurs qualitatifs expriment leur implication et leur rôle dans la recherche.

La recherche qualitative permet de traiter une multitude de problématiques. Elle offre un large éventail de plusieurs sources empiriques telles que :

- Les entrevues ;
- Les histoires de vie ;
- Des observations ;
- La documentation secondaire.

Dans le bilan du projet PASFLE* 2007, l'entretien semi dirigé a été également retenu et a fourni des données tant objectives que subjectives. En accordant une plus grande liberté aux enquêtés, ce mode d'investigation permet d'aller plus en profondeur. Dans le projet PASFLE*, nous avons prévu des entretiens exploratoires avec sept étudiants choisis aléatoirement, ceci afin de mieux comprendre ce qui avait motivé leurs réponses au questionnaire. L'entretien a été élaboré dans le but d'apprécier la pertinence du projet pour les enquêtés, ce qui demande de mettre en avant leur contexte, c'est-à-dire la manière dont ils construisent/reconstruisent leur situation d'apprentissage et leurs habitudes de travail (lesquelles se trouvaient changées par le projet).

Tout comme la définition de la recherche qualitative, les critères de scientificité diffèrent selon les choix épistémologiques du chercheur. Pour Anadon[471] (2006), la posture du chercheur influence ses choix et la directionnalité de l'étude. Drapeau (2004) dresse le portrait des visions des critères de scientificité qui varient ou se complètent.

- Selon Mucchielli[472], des méthodes qualitatives valides doivent engendrer des résultats contribuant à mieux saisir un phénomène ou une réalité (Mucchielli 1996). La validité des résultats, la valeur explicative et la stabilité doivent préoccuper le chercheur (Drapeau (2004) cite Mucchielli (1996).

[470] Golafshani, N., *Understanding reliability and validity in qualitative research*, The Qualitative Report, 8 (4), 2003, p. 599.
[471] Anadon, M., (2006), *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Recherches Qualitatives, 26 (1), 5-31.
[472] Muchielli, A., (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Colin, Paris, p. 265- 275.

- Selon Boudreau et Arsenault[473], pour bien représenter la réalité empirique, la validité des critères de scientificité doit renvoyer « au degré selon lequel les résultats sont interprétés correctement » (Boudreau & Arsenault, 1994).

- Selon Paillé[474], les critères de scientificité se doivent d'être présents tout au long de la recherche et à chaque étape. En ce sens, les critères de scientificité sont un amalgame de facteurs que Paillé décrit comme : *« L'exactitude d'un résultat, de l'adéquation d'une catégorie avec le phénomène (représenté), du caractère opérationnel d'une hypothèse, de l'authenticité d'une observation, de l'actualité d'un modèle ou d'une théorie, et de la conformité d'une analyse »* (Paillé, 1994).

- Selon Habermas[475], plus précisément, c'est la validité interne et la validité externe. La validité externe représenterait la vérité, la justesse et la sincérité. *La validité interne* fait également référence aux termes d'acceptation interne et de crédibilité et inclut une vérification des observations afin de se questionner si elle est représentative et crédible de la réalité. *Évalue-t-on ce que l'on veut observer ?* Le chercheur, en recherche qualitative, est souvent engagé dans son sujet de recherche et ce, pour une longue période. Son implication favorise l'identification de variables en cours de travail et une réévaluation de ses hypothèses et de ses interprétations (Habermas, 1987).

Les questions posées sur le projet PASFLE* 2007 sont inspirées des méthodes de scientificité mentionnées supra et les objectifs poursuivis sont présentés et interprétés dans le tableau ci-dessous. Rappelons que dans cette étude, l'échantillon d'analyse est très restreint.

Questions	Objectifs
Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend) concernant le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.	Faire ressortir le contexte de l'apprenant.
Qu'est-ce qui vous a rassuré (vous rassure) dans le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.	Déterminer les points d'appui de l'apprenant pour réussir la tâche.
Décrivez la manière idéale d'améliorer vos	Accéder au contexte de la personne.

[473] Boudreau, C. et Arsenault, A., (1994), *La recherche qualitative : une méthode différente, des critères de scientificité adaptés*, Recherche Qualitative, vol. 10, p. 121 à 137.
[474] Paillé, Pierre (1994), *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, n° 23, p.147 à 181.
[475] Habermas, J. (1987), *Logique des sciences sociales et autres essais*. Presses universitaires de France, Paris, p.408.

compétences en langue dans votre contexte personnel actuel .	
Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant participant au Projet PASFLE* ?	Accéder au contexte de la personne.

Figure 102. Tableau montrant les questions posées lors de l'entretien semi dirigé concernant la plateforme Claroline et les objectifs fixés

- *Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend) concernant le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.*

Par cette question, on cherche à comprendre les « affordances » - les données saillantes - que l'apprenant identifie, comme les freins ou les moteurs que la personne octroie au processus formatif. Cette question a surpris les apprenants qui ont alors pris le temps de réfléchir avant de répondre !

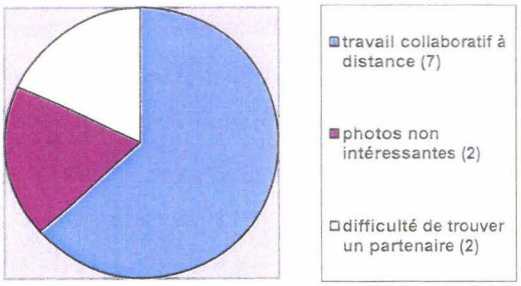


Figure 103. Les affordances identifiées par les étudiants du projet

En majorité, les réponses données évoquent la nature du travail proposé (le « *travail collaboratif à distance* »). Cela était la première fois que les apprenants écrivaient à distance en utilisant une plate-forme d'enseignement à distance (c'est la réponse de la totalité des étudiants interviewés). Ainsi donc, c'est moins la dimension interculturelle du projet que les modalités du travail qui sont mises ici en avant.

- *Qu'est-ce qui vous rassure (a rassuré) dans le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.*

On cherche ici à savoir ce sur quoi la personne s'appuie pour s'engager dans le projet. Elle est symétrique à la question précédente. Notre hypothèse est (comme pour la question #1) : il se peut

que ce qui surprend et ce qui rassure change au fil du temps. Il est donc important d'identifier l'effet du temps, essentiel au concept même de « processus » (de formation).

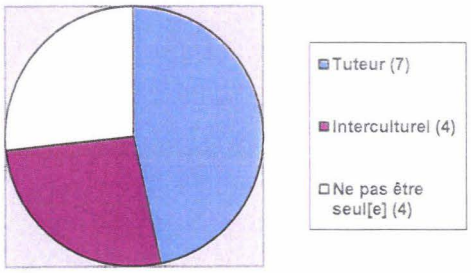


Figure 104. Les éléments d'appui dans le projet

Toutes les réponses évoquent le rôle du tuteur (élément humain de médiation) comme ce qui rassure face aux machines (élément de médiatisation). Ainsi, les apprenants « ne sont pas seuls » ; ils ont un partenaire qu'ils ne connaissent sans doute pas beaucoup mais qui ne les ridiculisera pas parce qu'il a plus ou moins le même niveau de langue et que tous deux sont en cours de FLE*. La dimension hybride du dispositif retenu est importante aux yeux des étudiants. La médiation assurée par le tuteur vient en contrepoint de la médiatisation du projet (du travail collaboratif à distance). De plus, écrire « à quatre mains » est enrichissant et motivant. Partager le regard de l'autre et le découvrir sera aussi la source d'un dialogue intérieur quand l'autre renvoie à soi-même. Les apprenants s'arrêtent, se cherchent et se relancent. Là encore, la problématique de l'interculturalité qui habitait le projet est dominée par celle de la communication à l'intérieur du projet.

- *Décrivez la manière idéale d'améliorer vos compétences en langue dans votre contexte personnel actuel.*

La question invite à faire un « brainstorming » ou un remue-méninges pour que l'apprenant envisage d'autres possibilités. Il est important d'insister sur le contexte personnel actuel qui donne forme à ce que la personne considère comme « idéal ».

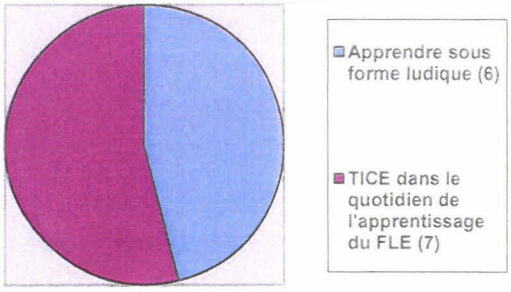


Figure 105. L'amélioration des compétences d'apprentissage

Pour la totalité des apprenants, l'introduction des TICE* dans le quotidien de l'apprentissage des langues est « *une superbe idée* » puisque l'outil ne leur fait pas peur. Ce sont des étudiants en Génie informatique, des « natifs digitaux » et ils déclarent que s'appuyer sur notre point fort (technique) ne peut qu'enrichir notre « immigration vers l'apprentissage de la langue française » et nos apprentissages linguistiques. Ci-dessous s'affichent quelques citations des étudiants de PASFLE* :

« C'est la première fois que j'écris une nouvelle. Jamais de ma vie j'ai été tenté de le faire, et jamais j'ai pensé que je peux le faire. Cette méthodologie me permet de communiquer en langue française autrement, à partir du « chat », du « ludique », du « non sérieux » ; chose qui ne figure pas dans l'enseignement traditionnel que j'ai suivi jusque là[476] *... ».*

« Cette nouvelle méthodologie me permet de me rechercher, de prendre mon temps, de ne pas être brusquée ni intimidée. Pour moi, communiquer est un réel plaisir mais surtout c'est plus facile[477] *».*

« Améliorer mes compétences en langue s'est fait par le biais d'une communication sous forme de jeu où l'apprentissage met en relief les idées et non plus les erreurs orthographiques[478] *».*

Par les TICE*, l'étudiant reprend goût à l'apprentissage du français et estime davantage maîtriser son apprentissage et aborder de nouvelles démarches susceptibles d'accentuer son intérêt.

[476] Citation de l'étudiante n°7.
[477] Citation de l'étudiante n° 2.
[478] Citation de l'étudiante n°3.

- Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant au Projet PASFLE ?*

Cette question permet de faire une synthèse des aspects pratiques de l'apprentissage.

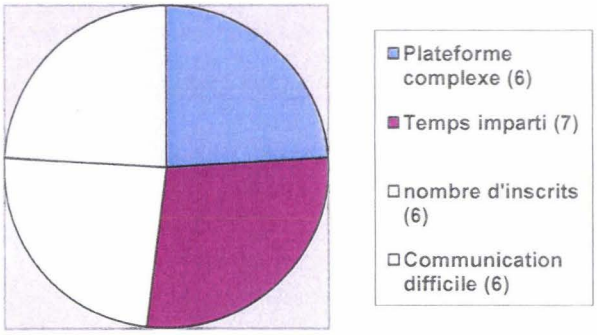


Figure 106. Synthèse des aspects pratiques de l'apprentissage

S'agissant des difficultés, force est de relever *« la complexité de la plate-forme et de ses logiciels »* ; *« Ce n'est pas évident de s'y retrouver tout seul ».*

En outre, même si la découverte d'une autre culture, d'un autre partenaire est passionnante, il n'en demeure pas moins qu'établir un rapport avec ce dernier n'est pas si simple plus précisément *« le premier pas est source d'hésitation et de confusion ».*

Quant au problème relevé par la totalité des apprenants interviewés, c'est le temps imparti au projet. *« Neuf semaines effectives de travail ne sont pas suffisantes pour s'approprier la plate-forme et ses logiciels et communiquer aisément avec le partenaire ».*

De plus, il convient de signaler que le nombre d'inscrits de l'Université Antonine pour le projet de collaboration est supérieur aux inscrits de Valenciennes, ce qui entraîne quelques difficultés dans « la recherche d'un partenaire ». Enfin, concernant les conseils à donner, tous jettent un regard positif sur l'interculturalité et qualifient le projet PASFLE* de *« très bonne expérience »* en souhaitant aux apprenants qui suivront ce cours *« d'en profiter au maximum »*. Les réponses confirment que la médiatisation du projet demande plus d'attention que prévu.

Grâce à cette expérience d'écriture collaborative, nous pouvons relever que les étudiants du pays

du Cèdre ont un nouveau regard sur ce « nouveau » dispositif d'apprentissage, sur le changement, sur la collaboration et la valorisation.

Ce que les apprenants de l'Université Antonine au Liban ont gagné des TICE* sur le plan technologique, ce sont les moyens (le matériel et le logiciel) permettant de médiatiser, le mieux possible, des scénarios pédagogiques considérant quelquefois la distance comme un atout, la diversité comme un fortifiant cognitif et la communauté virtuelle comme une ressource.

SECTION IV. DÉPOUILLEMENT DU PROJET PASFLE* 2009 : IMPASSE OU TREMPLIN ?

Les données sur le projet PASFLE* sont recueillies à trois moments différents, comme suit :

1) *Avant la formation* - les étudiants en formation répondront à un questionnaire initial – diagnostic. Ce questionnaire porte sur les attentes des étudiants libanais et français ;

2) *Pendant la formation* - ou plutôt vers sa fin - par l'observation du processus, l'analyse des interactions développées en ligne, le volume du travail échangé (courriels, questionnaire, entretiens sur la plateforme Claroline ou autres interactions) par les étudiants avec le groupe, les autres étudiants et les tuteurs - formateurs

3) *Après la formation* - en service - on observera la pratique de ces étudiants à partir de leurs manifestations enregistrées dans les outils de communication et de production (Forums, différentes activités et courriels) qui produiront une réflexion finale sur l'ensemble du processus.

4.1 Le questionnaire Avant la formation

Les étudiants ont répondu à un questionnaire initial diagnostic. Ce questionnaire porte sur les attentes des étudiants libanais et français. Il a été distribué à quatorze étudiants de l'UVHC* et à vingt de l'UPA* afin de voir quelles seraient leurs attentes face au projet. Seulement six questionnaires des étudiants de l'UPA* et huit questionnaires des étudiants de Valenciennes ont été retournés. Les avantages et les inconvénients de ce genre de questionnaire sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Avantages	Limites
- Présente une grande souplesse de structure, de forme et de moyens d'administration ; - Permet de rejoindre des groupes de toute taille (petite taille dans notre cas) ; - Ne nécessite pas toujours de personnel présent (les sujets peuvent le remplir seuls) ; - Permet de quantifier de multiples données ; - Permet de vérifier s'il existe une corrélation entre les données ; - Permet d'étendre les résultats, dans une certaine mesure, à une population plus large que celle sondée.	- Limite les réponses aux choix présentés. Afin d'éviter cette limite, des questions ouvertes ont été posées afin de laisser une grande marge de liberté aux étudiants ; - Implique un dispositif lourd[479] ; - Individualise les répondants et ne tient pas compte de leurs réseaux de relations sociales ; - Exige une grande rigueur et le respect de plusieurs conditions pour assurer la fiabilité du dispositif : échantillonnage, formulation des items, adéquation avec la culture des sujets, confiance des sujets envers l'équipe de recherche, etc.

Figure 107. Avantages et limites du recours au questionnaire comme outil de collecte de données[480]

4.1.1 Nature du questionnaire d'avant projet, sa validation et son administration

Le questionnaire d'avant formation ci-dessous contient cinq questions ouvertes et aucune question fermée intentionnellement car le nombre d'items choisi (cinq questions) pourrait être optimal dans notre étude, il permet d'obtenir l'information dont on a besoin sans être redondant.

1. Comment feriez-vous pour mener à bien votre projet ?
2. Précisez les défis à relever par des exemples.
3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?
4. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ?
5. À quelles conditions peut-on réussir ce projet en collaboration à distance ?

Figure 108. Le questionnaire d'avant projet mené auprès des étudiants Français et Libanais

Même s'il s'agit de cinq questions uniquement, et afin de bien construire le questionnaire en question, certains éléments ont été pris en considération telle la composition des items, leur nombre, leur ordre et la planification du traitement des données. Selon le type d'items, les procédures pourront également différer.

[479] Cet aspect est amené par Quivy et Van Campenhoudt (1995), mais il faut noter qu'à l'époque où l'ouvrage a été rédigé, le questionnaire électronique n'était pas encore utilisé. Le questionnaire imprimé, effectivement, alourdit passablement la charge de collecte et de traitement des données.

[480] Tableau basé sur les caractéristiques du questionnaire présentées par différents auteurs (Blais et Durand, 2006 ; Fortin, 2006 ; Quivy et Van Campenhoudt, 1995).

De plus, comme les étudiants du projet PASFLE* n'ont pas toujours nécessairement le Français comme langue première, il convient de mentionner que le choix du questionnaire ou de certains items déjà validés dans une autre langue nous appelle à la prudence[481] : ce n'est possible qu'à « *condition que la signification qui est donnée aux concepts dans la langue originale et qui est validée dans l'autre langue soit la même pour les deux cultures*[482] » (Fortin, 2006 ; Hulin, 1987).

Cet aspect a été pris en considération dans les cinq questions posées dans le questionnaire ci-dessus. De plus, il convient de noter qu'une attention particulière a été portée à l'ordre des questions qui « *peut influer sur l'attitude des répondants*[483] » (Fortin, 2006).

Selon Sabourin *et al.* (2005), nous avons essayé de placer les items les plus généraux avant les items spécifiques et de placer les questions faciles au début du questionnaire (pour encourager les répondants du projet PASFLE*) et à la fin du questionnaire (parce que les répondants sont plus fatigués).

La validation du questionnaire est sa capacité à bien mesurer ce que le chercheur veut mesurer avec cet outil. Ci-dessous une liste non exhaustive d'aspects desquels nous avons vérifié l'intelligibilité et précision des items (*les étudiants du Projet PASFLE* vont-ils comprendre les items ? Le vocabulaire leur est-il accessible ? Les termes peuvent-ils présenter une ambigüité liée à l'appartenance sociale ? Les items portent-ils sur un seul aspect à la fois ? Les items sont-ils neutres (n'influencent pas la réponse)* et la pertinence de ces derniers par rapport aux objectifs de notre recherche (les items sont-ils en lien avec la recherche menée sur PASFLE* ?).

L'administration du questionnaire « imprimé » pour les uns ou « en ligne » pour les autres posé dans le cadre du projet PASFLE* a veillé au respect de certaines normes éthiques. Les considérations éthiques sont :

Q. Comment les sujets de l'échantillon (pour la validation et pour la collecte de données officielle) seront-ils choisis ?

R. Tous les étudiants qui ont suivi le projet ont été appelés à participer au questionnaire.

Q. Les risques et les bienfaits sont-ils présentés clairement aux sujets dans un formulaire de

[481] Les procédures de traduction sont multiples et ne doivent pas être négligées. À ce sujet, voir le dossier (incluant une revue d'écrits) préparé par l'équipe de mesure et méthodes du *Center for Aging in Diverse Communities*, à l'Université de Californie à San Francisco, téléchargeable à l'adresse :
http://dgim.ucsf.edu/cadc/cores/measurement/translationguide.pdf (consulté en date d'avril 2010).
[482] Fortin, 2006, p. 321; Hulin, 1987.
[483] Ibidem., p. 311.

consentement ?

R. La réponse est affirmative (confère annexe n°22).

Q. Comment la confidentialité des questionnaires (papier ou électronique) sera-t-elle assurée ?

R. Ce sera par le biais de code d'identification et de numérotation des questionnaires.

Q. Où les données (papier ou électronique) seront-elles conservées ? Y aura-t-il des mesures de sécurité pour l'accès aux données (mot de passe, clé, etc.) ?

R. Les données seront conservées au Centre de Langues et de Ressources (avec mesure de sécurité).

Q. Qui sont les personnes qui auront accès à ces données ?

R. (Le chercheur[484] et sa directrice de thèse).

Q. Quand les données brutes seront-elles détruites ?

R. (Dans trois ans).

Q. Les données brutes serviront-elles à autre chose qu'à la recherche présentée ?

R. À part la thèse associée à la recherche, la réponse est négative.

Une fois le questionnaire prêt vient le moment de l'administrer aux sujets composant l'échantillon. Le questionnaire peut être administré aux sujets selon différents modes : en personne (le cas de notre questionnaire PASFLE*), au téléphone ou à distance, en format papier ou électronique.
Le tableau suivant[485] présente les avantages et les limites de chacun de ces modes d'administration.

[484] Il s'agit de moi-même comme chercheur.
[485] Tableau synthèse inspiré de Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 191-192).

Mode d'administration	Avantages	Limites
Par la poste	----------	Taux de réponses limité. Format papier augmente la charge de travail liée au traitement. coûteux (temps et argent pour les frais postaux).
En face à face	Grand nombre de réponses.	Nécessite une formation du / des Intervieweurs. Format papier augmente les coûts et la charge de travail liée au traitement.
Au téléphone	Format électronique possible.	Nécessite une formation du / des intervieweurs. Coûteux (temps).
En ligne	- Gérable à distance. - Sollicitation facile. - Peu coûteux. - Traitement très facile. - Risque limité de réponses aberrantes.	Nombre limité de réponses.

Figure 109. Avantages et limites des différents modes d'administration du questionnaire

4.1.2 L'interprétation du questionnaire d'avant formation par les étudiants de Valenciennes

Dans cette partie, une tentative d'interprétation des cinq questions ouvertes prendra lieu en se basant sur les réponses des étudiants.

À la question ouverte **n°1, Comment feriez-vous pour mener à bien le projet ?** Plusieurs critères ressortent. 4 étudiants sur 8 répondent que la connaissance de l'autre et l'interculturel mènent à bien le projet. 6 étudiants sur 8 pensent que le temps imparti au projet et l'organisation pourront mener le projet à terme. 8 sur 8 étudiants ripostent que la prise en contact et la communication les aideront à mener à bien le projet et enfin 4 étudiants sur 8 accordent à l'élément technologique la réussite du projet.

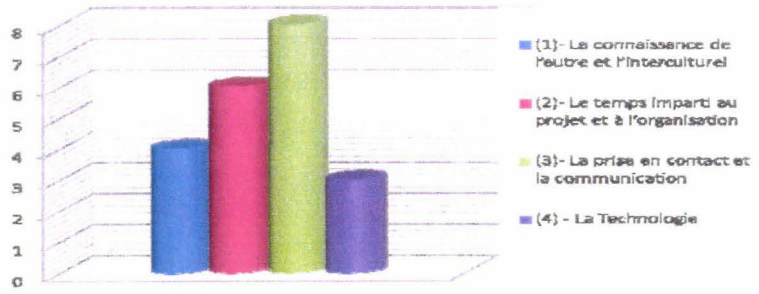


Figure 110. Les critères selon les étudiants français pour mener à bien le projet PASFLE*

Concernant le volet interculturel, une préparation en amont à la culture de leurs correspondants s'imposait. Or, au CLER*, nous avons pris pour acquis que les étudiants seront à l'aise à découvrir leur partenaire en situation sur la plateforme. Ceci étant qu'à travers leurs études scolaires, la culture française était omniprésente dans les cours de français, donc une petite préparation suffisait.

Or, les citations des étudiants ne disent pas la même chose. *« Pour que ce projet soit de bonne qualité et cohérent, je pense qu'il serait également minutieux d'étudier un temps soit peu la culture libanaise. Cela pourrait permettre une meilleure adaptation et une meilleure collaboration avec mon correspondant lors de l'écriture du récit. Nos idées pourraient donc être à peu près équivalentes et notre texte sera sûrement plus compréhensible ».* Reste à penser à l'autre et à son approche de la culture libanaise.

Pour d'autres étudiants, connaître l'autre est une clé maîtresse pour l'avancement du projet *« Cela, afin que l'on puisse faire une plus ample connaissance, pour s'entendre le mieux possible. Puis dans un second temps, pour que notre projet puisse avancer correctement ».*

Quelques-uns iront jusqu'à faire de la recherche sur l'autre (moyennant Facebook) et s'y investir pour le bon déroulement du projet. *« Faire des recherches sur les lieux et l'université que côtoie l'étudiant. Cette recherche me permettra de découvrir d'avantage le cadre sociocultural dans lequel vit mon correspondant » ; « Je m'investirai complètement en espérant m'entendre avec mon binôme et essayer d'utiliser les plates-formes de*

communication que vous nous avez indiquées ».

Le deuxième élément qui en découle est le temps imparti au projet et à l'organisation. Les étudiants se disent prêts à s'organiser afin que le projet se passe dans les meilleures conditions : *« L'organisation, plus précisément la planification me semble primordiale. Nous devrons se mettre d'accord pour des dates où nous nous enverrons le travail effectué pour qu'on puisse après y apporter des modifications. Un rendez vous hebdomadaire virtuel, me semble le plus adapté, où nous pourrons ainsi avoir le temps de travailler chacun de notre côté sans pour autant prendre du retard » ; « nous tâcherons de nous fixer des « deadlines » et des dates de rendez-vous afin de rassembler nos idées et de permettre la rédaction de la nouvelle ».*

Pour la majorité, un rendez-vous en ligne, une fois la semaine est plus qu'obligatoire : Pour les uns, *« il faudra s'organiser pour travailler régulièrement sur la nouvelle et avoir au moins un contact par semaine avec le binôme »*, pour les autres *« il faudra tenir un calendrier avec des tâches précises à accomplir pour une date donnée ».*

Le respect du calendrier est un engagement, ceci évitera de réaliser des tâches à la dernière minute : *« Cela inclut donc un emploi de temps pris au sérieux et organisé, de l'utiliser à bon escient et ainsi, réaliser un récit de très bonne qualité et qui devra être cohérent », « Respecter un calendrier bien précis, il ne faudra surtout pas s'y prendre à la dernière minute mais au contraire bien tout planifier », « De plus, il est important que je corresponde régulièrement avec la personne avec laquelle je dois écrire la nouvelle, de façon à avancer sur la rédaction afin de respecter le calendrier donné ».*

Un troisième critère en résulte, c'est celui de la prise de contact *« Prendre régulièrement contact avec la personne avec qui je travaille contribuera à la réussite du projet ».*

D'aucuns estiment d'emblée qu'un rapport d'amitié entre les partenaires peut se tisser moyennant la technologie *« Dans un premier temps, je me mettrai en relation avec mon futur partenaire et je tenterai d'entretenir une relation amicale et simple avec ce dernier afin de faciliter la communication à travers la technologie ».*

Et enfin, la place accordée à la Technologie et à la prise de contact qui s'en suit : « *Prendre contact avec le libanais, et commencer à discuter pour apprendre à se connaître un minimum ce qui est nécessaire lors d'un projet comme celui-ci où pour écrire une nouvelle à deux, on se doit de savoir avec quelle personne nous travaillons. Cette étape constituera aussi à décider des moyens de communication, comment allons nous communiquer. Si c'est par le site mis en place où nous pouvons nous créer un espace, si c'est par nos adresses mails personnels, par MSN, ou encore Facebook par exemple* ».

D'autres estiment que « *aller le plus souvent possible sur Internet, afin de correspondre avec mon contact par e-mail* », « *En prenant contact assez rapidement avec un des étudiants libanais pour commencer le travail* » pourrait contribuer à la réussite du projet.

Question 1. Comment feriez-vous pour mener à bien le projet ?	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- La connaissance de l'autre et le volet interculturel	4	8
	2- Le temps imparti au projet et l'organisation	6	8
	3- La prise de contact et la communication	8	8
	4- La maîtrise de la technologie	4	8

Figure 111. Tableau récapitulatif de la question n°1, étudiants de l'UVHC*.

À la question **n°2 Précisez les défis à relever par des exemples**, six défis en dépendent.
10 pour cent répondent que leur défi majeur est l'écriture à distance, 15 pour cent répliquent que leur défi majeur est la différence des cultures, 35 pour cent estiment que le travail avec un inconnu constitue leur défi majeur, 10 pour cent pensent que la technologie à gérer est un grand défi du projet, 15 pour cent jugent que le défi à affronter est le délai à respecter et enfin 15 pour cent des étudiants rétorquent que trouver des idées originales pour l'écriture de la nouvelle est leur défi primordial.

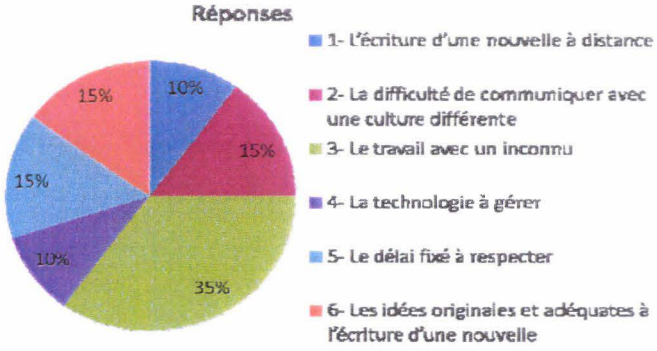


Figure 112. Les défis à relever

Rien que l'idée d'écriture d'une nouvelle à distance semble illusoire : « *Je pense que le premier défi sera de réussir ce projet, c'est-à-dire de savoir écrire un récit cohérent et compréhensible par la collaboration via le Web entre un correspondant et moi* » ; « *Il sera en effet, difficile de construire un récit avec une personne que l'on n'a jamais rencontrée, et qui, d'autant plus, se trouve à de nombreux kilomètres* ».

Le défi est la distance avec l'autre : « *Le principal défi de ce projet est d'entretenir une bonne collaboration avec mon partenaire vivant à l'étranger tout en équilibrant la quantité de travail* ».

S'ajoute à l'écriture à distance, le courage de communiquer avec une culture différente : « *Le deuxième défi serait la correspondance entre nos différentes cultures pour mener à bien ce projet. Cela inclut donc une correspondance également au niveau des idées. Le hasard pourrait me faire correspondre avec une personne qui me ressemble, mais il peut également me faire correspondre avec une personne totalement différente. C'est là que le défi devient intéressant car le récit sera écrit par deux personnes qui ne se ressemblent pas et par conséquent, il sera unique et original* ».

En effet, la peur consiste à « *rencontrer une « barrière » ou « frontière » culturelle. En effet, durant le projet, je pourrais peut-être rencontrer des malentendus ou des quiproquos par exemple. Certaines choses pourraient, en effet, peut-être choquer l'un de nous, puisque nos cultures sont différentes* » ; le défi admet donc « *Apprendre à le connaître, ce qui nous permettra de travailler ensemble dans de bonnes conditions. Je dois*

également essayer de m'entendre avec celui-ci et discuter de nos éventuels désaccords sur la rédaction de la nouvelle afin de travailler dans les meilleures conditions possibles ».

Toujours dans le sillage du deuxième défi, le troisième relève du travail avec un inconnu et du fait d'instaurer une bonne entente dans le binôme : *« S'entendre avec la personne, en ce qui concerne le récit. Nous pourrions par exemple, avoir des visions divergentes quant au contenu, à l'élaboration du récit par exemple » ; « Ce défi entraîne le dernier, qui serait de faire un récit avec un étranger que nous ne pourrons connaître que par ses essais et que nous ne pourrons jamais voir ».*

Cependant, défi veut dire une expérience menée. *« Le simple fait de pouvoir se rencontrer sur une plateforme, telle que le forum de « Passeport » ou MSN Messenger dans l'optique de l'aboutissement d'un projet, pourrait être une bonne expérience en ce qui concerne la matière de la communication » ; « Savoir travailler ensemble est un autre défi capital. La question qui revient est : Mais si on ne s'entend pas avec le Libanais ? Il va falloir gérer ce problème, comprendre pourquoi et résoudre celui-ci pour que le projet ne soit pas alors mis en péril par des questions de ce genre ».*

La technologie à gérer constitue le quatrième défi. Pour les Libanais, en mettant de côté la maîtrise des logiciels, rien que la connexion lente et entrecoupée pourrait conduire à l'échec du projet : *« Ce défi est donc un enjeu virtuel, qui nous aiderait à mieux travailler sur un ordinateur et de correspondre par e-mail. Si par exemple une personne, au tout début de ce projet, ne savait pas bien utiliser un ordinateur, elle peut avoir acquis à la fin de cette aventure une meilleure manipulation des outils que ce système technique peut offrir ». D'autres soucis s'y ajoutent : « établir une communication moyennant internet ou bien le site que l'on utilise afin de créer le récit. Il se peut que celui-ci ne nous apporte pas tous les outils nécessaires. En effet, nous pourrions y trouver des limites qui pourront alors présenter un obstacle majeur à notre projet ».*

Un cinquième élément est à prendre en considération, c'est celui de finir le travail dans les délais : *« respecter le délai qui est sans doute le plus important de tous. Bien planifier sera extrêmement capital pour défier tout retard éventuel. Une bonne communication avec la personne avec qui on travaille concernant les dates*

à respecter sera alors primordiale. Ce ne sera pas la veille qu'il faudra s'inquiéter de l'avancée du projet » ; « respecter les délais, m'entendre avec mon binôme et respecter le thème sont mes plus grands défis ».

Le sixième et dernier élément relève des idées communes, originales et adéquates à l'écriture d'une nouvelle : *« Le défi à relever résidera dans l'élaboration d'un récit bref et unique créé par les deux correspondants » ; « Respecter les règles d'une nouvelle sera aussi un autre défi. Celui-ci répondant alors à la question : Comment rédige-t-on une nouvelle ? ».*

Question 2. Précisez les défis à relever par des exemples.	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- L'écriture d'une nouvelle à distance	1	8
	2- La difficulté de communiquer avec une culture différente	1	8
	3- Le travail avec un inconnu	3	8
	4- La technologie à gérer	1	8
	5- Le délai fixé à respecter	1	8
	6- Les idées originales et adéquates à l'écriture d'une nouvelle.	1	8

Figure 113. Tableau récapitulatif de la question n°2, étudiants de l'UVHC*.

Concernant la **question n°3**, elle s'intéresse à **ce qui attire les étudiants (ou pas) dans ce projet.**

Plusieurs réponses d'attraction sont attribuées aux étudiants : quatre étudiants sur six répondent que le travail en binôme et à distance les attire le plus, cinq sur six étudiants estiment qu'apprendre sur la culture de l'autre est source d'attraction, deux étudiants pensent que les différents défis à gérer les attirent. Un étudiant pense que ce projet ressemble à un projet déjà effectué auparavant, un étudiant rétorque que le sentiment de fierté éprouvé après avoir achevé le projet est source de motivation pour lui, un étudiant évoque la volonté de garder le contact après le projet avec son partenaire comme une source d'attraction et enfin deux étudiants pensent que la technologie employée est source d'attraction.

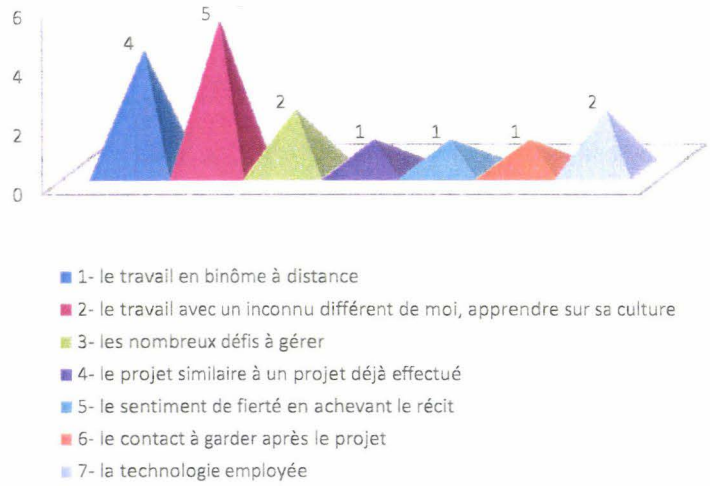


Figure 114. Les attractions dans ce projet, étudiants de l'UVHC*.

Le premier élément qui attire les étudiants dans ce projet est le travail en binôme à distance : « *Ce qui m'attire dans ce projet c'est avant tout la collaboration à distance* » ; « *Ce qui m'attire est de collaborer avec les étudiants de l'université Antonine et ainsi faire de nouvelles rencontres* ». « *Il y a également le fait de travailler en partenariat qui m'attire le plus* ».

Le deuxième élément qui attire les étudiants est le travail avec un inconnu différent de soi mais le plus important est surtout d'apprendre sur sa culture : « *le fait qu'il s'agit d'un binôme improbable, c'est-à-dire le fait de travailler avec un inconnu vivant dans un autre pays et effectuant des études différentes des miennes m'attire* » ; « *De plus, échanger et travailler avec un étudiant Libanais me permettra d'apprendre à le connaître et à découvrir une culture différente de la nôtre* ».

D'autres pensent qu'à travers l'écriture de la nouvelle, un miroir de leur culture se reflète : « *La seconde chose qui m'attire est de correspondre avec un individu qui a une culture différente de la mienne. Par son écriture, nous pourrons ressentir les différences de nos deux cultures ne serait-ce que par les idées ou le vocabulaire que chacun de nous utilise* » ; « *La chance de discuter avec quelqu'un qu'on ne connaît pas, apprendre une autre*

culture... m'attire vraiment ».

Pour d'autres : *« Ce qui m'attire dans ce projet, c'est le fait de pouvoir se rencontrer et travailler avec des étudiants d'origine et de culture différentes » ; « Le récit en lui-même et le processus de création de celui-ci est un élément qui m'attire dans ce projet ».*

En revanche ce qui attire le moins dans cette aventure est le manque de contact en face-à-face. *« En effet, je pense qu'il serait bon de connaître la personne avec qui nous allons correspondre. Ainsi, après le projet, nous pourrions par exemple rester en contact. Le fait de ne pas connaître un tant soit peu leur vie, si je puis dire, pourrait révéler le récit médiocre, surtout si les idées ne se correspondent pas du tout ! ».*

Le troisième élément qui attire dans ce projet réside en les nombreux défis à gérer : *« C'est un projet excitant où nous avons des responsabilités et de nombreux défis à gérer. Mais c'est justement cela qui rend ce projet intéressant et qui lui donne une place capitale dans notre semestre. Je sais que c'est du travail, beaucoup de travail et qu'il sera très important si on veut mener à bien ce projet » ; « J'ai toujours eu envie d'écrire un récit et la possibilité de le faire avec un étudiant étranger me semble une bonne expérience ».*

Le quatrième élément qui intéresse dans ce projet est le fait qu'il soit similaire à un projet déjà effectué auparavant : *« Au collège, j'ai travaillé sur un projet qui me rappelle sur certains points celui-ci et je l'avais apprécié. J'étais dans l'atelier d'écriture d'une comédie musicale, je devais alors respecter les règles pour l'écriture de chansons, celles-ci devaient être terminées à temps, des défis que mes camarades et moi avions relevés ».*

Le sentiment de fierté en achevant le récit constitue le cinquième élément qui attire les étudiants à mener ce projet : *« J'ai, de nouveau, envie de ressentir ce sentiment de fierté quand le projet sera certes terminé mais surtout réussi ».*

Le contact à garder après le projet est le sixième élément de la réponse à la troisième question ouverte : *« Espérer garder le contact après le projet est ce qui m'attire le plus ».*

Et enfin, la technologie employée constitue un pilier important dans l'intérêt porté à ce sujet :

« Comment allons nous nous y prendre ? Comment va-t-on réussir à écrire une nouvelle alors que des milliers de kilomètres nous séparent ? » ; « Ce qui m'attire le plus dans ce projet est dans un premier temps la technique employée pour écrire un récit. En effet, j'aime utiliser un ordinateur pour faire des devoirs ou pour écrire. Donc, je trouve cette idée tout à fait originale et suit la tendance actuelle ! ».

Question 3. Qu'est-ce qui vous attire/ a attiré (ou pas) dans ce projet ?	items	Réponses par nombre d'étudiants	Total d'étudiants
	1- Le travail en binôme à distance	4	6
	2- Le travail avec un inconnu différent de moi, apprendre sur sa culture	5	6
	3- Les nombreux défis à gérer	2	6
	4- Le projet similaire à un projet déjà effectué	1	6
	5- Le sentiment de fierté en achevant le récit	1	6
	6- Le contact à garder après le projet	1	6
	7- La technologie employée	2	6

Figure 115. Tableau récapitulatif de la question n°3, étudiants de l'UVHC*.

La **question n°4** s'intéresse à savoir **ce que les étudiants pensent avoir tiré du projet.**

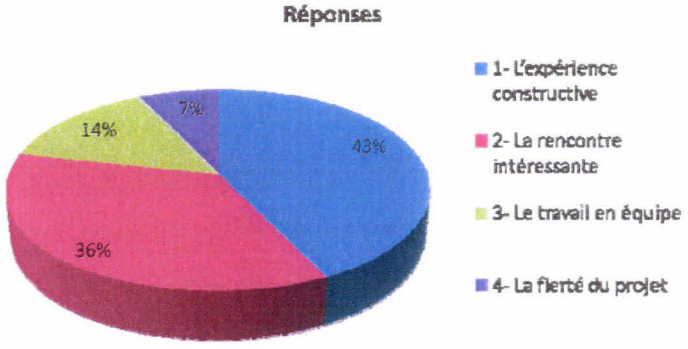


Figure 116. L'intérêt porté au projet

Quarante trois pour cent répondent avoir tiré une expérience constructive de cette expérience : *« Je pense que ce projet va me permettre d'enrichir ma culture » ; « une expérience à la fois constructive, un sentiment*

de cohésion : voici ce que j'ai pu tirer du projet » ; et enfin « obtenir une expérience supplémentaire dans un projet de communication et culturel : voilà ce que je irerai du projet ».

D'autres pensent que malgré les points de divergence dans les cultures, des points de similitudes y sont présents : *« Je pourrais en déduire que même des êtres éloignés de notre civilisation nous ressemblent, même si je le pense déjà, mais ce projet affirmerait mon hypothèse » ; « Ce sera une bonne expérience humaine et professionnelle » ; « Ce projet peut être enrichissant et intéressant dans le fait qu'il permettra la confrontation d'idées et de visions différentes de la réalité ».*

Trente six pour cents estiment pouvoir tirer une rencontre intéressante du projet : *« une rencontre intéressante dans le cadre d'un travail correctement effectué » ; « De plus, nous garderions peut-être contact après que le projet sera terminé » ; « Découvrir une culture, une personnalité, un environnement que je ne connais pas et observer une vision du monde différente de la mienne ; c'est mon aspiration ».*

Parmi ces trente six pour cent, quelques-uns pensent que l'écriture serait la meilleure expérience à tirer : *« Ensuite, je pense que j'aurais acquis une certaine connaissance et un savoir-faire pour l'écriture d'un récit, avec une personne qui ne nous ressemble pas forcément. En effet, j'aimerais écrire des romans pour enfants et adolescents, mais pour cela il faut être d'accord avec notre public ... Donc ce projet m'aidera beaucoup, étant donné qu'il faut s'adapter à une autre personne pour que le récit soit intéressant ».*

Quatorze pour cent estiment que le travail en équipe leur apprendra beaucoup non seulement à court terme mais également à long terme : *« Je pense également que ce travail de rédaction d'une nouvelle me sera utile pour la suite de mes études et que ce travail collaboratif me permettra de travailler plus facilement en équipe dans mes études et dans ma future situation professionnelle si cela s'impose » ; « Affirmer mon projet professionnel. Je souhaite en effet, travailler dans le milieu culturel et établir des projets de communication. Saisir de nouvelles méthodes quant au travail » ; « S'habituer à mener un travail de groupe, même à distance m'apportera beaucoup de choses ».*

Sept pour cent des étudiants mettent en exergue la fierté d'être dans le projet et de le mener à bout : « *En étant fière de mon projet, la note n'a pas d'importance* ».

Question 4. Qu'est-ce qui vous pensez avoir tiré du projet ?	items	Réponses par nombre d'étudiants	Total d'étudiants
	1- L'expérience constructive	3	8
	2- Une rencontre intéressante	3	8
	3- Le travail en équipe	1	8
	4- La fierté du projet	1	8

Figure 117. Tableau récapitulatif de la question n°4, étudiants de l'UVHC*.

Au sujet de la **question n°5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?**

28% pensent à l'aboutissement de l'écriture à temps. 22% comptent sur l'entente avec le partenaire pour évaluer leur projet. 30% estiment que la qualité de la nouvelle et la note qui leur est attribuée est un indice d'avoir réussi la nouvelle. 5% pensent que le renouvellement du projet pour les années à venir est un signe de réussite du projet. 6% accordent à la publication de la nouvelle la réussite du projet et enfin 6% des étudiants pensent que la satisfaction personnelle est le meilleur signe d'évaluation de la réussite du projet.

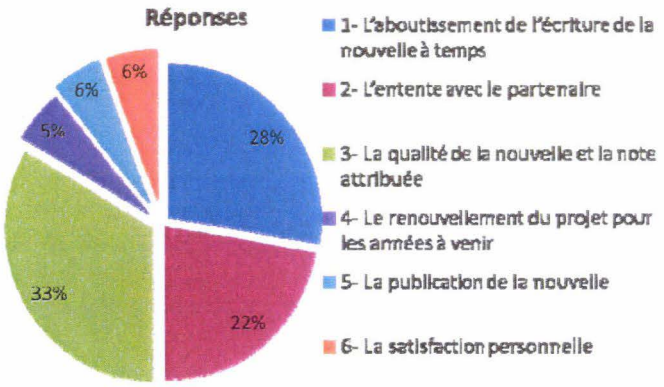


Figure 118. La réussite du projet

Le premier élément relève de l'aboutissement de l'écriture de la nouvelle à temps : « *Je pense que ce projet sera réussi si le résultat de la rédaction de la nouvelle convient à la fois à mon partenaire et à moi-même et*

si ce travail obtient le résultat espéré » ; « Ce qui me montrera que j'ai réussi ce projet sera avant tout le respect du délai, où la nouvelle sera belle et bien terminée à temps. Je pourrais ainsi me dire que j'ai bien géré la planification de ce projet ».

Ainsi, le respect du délai ressort comme élément principal de l'aboutissement de l'écriture de la nouvelle : *« Ce qui me montrera que j'ai réussi ce projet est tout d'abord le respect du délai, en effet, la nouvelle doit être terminée pour la date demandée. Je dois donc respecter le calendrier fixé » ; « la réussite de ce projet sera caractérisée par la production du récit si possible dans les délais ».*

Le deuxième élément met en valeur l'entente avec le partenaire, s'entendre avec la personne, s'investir et être disponible pour discuter : *« L'entente avec le Libanais sera un point de réussite. Si nous pouvons travailler ensemble sans trop de problèmes, ce sera un signe de réussite. Si par exemple nous nous mettions d'accord sur l'histoire sans trop de conflits, si les moyens de communication choisis étaient les bons... Si à toutes ces questions les réponses seront positives à la fin de ce projet, donc cela est un signe de la réussite du projet. Si elles sont négatives, il faudrait comprendre le pourquoi et faire ainsi le bilan ».*

D'autres étudiants voient dans l'entente avec le partenaire un enrichissement culturel : *« Être parvenue à établir une communication correcte et fluide, avec la personne avec qui je vais travailler. S'être enrichie culturellement et humainement, mon correspondant et moi ».*

Le troisième élément est la qualité de la nouvelle et la note attribuée à cette dernière : *« Ce qui montrera la réussite à ce projet sera bien sûr, la qualité de la nouvelle écrite avec le Libanais qui pourra nous faire comprendre alors que nous avons réussi ensemble » ; « De plus, je saurais que j'ai réussi si le thème donné est respecté et que j'ai respecté les consignes concernant la rédaction d'une nouvelle. De même, mon correspondant et moi devons avoir fait tous les deux une part équivalente dans la rédaction de la nouvelle ».*

La note n'est pas à négliger. Plusieurs étudiants se basent sur cette dernière pour l'évaluation du travail : *« une excellente note me prouvera la réussite de mon travail (étant donné que c'est le système qui veut cela !). Elle sera la récompense de mon travail studieux avec mon correspondant ».*

Le quatrième élément est celui du renouvellement du projet pour les années à venir : *« Enfin, si ce projet se perpétue dans les années à venir, alors c'est que ce fut une idée originale et exploitable dans un cours de communication, étant donné que cette pédagogie aura utilisée le Web ».*

Le cinquième élément de la réussite du projet pour quelques étudiants est la publication de la nouvelle : *« L'édition du recueil de nouvelles est un signe de réussite du projet ».*

Et enfin, le dernier élément est la satisfaction personnelle : *« La satisfaction personnelle et celle du groupe seront une bonne preuve de réussite » ; « la satisfaction de notre travail nous permettra de savoir si nous avons réussi ce projet ou non ».*

Question 5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi le projet ?	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- L'aboutissement de l'écriture de la nouvelle à temps	2	8
	2- L'entente avec le partenaire	2	8
	3- La qualité de la nouvelle et la note attribuée	2	8
	4- Le renouvellement du projet pour les années à venir	1	8
	5- La publication de la nouvelle	1	8
	6- La satisfaction personnelle	1	8

Figure 119. Tableau récapitulatif de la question n°5, étudiants de l'UVHC*.

Il convient finalement de dresser un tableau de synthèse des résultats obtenus auprès des étudiants de l'UVHC*.

Question 1. Comment feriez-vous pour mener à bien le projet ?	items	Réponses par nombre d'étudiants	Total d'étudiants
	1- La connaissance de l'autre et le volet interculturel	4	8
	2- Le temps imparti au projet et l'organisation	6	8
	3- La prise de contact et la communication	8	8
	4- La maîtrise de la technologie	4	8
Question 2. Précisez les défis à relever par des exemples.	1- L'écriture d'une nouvelle à distance	1	8
	2- La difficulté de communiquer avec une culture différente	1	8
	3- Le travail avec un inconnu	3	8
	4- La technologie à gérer	1	8
	5- Le délai fixé à respecter	1	8
	6- Les idées originales et adéquates à l'écriture d'une nouvelle.	1	8
Question 3. Qu'est-ce qui vous attire/ a attiré (ou pas) dans ce projet ?	1- Le travail en binôme à distance	4	6
	2- Le travail avec un inconnu différent de moi, apprendre sur sa culture	5	6
	3- Les nombreux défis à gérer	2	6
	4- Le projet similaire à un projet déjà effectué	1	6
	5- Le sentiment de fierté en achevant le récit	1	6
	6- Le contact à garder après le projet	1	6
	7- La technologie employée	2	6

Question 4. Qu'est-ce qui vous pensez avoir tiré du projet ?	1- L'expérience constructive	3	8
	2- Une rencontre intéressante	3	8
	3- Le travail en équipe	1	8
	4- La fierté du projet	1	8
Question 5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi le projet ?	1- L'aboutissement de l'écriture de la nouvelle à temps	2	8
	2- L'entente avec le partenaire	2	8
	3- La qualité de la nouvelle et la note attribuée	2	8
	4- Le renouvellement du projet pour les années à venir	1	8
	5- La publication de la nouvelle	1	8
	6- La satisfaction personnelle	1	8

Figure 120. Tableau de synthèse des résultats obtenus auprès des étudiants de l'UVHC*.

4.1.3 L'interprétation des questions par les étudiants libanais de l'UPA*

Le même questionnaire a été mené auprès des étudiants de l'UPA*.

À la **question n°1, Comment feriez-vous pour mener à bien le projet ?** Six étudiants sur six répondent que la bonne relation avec le correspondant peut aider à mener le projet à bon terme. Cinq sur six étudiants estiment que l'échange régulier et l'engagement dans le projet pourraient mener à bien le projet. Quatre étudiants sur six pensent à l'utilisation interactive des moyens synchrones. Trois étudiants sur six pensent que l'ouverture d'esprit sur l'interculturel est un garant du projet et enfin, deux étudiants évaluent la bonne gestion du projet collaboratif comme le garant du succès de ce dernier.

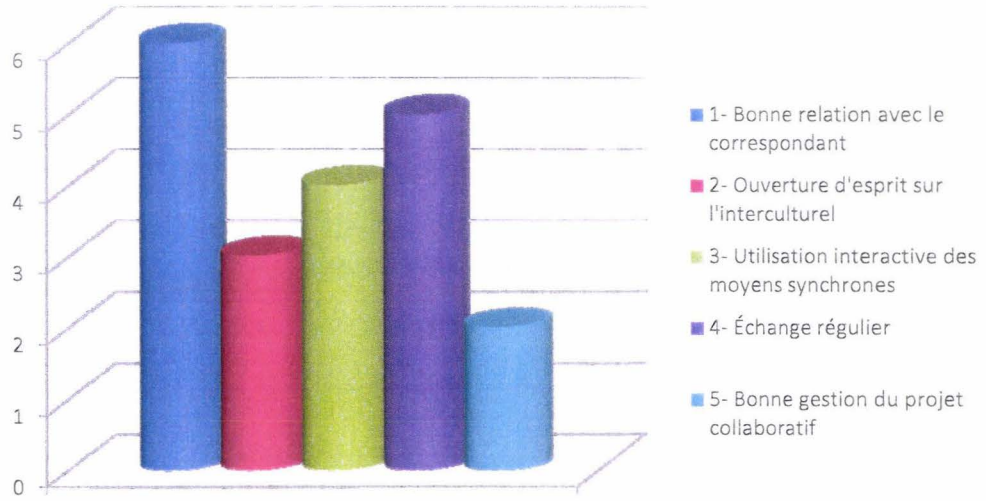


Figure 121. Les critères selon les étudiants libanais pour mener à bien le projet

Tout comme les étudiants français, les étudiants libanais estiment qu'une bonne connaissance du binôme conduit à une bonne relation avec le correspondant. De plus, la prise en contact et la communication est une conséquence qui en découle naturellement. D'où l'importance d'apprendre à coopérer et à travailler en équipe : « *Une bonne entente entre mon collègue et moi. Cette entente peut s'établir à travers l'interaction écrite, mais elle serait plus aisée si l'interaction peut être faite au niveau oral également* » ; « *De plus, la différence entre les deux cultures et les habitudes sociales de chacun des pays nécessite une ouverture d'esprit qui permettrait à l'un ou à l'autre de comprendre les intentions de l'autre* ».

Également tout comme chez les étudiants français, les étudiants libanais n'ont pas sous-estimé le temps imparti au projet et à l'organisation : « *Faire la connaissance de nouveaux collègues avant de commencer le travail même si c'est une rencontre virtuelle, elle nécessite de prendre le temps qu'il faut ; mener des conversations avec eux...* ».

Certains estiment que la technologie couplée avec l'humain pourrait mener à bien le projet : « *Pour bien mener le projet, il faut : avoir accès sur Internet et savoir l'utiliser ; se mettre en accord sur un temps précis pour pouvoir parler ou clavarder ; trouver ce qui est commun et ce qui est différent entre nous c'est-à-dire notre*

pensée, notre culture et notre mode de vie car cela va nous aider dans notre travail » ; « Être toujours en contact avec le partenaire virtuel ce qui nous aide à l'exécution du travail, à échanger notre point de vue et surtout à essayer de le [le partenaire] convaincre une fois on n'est pas en accord ».

Contrairement aux étudiants français qui relèguent l'élément technologique au dernier point, chez les étudiants libanais, ce dernier est aussi important que l'élément humain afin de jouer le rôle de médium. Sa maîtrise est donc indispensable : *« Être compétent dans l'utilisation des outils informatiques, comme dans les TICE* et créer des scénarios de nouvelle intéressants peut mener à bien le projet... ».*

Question 1. Comment feriez-vous pour mener à bien ce projet ?	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- Bonne relation avec le correspondant	6	6
	2- Ouverture d'esprit sur l'interculturel	5	6
	3- Utilisation interactive des moyens synchrones	4	6
	4- Échange régulier	3	6
	5- Bonne gestion du projet collaboratif	2	6

Figure 122. Tableau récapitulatif de la question n°1, étudiants de l'UPA*.

À la question n°2, **précisez les défis à relever par des exemples,** neuf pour cent estiment que c'est la connexion internet qui constitue le majeur défi : *« L'un des problèmes majeurs avec le travail sur des plates-formes est la qualité de la connexion Internet ».*

Nous remarquons que du côté français, ce défi n'est pas ressorti. Cet élément met en exergue le milieu spécifique dans lequel vit l'étudiant et qui a ses propres contraintes culturelles : *« Ce contact virtuel nous permet d'utiliser souvent l'Internet surtout pour les personnes qui ne sont pas à l'aise avec le numérique ».*

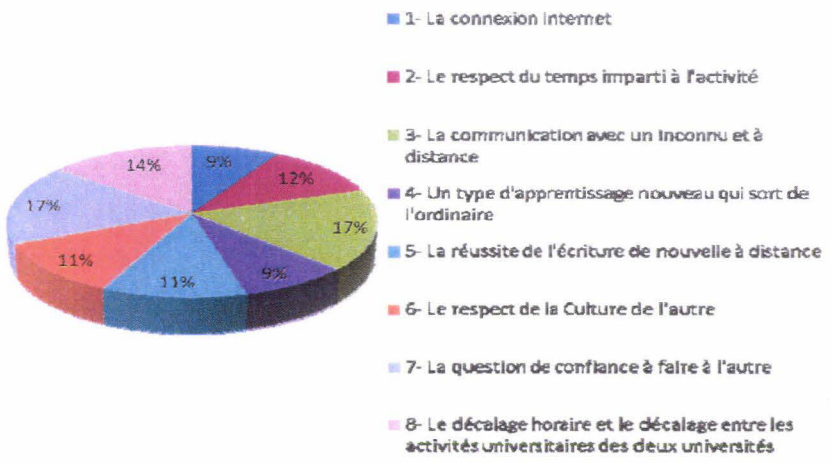


Figure 123. Les défis à relever

Douze pour cent rétorquent que le respect du temps imparti à l'activité constitue un bon défi entre un binôme qui ne se connaît pas physiquement et qui communique à distance : « *Parmi les difficultés rencontrées dans un projet à distance, c'est surtout comment se motiver, s'impliquer dans un projet d'échange à distance et s'approprier le projet ? Le contact de face à face demeure malgré le développement de la technologie essentiel* » ; « *Cette activité prend du temps, il faut donc respecter les délais mis au préalable et ne pas tarder dans les travaux* ».

Ainsi comment être soi-même en présence d'un inconnu dans l'écriture de la nouvelle semble constituer un défi majeur : « *La difficulté de base est de se sentir vraiment comme acteur actif et réflexif en travaillant avec une personne étrangère* » ; « *J'estime que ma difficulté réside dans le « comment » échanger l'information avec mon partenaire virtuel. On n'est pas de la même culture et on risque de se blesser mutuellement sans le savoir...* ».

Toujours dans ce sillage, dix-sept pour cent disent que leur défi est la communication à distance et avec un inconnu : « *Selon moi, le fait de travailler avec une personne inconnue est le premier défi surtout qu'on va échanger notre point de vue et travailler ensemble sans se connaître. Le contact humain, même s'il est de plus en plus remplacé par le numérique, est primordial pour moi* ».

Dix-sept pour cent octroient le défi majeur à la question de confiance à faire à l'autre. Ainsi ces deux éléments semblent constituer le grand défi auprès des étudiants. La question de confiance sera reprise infra.

Neuf pour cent voient en la nouveauté du projet un grand défi. Il sort de l'ordinaire et n'est pas traditionnel.

Onze pour cent attribuent à la réussite de l'écriture de nouvelles à distance le défi à relever : « *Il faut savoir discuter, négocier, être subtile dans la communication à distance, puisque rédiger une nouvelle entre deux pays différents, deux cultures différentes entraînerait sûrement des points de convergence aussi bien que de divergence entre les deux parties* ».

Onze pour cent aussi pensent que le défi est celui de respecter la culture de l'autre. De l'importance a été donnée à cet aspect tant sur le plan libanais que français. Enfin, quatorze pour cent estiment que le défi réside en le décalage horaire et le décalage entre les activités universitaires des deux universités.

Question 2. Précisez les défis à relever par des exemples.	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- La connexion internet	1	6
	2- Le respect du temps imparti à l'activité	1	6
	3- La communication avec un inconnu et à distance	1	6
	4- Un type d'apprentissage nouveau qui sort de l'ordinaire	1	6
	5- La réussite de l'écriture de nouvelles à distance	1	6
	6- La question de confiance à faire à l'autre	1	6
	7- Le décalage horaire et le décalage entre les activités universitaires des deux universités	1	6

Figure 124. Tableau récapitulatif de la question n°2, étudiants de l'UPA*.

La question n°3 contient deux volets. Le premier volet s'intéresse à comprendre ce qui attire les étudiants dans ce projet. Le deuxième volet s'intéresse à savoir ce qui ne les attire pas dans ce projet.

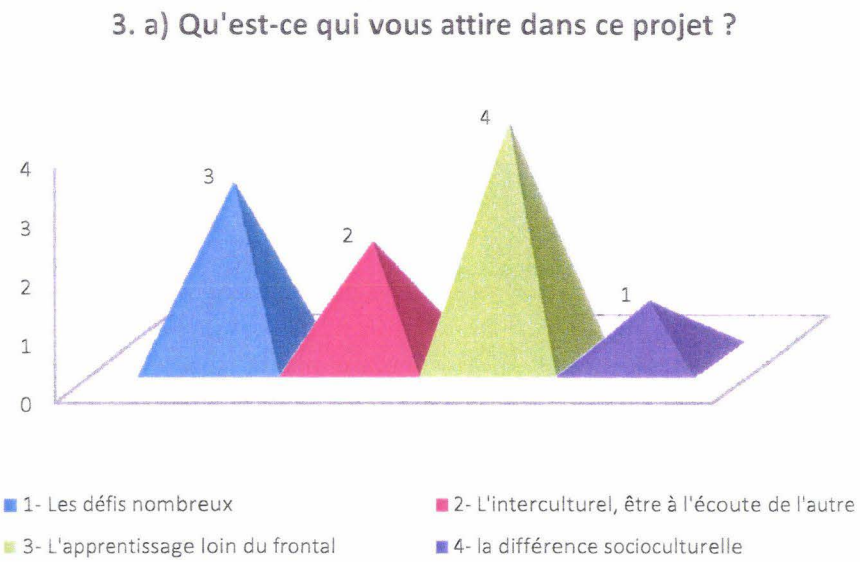


Figure 125. Les attractions dans ce projet

Trois étudiants sur quatre disent que les défis nombreux sont source d'attraction pour le projet et constituent une expérience inoubliable pour eux : *« Ce qui m'attire dans ce projet est précisément le défi : comment réussir à écrire une nouvelle sachant que les auteurs sont des apprenants venant de milieux différents » ; « Je gagnerai une expérience inoubliable de laquelle je peux parler même à mes enfants plus tard . . . ».*

Deux d'entre eux estiment que le volet interculturel est motivant : *« Le projet à distance peut favoriser un échange au niveau du traitement de l'information, des échanges sur les points de vue différents surtout que les intervenants sont de cultures différentes ».*

Dans le même sillage, un étudiant pense que la différence socioculturelle l'attire au sein de ce projet.

Quatre étudiants sur quatre disent que l'apprentissage loin du frontal est intéressant. Ainsi, ils apprennent entre pairs et sauront construire leurs nouvelles en groupe grâce au conflit sociocognitif qui se présentera. Pour eux, cette méthode est de loin meilleure de la méthode frontale ou

magistrale. « *Ce qui m'a attiré l'attention dans ce projet est la nouvelle technique avec laquelle sera abordée l'écriture d'une nouvelle mais surtout le fait de faire la connaissance d'une personne étrangère différemment qu'en présentiel et d'échanger sur nos cultures respectives et nos connaissances... cependant, l'exécution de ce travail demande un temps libre ce qui rend la tâche plus difficile, surtout pour ceux qui n'ont pas toujours accès à Internet en dehors de l'université* ».

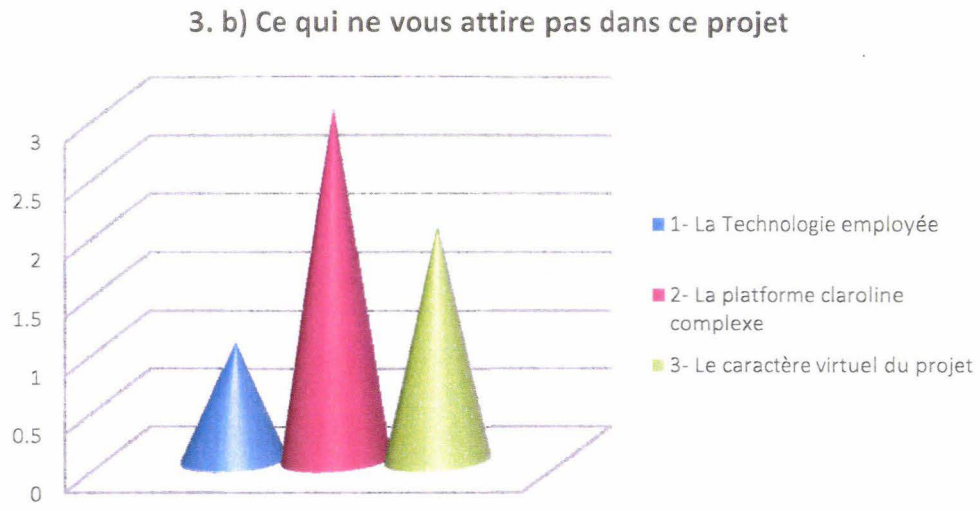


Figure 126. Les non-attractions dans ce projet

Un étudiant sur trois déclare que la technologie utilisée n'est pas attirante : « *la plate-forme sur laquelle j'ai jeté un coup d'œil semble être archi complexe même pour moi qui suis un étudiant - ingénieur. Elle est sèche et l'ajout de ma photo pour que mon partenaire sache à quoi je ressemble n'est pas possible* ».

Question 3.	items	Réponses par nombre d'étudiants	Total d'étudiants
a. Qu'est-ce qui vous attire (a attiré) dans le projet ?	1- Les défis nombreux	3	4
	2- L'interculturel, être à l'écoute de l'autre	2	4
	3- L'apprentissage loin du frontal	4	4
	4- La différence socioculturelle	1	4
b. Qu'est-ce qui ne vous attire pas dans le projet ?	1- La technologie employée	1	3
	2- La plateforme complexe (Claroline)	3	3
	3- Le caractère virtuel du projet	2	3

Figure 127. Tableau récapitulatif de la question n°3, étudiants de l'UPA*.

À la **question n°4 Qu'est-ce que vous pensez tirer du projet,** les réponses varient entre une meilleure utilisation pédagogique de l'ordinateur au service de l'apprentissage de langues (trente et un pour cent), l'ouverture sur une autre culture (dix-neuf pour cent), le savoir rédiger une nouvelle avec un autre partenaire (douze pour cent) et enfin le développement personnel (trente-huit pour cent).

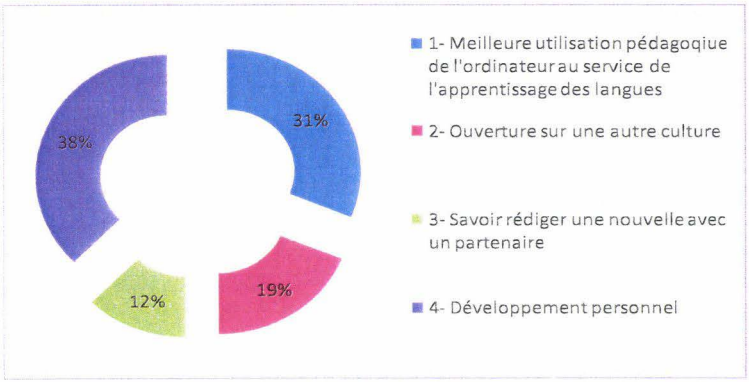


Figure 128. L'intérêt porté au projet

Voici quelques citations des étudiants mettant en exergue l'importance donnée à la culture de leur binôme : *« Ce projet me permettra non seulement de savoir les points communs qui nous unissent en tant qu'étrangers mais aussi les divergences qui nous différent l'un de l'autre ».*

« De plus, je profite de la culture de mon collègue et de ses connaissances pour pouvoir les utiliser dans mes prochains projets et je lui fais profiter de ma culture ».

« Cette connaissance virtuelle et ce travail va nous aider à être en contact avec des personnes qui pratiquent la même langue et suivent les mêmes programmes que les nôtres ; ce qui va rendre notre travail utile à nous deux ».

« Toute rencontre entre deux personnes enrichit les deux d'une façon ou d'une autre. Alors que dire si les personnes vivent dans deux pays différents ? ».

Concernant la maîtrise de la technologie, comme susmentionné, il semble que les étudiants libanais lui accordent plus d'importance que les étudiants français. La raison première semble être la coupure du courant fréquente et le déclenchement du générateur qui affecte fortement la connexion internet. De plus, l'intérêt accordé à la maîtrise des TICEs* est bien élevée : *« Au niveau technique, je pense que j'aurai une meilleure maîtrise des TICEs* ainsi que de leurs utilisations. De même, je serai capable de mieux rédiger une nouvelle, donc d'améliorer mes compétences à l'écrit ».*

Question 4. Qu'est-ce que vous pensez tirer du projet ?	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- Meilleure utilisation pédagogique de l'ordinateur au service de l'apprentissage des langues	2	6
	2- Ouverture sur une autre culture	1	6
	3- Savoir rédiger une nouvelle avec un partenaire	1	6
	4- Développement personnel	2	6

Figure 129. Tableau récapitulatifs de la question n°4, étudiants de l'UPA*.

À la cinquième et **dernière question, Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet** ?, trois étudiants sur six pensent que l'écriture en tandem de la nouvelle est une preuve de réussite de la nouvelle. Il va de soi que la technologie est un medium facilitateur : *« Savoir utiliser l'Internet sans difficultés pour l'apprentissage du Français ».*

Deux étudiants sur six déclarent que l'évaluation de la nouvelle par les tuteurs est un signe de réussite *« pour moi, réussir c'est avoir une bonne note »*.

Deux autres étudiants sur six se basent sur leur satisfaction personnelle comme signe de réussite : *« Le travail final me donne une satisfaction personnelle surtout si le récit est cohérent et bien fait »*.

Enfin, six sur six rétorquent que le contact avec le correspondant gardé après la rédaction de la nouvelle est un bon indice de réussite.

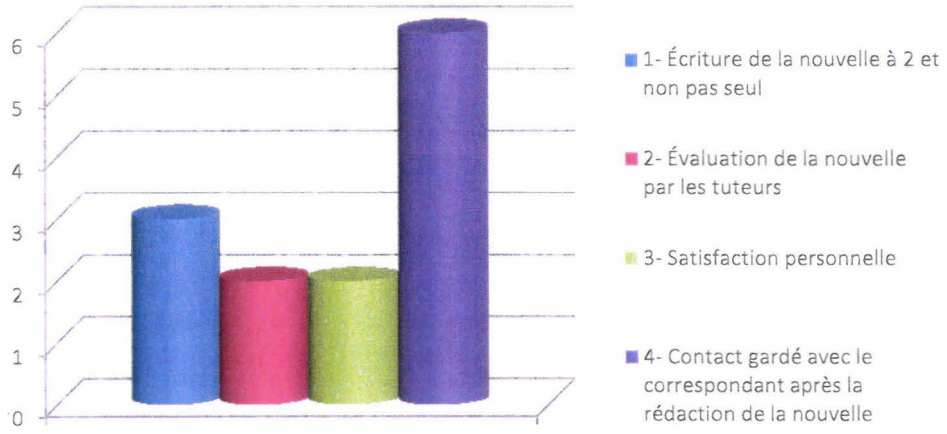


Figure 130. La réussite du projet

Question 5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?	**items**	**Réponses par nombre d'étudiants**	**Total d'étudiants**
	1- L'écriture de la nouvelle à deux	3	6
	2- L'évaluation de la nouvelle par les tuteurs	2	6
	3- La satisfaction personnelle	2	6
	4- Le contact gardé avec le correspondant après la rédaction	6	6

Figure 131. Tableau récapitulatif de la question n°5, étudiants de l'UPA*.

Enfin de partie, il convient de dresser un tableau de synthèse des résultats obtenus auprès des étudiants de l'UPA*.

Question 1. Comment feriez-vous pour mener à bien ce projet ?	items	Réponses par nombre d'étudiants	Total d'étudiants
	Bonne relation avec le correspondant	6	6
	Ouverture d'esprit sur l'interculturel	5	6
	Utilisation interactive des moyens synchrones	4	6
	Échange régulier	3	6
	Bonne gestion du projet collaboratif	2	6
Question 2. Précisez les défis à relever par des exemples.	La connexion internet	1	6
	Le respect du temps imparti à l'activité	1	6
	La communication avec un inconnu et à distance	1	6
	Un type d'apprentissage nouveau qui sort de l'ordinaire	1	6
	La réussite de l'écriture de nouvelles à distance	1	6
	La question de confiance à faire à l'autre	1	6
	Le décalage horaire et le décalage entre les activités universitaires des deux universités	1	6
Question 3. a. Qu'est-ce qui vous attire (a attiré) dans le projet ?	Les défis nombreux	3	4
	L'interculturel, être à l'écoute de l'autre	2	4
	L'apprentissage loin du frontal	4	4
	La différence socioculturelle	1	4
	La technologie employée	1	3
b. Qu'est-ce qui ne vous attire pas dans le projet ?	La plateforme complexe (Claroline)	3	3
	Le caractère virtuel du projet	2	3

Question 4. Qu'est-ce que vous pensez tirer du projet ?	1- Meilleure utilisation pédagogique de l'ordinateur au service de l'apprentissage des langues	2	6
	2- Ouverture sur une autre culture	1	6
	3- Savoir rédiger une nouvelle avec un partenaire	1	6
	4- Développement personnel	2	6
Question 5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?	1- L'écriture de la nouvelle à deux	3	6
	2- L'évaluation de la nouvelle par les tuteurs	2	6
	3- La satisfaction personnelle	2	6
	4- Le contact gardé avec le correspondant après la rédaction	6	6

Figure 132. Tableau de synthèse des résultats obtenus par les étudiants de l'UPA*.

4.1.4 Points de similitude et points divergents entre les étudiants libanais et les étudiants français

Ce qui ressort le plus des questions posées avant le projet, que ce soit du côté libanais que du côté français, est une peur et des a priori en faveur de la non-concertation. Les étudiants souhaiteraient qu'ils soient « ensemble » capables de mener à terme le projet... donc la médiation est au cœur de leurs réclamations.

Un constat s'impose : une ressource éducative numérique (plate-forme, site d'apprentissage ou autre) est correctement utilisée et de façon efficace s'il y a une activité de médiation d'une présence humaine (accompagnant approprié). Ainsi, il convient de constater que certains étudiants faisaient les exercices de préparation à l'écriture de la nouvelle, voire débutaient la rédaction de la nouvelle seuls et sans en cerner les finalités. Leur souci était de contourner leurs peurs de ne pas y arriver à bout.

Question 1. Comment feriez-vous pour mener à bien le projet ?			
Items pour les étudiants de l'UVHC*	**Réponses par nombre d'étudiants UVHC***	**Items pour les étudiants de l'UPA***	**Réponses par nombre d'étudiants UPA***
La connaissance de l'autre et le volet interculturel	4/8	Bonne relation avec le correspondant	6 /6
Le temps imparti au projet et l'organisation	6/8	Ouverture d'esprit sur l'interculturel	5/6
La prise de contact et la communication	8/8	Utilisation interactive des moyens synchrones	4/6
La maîtrise de la technologie	4/8	Échange régulier	3/6
.....	.....	Bonne gestion du projet collaboratif	2/6
Question 2. Précisez les défis à relever par des exemples.			
L'écriture d'une nouvelle à distance	1/8	La connexion internet	1/6
La difficulté de communiquer avec une culture différente	1/8	Le respect du temps imparti à l'activité	1/6
Le travail avec un inconnu	3/8	La communication avec un inconnu et à distance	1/6
La technologie à gérer	1/8	Un type d'apprentissage nouveau qui sort de l'ordinaire	1/6
Le délai fixé à respecter	1/8	La réussite de l'écriture de nouvelles à distance	1/6
Les idées originales et adéquates à l'écriture d'une nouvelle.	1/8	La question de confiance à faire à l'autre	1/6
.....	.....	Le décalage horaire et le décalage entre les activités universitaires des deux universités	/6

Question 3. Qu'est-ce qui vous attire/ a attiré (ou pas) dans ce projet ?			
Le travail en binôme à distance	4/6	Les défis nombreux	3/4
Le travail avec un inconnu différent de moi, apprendre sur sa culture	5/6	L'interculturel, être à l'écoute de l'autre	2/4
Les nombreux défis à gérer	2/6	L'apprentissage loin du frontal	4/4
Le projet similaire à un projet déjà effectué	1/6	La différence socioculturelle	1/4
Le sentiment de fierté en achevant le récit	1/6	La technologie employée	1/4
Le contact à garder après le projet	1/6	La plateforme complexe (Claroline)	3/4
La technologie employée	2/6	La technologie employée	3/4
.....	.....	La plateforme complexe (Claroline)	2/4
.....	.....	Le caractère virtuel du projet	4/4
Question 4. Qu'est-ce que vous pensez avoir tiré du projet ?			
L'expérience constructive	3/8	Meilleure utilisation pédagogique de l'ordinateur au service de l'apprentissage des langues	2/6
Une rencontre intéressante	3/8	Ouverture sur une autre culture	1/6
Le travail en équipe	1/8	Savoir rédiger une nouvelle avec un partenaire	1/2
La fierté du projet	1/8	Développement personnel	2/6
Question 5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi le projet ?			
L'aboutissement de l'écriture de la nouvelle à temps	2/8	L'écriture de la nouvelle à deux	3/6
L'entente avec le partenaire	2/8	L'évaluation de la nouvelle par les tuteurs	2/6
La qualité de la nouvelle et la note attribuée	2/8	La satisfaction personnelle	2/6
Le renouvellement du projet pour les années à venir	1/8	Le contact gardé avec le correspondant après la rédaction	6/6
La publication de la nouvelle	1/8	.....	.....

La satisfaction personnelle	1/8	.....	.....

Figure 133. Comparaison des deux tableaux de synthèse.

De plus, et pour être efficaces, ils appréhendaient qu'ils ne soient pas organisés et voulaient structurer des plages horaires de travail ensemble. Les étudiants libanais appréhendaient, implicitement, surtout la connexion internet et la coupure du courant et taclaient sur la maîtrise de la technologie.

Après avoir vu, dans le questionnaire ouvert d'avant projet 2009, l'art de travailler ensemble en passant du flou à la confiance et vice-versa dans les attentes des étudiants français et libanais travaillant sur le projet, la section suivante développera un autre outil de terrain, à savoir l'entretien semi dirigé qui prendra place pendant le projet - ou plutôt vers la fin du projet – auprès des étudiants libanais.

4.2 Pendant le projet : des entretiens semi-dirigés avec les étudiants libanais

Dans son ouvrage portant sur la recherche en éducation, Mertens (1998) associe à la recherche qualitative les concepts suivants[486] *« The key words associated with qualitative methods include complexity, contextual, exploration, discovery, and inductive logic*[487]».

Ceux-ci nous semblent faire écho à l'entrevue semi-dirigée à titre de méthode de collecte de données car bien que pour Mertens[488] (1998) : *« In qualitative research, the researcher is the instrument for data collection*[489] », nous croyons que ces chercheurs ont nécessairement besoin d'outils pertinents et valables pour mener à bien leur projet d'étude.

Dans cette partie du projet PASFLE*, nous nous concentrerons sur la méthode de collecte de données qu'est l'entrevue semi-dirigée[490] menée auprès des étudiants libanais pendant la formation ou plutôt vers la fin de cette dernière. À cet effet, nous nous concentrerons sur l'étape de recueil en premier lieu puis sur l'étape d'analyse des données recueillies.

---

[486] Cette traduction est la nôtre : « Les mots-clés associés aux méthodes qualitatives incluent la complexité, le contexte, l'exploration, la découverte et la logique inductive ».
[487] Donna M. Mertens, *Research Methods in Education and Psychology. Thousand Oaks*, Sage Publications, 1998, p.160.
[488] Ibidem., 1998, p.175.
[489] Cette traduction vers le Français est la nôtre : « Dans la recherche qualitative, le chercheur est l'instrument de collecte des données ».
[490] Certains auteurs utilisent davantage le terme « entretien » pour désigner la même méthode.

Passablement étudiée et fréquemment utilisée, nous aborderons cette méthode par le biais des experts s'étant intéressés à la question, contenu auquel nous nous contenterons parfois d'associer certaines de nos réflexions.

À l'égard de l'entrevue semi-dirigée, Pourtois et Desmet[491] (2007) disent qu'elle repose sur la technique de la psychothérapie non directive, élaborée par Carl Rogers[492], centrée sur le client où ce dernier joue un rôle actif. Pour ces auteurs, la confiance dans la personne interviewée, le participant, se doit d'être totale.

Pour aborder cette technique exigeante, il convient de tenter de cerner celle-ci par le biais de certaines définitions, avant de se pencher sur les justificatifs offerts par certains auteurs à son utilisation, pour ensuite présenter les suggestions de mise en application recensées, et finalement aborder les limites qu'énumèrent les auteurs consultés.

4.2.1 Définition et utilisation de l'entrevue semi-dirigée

S'il n'existe pas une seule définition de l'entrevue semi-dirigée, la comparaison de quelques-unes, permet de voir que les similitudes sont grandes et que cette méthode renvoie à une démarche assez bien ciblée.

Pour Mace et Pétry, « *L'entrevue (ou entretien) est un moyen par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès des personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche*[493] » (Mace & Pétry, 2000).

Grawitz définit ainsi la technique de l'entrevue : « *c'est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbal, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé*[494] » (Grawitz, 2001).

Et pour Savoie-Zalc : « *L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de*

---

[491] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.131-132.
[492] Carl Rogers est un Psychologue humaniste américain du XX^{ème} siècle.
[493] Mace, G. et F. Pétry, *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p.91
[494] Grawitz, M., (2001), *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, Dalloz, 1019 pages, p.526.

façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé[495] » (Savoie-Zalc, 2009).

Ce qui ressort de ces définitions est l'aspect relationnel de cette démarche. Nous serions donc tentés de simplement conclure, à l'instar de Pourtois et Desmet qu'*« utiliser l'entretien, c'est choisir d'établir un contact direct avec une ou plusieurs personnes pour récolter des données de recherche*[496] » (Pourtois & Desmet, 2007).

Au-delà du contact presque technique qu'impose l'entrevue, celle-ci implique une certaine forme de « lâcher prise » pour le chercheur puisqu'il doit, en quelque sorte, remettre au participant une part importante d'expertise et de contrôle sur lesquels reposent véritablement le contenu fondamental de sa recherche.

En ce sens, le chercheur doit reconnaître que toute cette démarche repose sur le postulat que : *« la perspective de l'autre a du sens*[497] » (Savoie-Zajc, 2009) et qu'elle cherche à atteindre deux buts principaux, soit d'abord de : « *rendre explicite l'univers de l'autre alors que le participant est amené dans le cadre d'un échange verbal à décrire son expérience, son savoir et son expertise*[498]» (Savoie-Zajc, 2009). Ensuite, l'entrevue semi-dirigée « *vise la compréhension du monde de l'autre*[499] » (Savoie-Zajc, 2009). Pour nous, cette méthode de cueillette de données est d'abord et avant tout tributaire d'une rencontre, dont le double défi est de lui associer à la fois des critères de scientificité et des critères d'humanité. La démarche, dans cette perspective est nécessairement exigeante.

Si la méthode de l'entrevue semi-dirigée est dans le projet PASFLE* d'abord et avant tout une rencontre avec les étudiants, cela oriente assurément les situations de recherche où son emploi est justifié. Simplement, Savoie-Zalc précise que *« l'entrevue donne un accès privilégié à l'expérience*

---

[495] Savoie-Zajc, L., « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, B. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p.340.
[496] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.131.
[497] Savoie-Zajc, L., « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, B. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p.341.
[498] Ibidem., 2009, p. 342.
[499] Ibidem, 2009, p. 343.

humaine[500] » (Savoie-Zalc, 2009) et rejoint en ce sens l'intérêt que lui associent Pourtois et Desmet pour qui : « *L'entretien non-directif [...] peut être une méthode intéressante de recherche lorsque celle-ci vise une compréhension approfondie des comportements humains*[501] » (Pourtois & Desmet, 2007).

À partir de cet objectif fondamental, mais aux visées compréhensives larges, les auteurs y associent différents moments de contribution pour le développement de la recherche.

L'entrevue serait une méthode idéale, selon Pourtois et Desmet pour explorer de nouveaux champs, débroussailler des objets émergents ou clarifier des comportements à l'étude, élaborer des questions de recherche ou formuler des hypothèses à démontrer[502] (Pourtois & Desmet, 2007).

Selon Mace et Pétry : « *utilisée comme instrument d'appoint, l'entrevue est utile surtout au début ou à la fin de la recherche : elle sert essentiellement à s'assurer que les grands axes retenus pour la recherche s'appuient sur des bases solides et peut permettre de découvrir des pistes de recherche insoupçonnées ; à la fin d'une recherche, elle sert plutôt à assurer le bien-fondé de certaines conclusions auxquelles on est parvenu ou encore à nuancer certains jugements analytiques*[503] » (Mace & Pétry, 2000).

Elle serait d'ailleurs la technique la plus utilisée en sciences humaines et sociales selon Deslauriers[504] (1991) et Fortin[505] (2006).

Ceci dit, si ces visées de compréhension en font une méthode populaire et prolifique, Grawitz présente aussi son côté spécifique : « *l'entretien présente un type de communication assez particulier. Il est suscité, voulu, d'un côté, plus ou moins accepté ou subi de l'autre. Il a un but précis et met en présence des individus qui en général ne se connaissent pas. Il repose sur l'idée que pour savoir ce que pensent les gens, il suffit de leur demander*[506] » (Grawitz, 2001).

Pour cette auteure, l'entretien est exigeant et demande de la part du chercheur un engagement réel

---

[500] Ibidem., 2009, p. 343.
[501] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.118.
[502] Ibidem., 2007, p.131-132.
[503] Mace, G. et F. Pétry, *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. 91.
[504] Deslauriers, J-P., *Recherche qualitative*, Guide pratique, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill, 1991, p. 33.
[505] Fortin, M-F., *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Édition, 2006, p. 304.
[506] Grawitz, M. (2001), *Méthodes des sciences sociales*. 11ème édition, Paris, Dalloz, 1019 pages, p.67.

pour lui assurer une rigueur essentielle à sa reconnaissance. Il importe en ce sens de se préoccuper de ses aspects plus techniques reliés à son application, le « comment ».

4.2.2 Les aspects techniques d'une entrevue semi-dirigée

Pourtois et Desmet (2007) rappellent que l'entrevue semi-dirigée découle de la méthode de l'examen clinique telle que développée par Rogers, et que cela influence encore aujourd'hui sa mise en application : « *en ce sens qu'il* [l'entretien] *repose sur un comportement d'écoute du sujet dans le but de le comprendre le plus complètement possible dans son contexte propre, c'est-à-dire dans sa singularité et dans son historicité*[507] » (Pourtois & Desmet, 2007).

Évidemment, de par sa forme, l'entrevue semi-dirigée repose d'abord sur des questions adressées au participant. Pour Deslauriers : « *Le principe fondamental de l'entrevue en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants exprimeront leur compréhension des choses dans leur propre termes (...) La règle d'or de tout intervieweur est l'acceptation inconditionnelle de ce que dit la personne*[508] » (Deslauriers, 1991).

Bien que par définition, les entrevues semi-dirigées offrent une certaine souplesse aux chercheurs et aux participants dans le déroulement de la discussion, pour assurer la rigueur de la cueillette de données, elle doit avoir pour base un schéma d'entrevue bien construit. Pour Savoie- Zajc, « *Un schéma d'entrevue est un guide qui permet au chercheur de structurer l'entrevue autour des thèmes et des sous-thèmes centraux de sa recherche ; ceux-ci se traduisent en questions*[509] » (Savoie- Zajc, 2009). De cette façon, le chercheur s'assure que les données recueillies seront toujours en lien avec la question et l'objectif du projet de recherche. Pour Savoie-Zajc, une bonne entrevue doit être : ciblée, fouillée, liée et diversifiée[510] (Savoie-Zajc, 2009).

Fortin recommande l'utilisation de questions ouvertes dans le cas des entrevues semi-dirigées[511] (Fortin, 2006), celles-ci ayant l'avantage d'appeler des réponses riches et de permettre l'ajout de sous-questions selon le déroulement de l'entretien[512] (Deslauriers, 1991). Pour Grawitz : « *Le*

---

[507] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.132.
[508] Deslauriers, J-P. (1991), *Recherche qualitative*, Guide pratique, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill, p.35.
[509] Savoie-Zajc, L. (2009), « L'entrevue semi-dirigée », dans *Gauthier*, B. Recherche *sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 347.
[510] Ibidem., p. 355.
[511] Fortin, M-F., *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Édition, 2006, p.305.
[512] Deslauriers, J-P. (1991), *Recherche qualitative*, Guide pratique, Montréal, Chenelière, McGraw-Hill, p.36.

degré de liberté laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions [513]» (Grawitz, 2001).

Deslauriers est plus directif dans ses indications, alors que pour cet auteur : une « bonne » question est aussi simple que claire, et doit appeler plusieurs réponses de façon à ouvrir un espace de liberté au participant.

Pour Grawitz (2001), un bon intervieweur doit dégager chaleur et sympathie, afficher une compréhension réelle et exercer un rôle de facilitateur devant permettre au participant de contribuer à la recherche dans les meilleures conditions qui soient. Dans la mesure où la qualité de la recherche dépend de la qualité de la collecte de données, dans le cas d'utilisation d'entrevue semi-dirigée, Deslauriers (1991) nous rappelle que « la qualité de la recherche repose sur celle des informateurs ». L'échantillon, selon cet auteur, doit donc être composé d'informateurs : membre de la collectivité concernée, qu'il y soit engagé, et l'intervieweur devra l'interroger directement sur cette implication. En ce sens il importe de tenter d'interroger les personnes les plus près de la situation à l'étude[514] ».

Finalement, Deslauriers (1991) insiste qu'un bon « informateur » est aussi un participant qui a « le temps » de répondre à l'intervieweur. Dans la composition de son échantillon, le chercheur devra nécessairement tenir compte de cette réalité hors de son contrôle.

Pour Grawitz (2001) dans la mesure où « l'entretien non-directif vise à dégager le cadre perceptif du sujet, à le placer dans une disposition d'esprit dans laquelle c'est à lui-même qu'il va réagir[515] », il importe de tenir compte de ses motivations propres dans le cadre de sa participation personnelle, et du déroulement plus global de la recherche. Pour cet auteur, les facteurs négatifs influençant les motivations du participant peuvent être des mécanismes de défense – tels que la fuite, la rationalisation, la projection, l'identification, le refoulement (Grawitz, 2001). Pour Grawitz (2001), le fait que le participant n'a pas sollicité l'entretien est un facteur qui risque d'amplifier son opposition. En plus des facteurs négatifs, elle présente les facteurs positifs influençant la motivation du participant, soient le « réflexe de politesse », le désir d'influencer et le simple besoin de parler.

---

[513] Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, 2001, Dalloz, 1019 pages, p. 645.

[514] Pour Deslauriers (1991, p.40), « il est important que l'informateur soit au courant de sa situation, autant il semble recommandé que le chercheur y soit étranger ». Cette affirmation, dont nous n'avons pas retrouvé d'équivalent chez les autres auteurs, nous a laissée perplexe quant à son application dans des cadres de grande proximité du chercheur avec son terrain, par exemple dans une démarche de recherche-action. Il serait intéressant de développer cette réflexion par ailleurs.

[515] Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, 2001, Dalloz, 1019 pages, p. 651.

Le chercheur doit tenir compte de ces éléments à la fois dans la préparation de son entrevue, et à la fois pendant que se déroule l'entrevue elle-même. L'aspect méthodique de cette technique vient encadrer cette « relation » pour lui assurer une reconnaissance scientifique, de même qu'aux données recueillies par ce moyen : « C'est la rigueur de la technique qui distingue l'entretien du sens du langage[516] » (Grawitz, 2001).

Quoique cette technique donne accès à des informations difficiles à obtenir autrement, elle n'est pas sans limites. Grawitz (2001) souligne que cette technique est « indirecte[517] » en ce sens qu'elle repose sur le discours du répondant sur son action ou son contexte, et non pas sur le contexte ou l'action même. Il y a donc d'importantes possibilités d'introduire des biais pouvant influencer à la fois la cueillette des données et leur analyse.

Selon Pourtois et Desmet (2007), les facteurs émotionnels peuvent être des facteurs de biais, de même que l'abondance des données recueillies de cette façon et les obligations de réduction qui en découlent, et aussi, les choix faits en matière d'outils d'analyse. Pour ces auteurs, un des défis importants est de maintenir sa collecte de données dans le cadre des objectifs de la recherche déterminés au préalable, face à ce que nous appelons l'enthousiasme contagieux de certains participants[518].

Finalement, Pourtois et Desmet (2007) mentionnent que : « Par ailleurs, une source d'erreur possible dans l'interprétation est liée à la signification différente que narrateur et narrataire peuvent attribuer aux mots[519] ».

Certains auteurs dont Fontana et Frey (2005) dans un article au titre révélateur : « The Interview; From Neutral Stance to Political Involvement », vont approfondir la réflexion à l'égard des biais de l'entrevue semi-dirigée notamment dans sa dimension d'implication politique "*What this tells us about interviewing is that it is inextricably and unavoidably historically, politically, and contextually bound*[520]».

---

[516] Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, 2001, Dalloz, 1019 pages, p. 643.
[517] Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, 2001, Dalloz, 1019 pages, p. 626.
[518] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.134-135.
[519] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.135.
[520] Cette traduction vers le Français est la nôtre : « Ceci nous explique que l'entrevue est inextricablement et inévitablement liée à l'histoire, à la politique et au contexte » p. 695.

Pour eux, l'entrevue ne peut jamais être véritablement dé-contextualisée, et en ce sens, elle sera toujours porteuse d'une certaine forme d'implication de la part du chercheur, voire même d'engagement *« Increasingly, qualitative researchers are realizing that interviews are not neutral tools of data gathering but rather active interactions between two (or more) people leading to negotiated, contextually based results*[521] ».

Pour eux, croire en la neutralité de l'entrevue sera véritablement un leurre qu'ils associent au "rational type" de direction d'entretien, qui serait, si nous poussons leur logique à l'extrême, en voie d'extinction.

Platt[522] (2002) *« in her recent chapter on the history of interviewing, correctly noted that the interview encompasses so many different practices that it is extremely hard to derive meaningful generalization about it and that the changes that have taken places over time are driven partly by the methodological concerns and partly by socio-political motives* ».

De cette reconnaissance de l'absence de neutralité dans la gouverne d'entrevue semi-dirigée découlerait l'évolution récente de cette méthode de cueillette de données.

La question se pose alors quant au « comment » et au « qui » planifiera l'entrevue (framing how and by whom? (Fontana & Frey, 2005). Pour Pourtois et Desmet (2007) la crédibilité des données peut être assurée par une présence longue sur le terrain et la démonstration de la compétence – l'expertise – du chercheur. Cette longue exposition n'est cependant pas à l'abri de la difficulté déjà mentionnée de travailler à partir d'une quantité impressionnante de données collectées de cette façon et qui doivent être rigoureusement traitées[523].

Dans une optique plus terre-à-terre, Fortin (2006) mentionne que les entrevues sont coûteuses et demandent un important investissement en temps – établir les rendez-vous, réaliser l'entrevue, assurer la transcription des enregistrements en verbatim, analyser les données. Les chercheurs doivent en être conscients et s'y préparer, notamment dans les prévisions et l'établissement des

[521] Cette traduction vers le Français est le notre : « Les chercheurs qualitatifs réalisent de plus en plus que les entrevues ne sont pas des outils neutres de collecte de données, mais plutôt des interactions actives entre deux (ou plusieurs) personnes amenant à des résultats négociés basés sur le contexte, p. 698.

[522] Cette traduction vers le Français est faite par nous-mêmes « Dans son chapitre le plus récent sur l'histoire de l'entrevue, Platt (2002) a correctement noté que l'entrevue englobe plusieurs pratiques différentes dont il est extrêmement difficile de dériver une généralisation significative, et que les changements qui ont eu lieu au fil des années relèvent à la fois des questions méthodologiques et sociopolitiques », p.701.

[523] Pourtois, J-P. et H. Desmet, *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wawre, Éditions Mardaga, 2007, p.135.

échéanciers de la recherche[524].

Finalement, et dans une volonté d'envisager réalistement cette option méthodologique, Savoie-Zalc (2009) rappelle que le chercheur est tributaire de la volonté des participants de contribuer à la recherche. Il rappelle aussi que cet élément en est un d'importance quand vient le temps de former l'échantillon : « Les personnes sont choisies en fonction de leur expertise, pertinente par rapport à l'objet d'étude, et parce qu'elles acceptent de verbaliser celle-ci[525] ». Le rapport entre le chercheur et les participants est en ce sens inégal : le chercheur a, la plupart du temps, davantage besoin du participant, que ce dernier n'a besoin du chercheur.

4.2.3 Traitement des entretiens

Notre observation porte sur la manière dont les apprenants accordent un sens à l'usage des artefacts. Quel sens produisent-ils dans leur apprentissage au sein du projet PASFLE* ?

Nous citerons Michel Labour (Labour, 2008) qui évoque le sens sous la forme de « sensemaking » lorsqu'il évoque une des particularités dans la manière dont le phénomène informationnel peut être mis en œuvre dans des actes communicatifs : « *Le phénomène de sensemaking est étroitement associé à la manière dont le phénomène « informationnel » peut être mis en œuvre dans l'acte communicatif qui préside les processus formatifs et éducatifs*[526] ».

Labour ajoute que *« l'informationnel est reconçu comme une mise en forme d'un ensemble d'éléments construits et indissociables composé de saillance-perçue favorisant un changement épistémique. Cette « mise en forme » constitue une émergence du sens « sensemaking » qui s'efforce de comprendre une situation perçue comme ambiguë ou incertaine dans l'intention de prendre une décision. Cette émergence du sens est donc comprise comme une interaction entre le « sens-projet », qui donne une direction globale aux actions de l'individu, le « sens-signification », qui est construit en référence aux conventions langagières, et le « sens-sensation » du corps dans ses aspects émotionnels qu'on peut y associer »* (Labour, 2008).

Afin de comprendre le sens construit dans ses trois aspects « sens-projet », « sens-signification » et

---

[524] Fortin, M-F., *Fondements et étapes du processus de recherche*, Montréal, Chenelière Édition, 2006, p.307.
[525] Savoie-Zajc, L., L'entrevue semi-dirigée, dans Gauthier, B. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p.348.
[526] Michel Labour, Information-Communication Science, site web professionnel, http://mlabour.webs.com/cadreoprationnel.html (consulté le 10 août 2008).

« sens-sensation », les propos des entretiens semi-guidés réalisés auprès des étudiants ayant participé volontairement à PASFLE* cherchent à restituer le caractère oral des échanges dans la langue française pratiquée par les étudiants francophones. Ainsi, il s'agit du résultat d'une écoute orientée et ciblée qui donne lieu à une analyse qualitative (au minimum deux heures de travail par entretien lors de l'étude).

Ces entretiens ont été filmés avec l'accord des étudiants concernés (confère la transcription dans l'annexe n°16). Cet accord apparaît également dans l'enregistrement au début de certains d'entre eux. Les étudiants sont appelés par une lettre pour respecter leur anonymat sur lequel la chercheure s'est engagée. Le lecteur trouvera l'ensemble du *verbatim dans l'annexe* et/ou sur le DVD qui accompagne l'exemplaire de la thèse.

Un certain nombre de conventions ont été adoptées lors de la rédaction. E = étudiant P = professeur

Les neuf entretiens sont classés chronologiquement, ce qui permet d'en voir l'évolution. L'entretien a duré plus de quarante minutes.

En somme, la méthode de collecte de données qu'est l'entrevue semi-dirigée est d'abord et avant tout une relation visant la compréhension de l'univers de l'autre. Elle repose sur le postulat que ce savoir est accessible du simple fait de le demander au participant et que le chercheur n'aura, pour assurer sa compréhension, guidant son analyse, qu'à partir du sens que lui accorde le participant. Si cette démarche, très proche de la discussion, paraît simple, elle nécessite de la part du chercheur un investissement exigeant et une rigueur de tous les instants.
Or, selon Grawitz (2001), l'effort important que doit fournir le chercheur qui utilise cette méthode ne se limite pas à l'étape de la collecte des données, mais ce niveau important d'exigences se transporte aussi à l'étape de l'interprétation des données. Pour cette auteure, cette exigence est le propre d'une méthode indirecte[527]. Il convient ainsi de clarifier la différence qui exite entre une méthode directe et une méthode indirecte.

Direct, signifie que questions et réponses ne veulent rien dire d'autre que ce qu'elles paraissent dire, l'enquêteur ne cherche pas au-delà. La signification qu'il donne correspond à ce qu'explicite

[527] Grawitz, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, 2001, Dalloz, 1019 pages, p. 653.

la réponse de l'enquêté.

La méthode indirecte implique, au contraire que le sens réel de la question ou de la réponse, peut être différent de son sens apparent.

Cette signification, supposée réelle, est obtenue à partir des renseignements fournis par l'enquêté, sans qu'il se doute de l'interprétation à laquelle ceux-ci doivent conduire.

La démarche n'a rien de simplet, mais offre une richesse qui explique probablement que tant de chercheurs jugent que le jeu en vaut la chandelle.

Même si on parle d'un entretien semi dirigé pendant la formation, ce dernier a eu lieu vers la fin du projet, deux semaines avant de rendre la version finale de la nouvelle pour des raisons logistiques et d'organisation.

Il nous a donc semblé intéressant de dégager les facteurs de réussite et d'échec du parcours de la formation PASFLE* d'un point de vue informationnel-communicationnel afin de mieux comprendre la pertinence du dispositif de suivi. Pour ce faire, il s'agit de prendre en compte le vécu du projet, tel qu'il peut être verbalisé par les étudiants libanais qui ont voulu mener cette expérience médiatisée à distance afin d'identifier les facteurs informationnels apparemment déterminants dans la réussite de leur parcours de formation en langue.

Ci-dessous est dressé un tableau des questions axes posées. Elles se rapprochent des questions posées dans le cadre du projet 2007. Cependant, il convient de mentionner que d'autres questions rebondissaient selon ce que les étudiants disaient et qui pouvaient nous renseigner davantage sur le processus informationnel de leur apprentissage.

Questions	Objectifs
Présentez vous. Que pensez-vous de ce projet ?	Faire ressortir d'emblée les grandes lignes du projet.
Sachant que vous êtes de cultures différentes, comment vous avez procédé pour comprendre l'autre et pour que le projet voie le jour malgré vos différences ?	Faire ressortir les points de similitudes, les points de divergences, les peurs, les attraits et les tentations chez le binôme.
Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend)/ vous gêne (a gêné) concernant le Projet PASFLE* ?	Faire ressortir le contexte de l'apprenant.

Donnez des exemples.	
Qu'est-ce qui vous a rassuré (vous rassure) dans le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.	Déterminer les points d'appui de l'apprenant pour réussir la tâche.
Est-ce que ce projet vous a aidé à améliorer vos compétences en langue dans votre contexte personnel actuel ? Si oui, comment ?	Accéder au contexte de la personne.
Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant participant au Projet PASFLE* ?	Accéder au contexte de la personne.
Est-ce que le projet vous a plu ? Pourquoi ? Est-ce que vous avez eu peur que le projet n'aboutisse pas ?	Accéder au contexte de la personne
Garderez-vous le contact avec votre binôme après le projet ?	Accéder au contexte de la personne.
Quel rôle a joué la tutrice dans le cadre de ce projet ?	Faire ressortir le rôle joué par la tutrice à travers les yeux de l'étudiant.
Quel conseil donneriez-vous à un étudiant qui souhaiterait travailler sur ce projet l'année prochaine?	Accéder au contexte de la personne.

Figure 134. Tableau récapitulatif des questions axes posées aux étudiants libanais

Les principales variables prises en compte concernent les apprenants, leur vécu d'échange avec le partenaire étranger, le dispositif d'échange et d'apprentissage, étant donné que nous essayons de comprendre en se référant à Vygotsky les besoins des étudiants d'un point de vue méso (à savoir interpersonnelles avec leurs binômes, la fonction psychique extérieure aux individus au sein des interactions entretenues avec les autres individus du groupe) mais également intrapersonnelles (ce qu'il est capable de faire seul(s), l'intériorisation de cette fonction psychique supérieure).

L'échantillon d'étudiants que nous avons choisis d'interviewer s'est effectué sur une base de volontariat. Nous avons demandé aux étudiants de FLE* qui suivent des cours de langue au sein du CLER* tout au long de leur parcours universitaire et qui se sont inscrits dans le projet collaboratif à distance d'écriture de nouvelles s'ils souhaitent répondre à des enquêtes et participer à notre expérience.

Un tableau récapitulatif infra montre le profil des neuf apprenants interviewés vers la fin du parcours. Il convient de rappeler que les noms des étudiants sont des noms de code.

	Étudiant 1, Bassam	Étudiant 2, Youssef	Étudiant 3, Bernard	Étudiant 4, Josiane	Étudiant 5, Lara	Étudiant 6, Rana	Etudiant 7, Christelle	Étudiant 8, Karine	Étudiant 9, Nathalie
Nationalité	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise	Libanaise
Age	19 ans	19 ans	19 ans	18 ans	18 ans	18 ans	18 ans	18 ans	18 ans
Sexe	M	M	M	F	F	F	F	F	F
Faculté	Génie	Génie	Génie	Génie	Génie	Génie	Sciences infirmières	Sciences infirmières	Génie
Année d'étude	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année

Figure 135. Profil des apprenants libanais interviewés

Quelques remarques s'imposent concernant l'échantillon des étudiants interviewés. Malgré le nombre limité d'étudiants interviewés, il est clair que le nombre de jeunes filles est supérieur aux jeunes garçons. Les étudiants interviewés proviennent de deux facultés différentes à savoir la faculté de Génie et la faculté de Sciences infirmières. Ils sont tous inscrits en première année, tous de nationalité libanaise et âgés entre 18 et 19 ans.

En outre, tous ces étudiants sont désireux de progresser dans leur apprentissage de Français, raison pour laquelle le choix du projet comme étape principale de leur apprentissage global du Français.

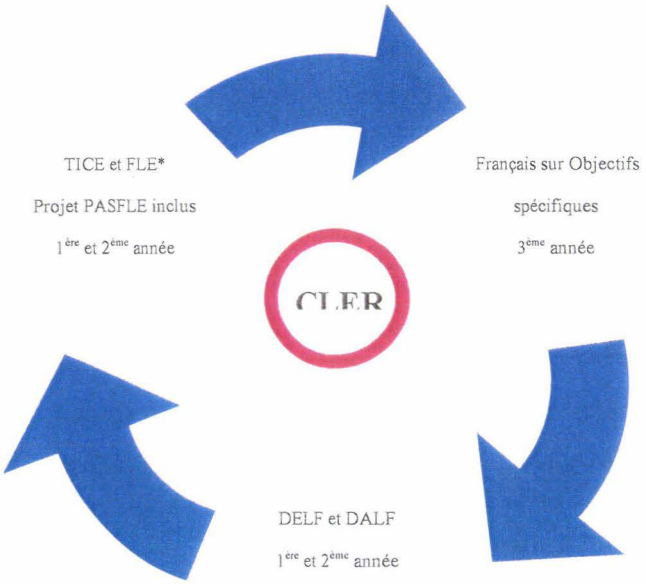


Figure 136. Parcours de formation universitaire en langue française pour la faculté de Génie à l'UPA*, tout le long du cursus universitaire de l'étudiant

N'étant pas intervenue dans cette auto sélection, il n'y a donc pas de critères subjectifs directs par rapport à la chercheuse. Comme je ne souhaitais pas que l'entretien soit un embarras à infliger à certains étudiants pour collaborer à cette expérience, et ayant été prise au dépourvue dans le cadre de la recherche[528], cette auto-sélection correspond à une certaine représentativité des étudiants impliqués dans le projet PASFLE*.

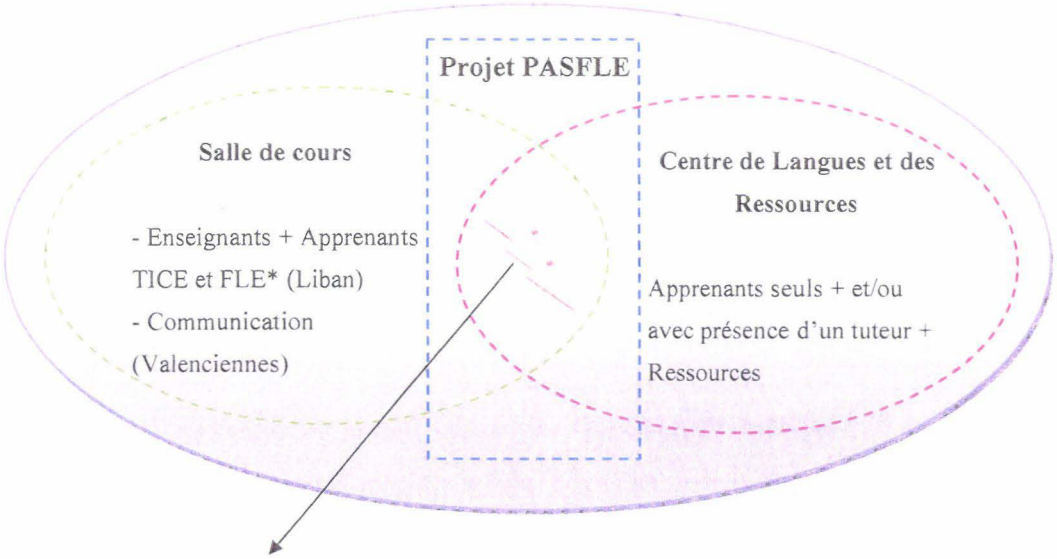


Figure 137. Émergence du processus informationnel-communicationnel

D'autre part, laissant les personnes libres de participer à cette expérience implique, de leur part, une curiosité et une motivation.

Ayant un nombre assez limité d'étudiants interviewés, la recherche a été orientée vers une étude de cas, méthode appartenant aux méthodes qualitatives. Ainsi, il m'a paru capital d'orienter ma recherche d'une part sur le rapport interculturel qui s'est tissé entre les apprenants de deux nationalités différentes et de l'autre sur le sens donné au numérique à travers les difficultés rencontrées et les bénéfices tirés de l'expérience d'écriture de nouvelles à quatre mains à distance.

Il a été signalé auparavant qu'un seul entretien officiel a eu lieu avec les étudiants. Cependant, une part accordée au présentiel dans le cadre du projet PASFLE* n'est pas à sous-estimer. Ce n'est pas

[528] Comme susmentionné, le projet PASFLE* était au point de départ un simple projet d'écriture de nouvelles médiatisée et à distance entre les étudiants de Cynthia Eid et de Philippe Useille dans le cadre d'une convention signée avec Valenciennes. Il n'a guère été pensé comme un projet de recherche faisant partie de la rédaction de thèse de la chercheuse. Ceci explique le fait d'avoir fait un seul entretien avec les étudiants et que l'entretien ait eu lieu uniquement vers la fin du projet et non pas proprement dit pendant le projet.

le premier face-à-face qui s'effectue. Un contact hebdomadaire pris avec les étudiants à raison d'une heure et demie par semaine éclaire également la chercheure sur les difficultés rencontrées et les attraits des étudiants par rapport au projet. Mon rôle de tutrice était très significatif et ma présence hebdomadaire avec les étudiants me facilitait la compréhension du processus d'apprentissage des étudiants et me permettait de les accompagner lors des difficultés rencontrées.

Le tableau ci-dessous informe sur le déroulement de l'entretien.

	Entretien
Déroulement	Accueil de l'apprenant acteur au projet. Analyse du processus suivi dans le projet. Bilan du projet.
Durée	10 à 40 minutes.
Objectifs	Prise de contact et présentation de l'étudiant. Point de vue subjectif sur le projet : volet interculturel, volet numérique et sens donné à l'apprentissage (co-construction du parcours). Évaluation du projet et conseils donnés à d'autres étudiants qui souhaiteraient suivre le projet pour l'année à venir.

Figure 138. Tableau récapitulatif de l'entretien oral

Lors du rendez-vous, et après s'être présenté, à la question que pensez-vous de ce projet ? L'étudiant 3 affirme avoir été intéressé par le projet PASFLE* comme une nouveauté : *« communiquer avec quelqu'un en France pour écrire une nouvelle à quatre mains, j'ai beaucoup aimé cela. Je pense que cette écriture de nouvelle a été parfaitement enrichissante pour mon expérience ... j'ai vécu avec une nouvelle culture, une nouvelle langue car Anne-Sophie, ma partenaire, est une française. Elle a un bon langage. J'ai enrichi ma langue de la sienne ».*

« Écrire est un de mes hobbies. J'aime écrire. Lorsque j'ai écrit cette nouvelle avec un binôme différent de moi, sa nationalité est différente de moi, tout chez lui est différent de moi, j'ai eu un très grand bagage à ajouter au mien. Je crois aussi que ma partenaire a enrichi son bagage linguistique, culturel... Tout quoi ».

Ainsi, les étudiants essaient d'expliciter les motifs qui les ont incités à venir s'inscrire dans cette expérience dans leur formation globale et continue à l'université. Les étudiants nous informent sur

les données de leur motivation énoncée et sur leurs attentes déclarées face au projet. Ils montrent clairement que communiquer avec une personne d'une culture différente de la sienne est le motif de départ de leur engagement dans le projet PASFLE*.

Concernant la question qui relève de l'interculturel, *« On n'avait pas les mêmes idées. Alors on a envoyé chacun ses idées puis on s'est mis d'accord sur des idées communes et on a commencé à écrire »* ; *« Je crois que [le fait d'être de cultures différentes] ça était positif car dans le futur, on va communiquer avec des gens qui n'ont pas les mêmes idées que nous alors on a mieux appris comment se mettre d'accord sur une idée, comment procéder pour toujours avancer et faire un bon travail. J'ai travaillé avec une partenaire à Valenciennes sur la nouvelle, qui est basée sur une citation de René Char ».*

Nous pourrons nous interroger sur la nature de ces motivations. Sont-elles d'ordre culturel, professionnel, personnel ou autre ? Dans ces citations, l'attraction par d'autres cultures est saillante. Le rôle de la communication est de détecter les motivations qui ont incité l'étudiant à suivre la formation PASFLE* dans le cadre de sa formation globale d'apprentissage de la langue.

Deux autres questions viennent compléter la nature des motivations des étudiants. D'un côté, il convient de savoir si le travail sur un tel projet est un choix délibéré ou pas et de l'autre, comprendre ce qu'il y a de « nouveau » qui attire les étudiants dans le fond (thématique de René Char) et la forme (utilisation de la plate-forme) du projet.

Q- Est-ce que c'était obligatoire de travailler sur la nouvelle ou bien tu étais volontaire pour travailler dans ce projet ?

« Non, on était libre. Moi j'ai choisi de travailler avec un partenaire de Valenciennes. Parce que j'ai aimé l'idée. C'est une nouvelle expérience pour moi ».

Q- Qu'est-ce qui est nouveau ? Peux-tu donner des exemples ?

« D'abord c'est le fait de travailler sur l'écriture d'une nouvelle avec un partenaire qu'on ne connaît pas, physiquement absent. Surtout que je ne connais pas d'avance. Ensuite qu'on utilise Internet et l'ordinateur dans une classe de langue était nouveau ».

Q- La thématique portait sur une citation de René Char. Comment, avec ton binôme, tu as pu trouver une idée commune pour travailler sur René Char ?

« On a commencé tout d'abord par mettre les idées en commun. La thématique parlait de « la vision » et du « regard » et le corps. On a mis les idées en commun. Chacun de nous avait une idée. On s'est entendu sur une idée commune et on a commencé à rédiger la nouvelle ensemble, on envoyait par courriel nos idées ».

Ces facteurs sont primordiaux dans l'analyse de nos données car ils peuvent avoir une influence sur l'apprentissage et sur les représentations des apprenants. Un élément de l'état sociocognitif étant ce que Pierre Mannoni décrit comme des représentations mentales, c'est-à-dire *« des entités de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système. Il s'agit de la production d'une image que le sujet élabore en utilisant ses facultés cognitives*[529] » (Mannoni, 2006).

Ainsi, l'étude de ces représentations nous permettra d'appréhender la manière dont les étudiants du projet PASFLE* élaborent la nouvelle, d'un point de vue interculturel, en tant que « document » comme émergence sociocognitive du sens en construction[530] (Dornier, 2010).

Q- Peut-on dire qu'il y a eu un regard croisé parce que tu travailles avec une personne de Valenciennes ? Est-ce qu'elle voyait de la même façon que toi ou bien il y avait des regards différents et vous avez pu croiser vos regards à un certain moment ?

« Non, on avait le même regard, les mêmes idées » ; « non, c'est difficile d'avoir des idées différentes des siennes et de faire tout le temps des compromis et des concessions mais, enfin on s'est bien entendu ».

Q- Penses-tu que c'est une chance ou c'est ennuyeux de voir avec le même regard ?

« Non c'est une chance, on n'a pas eu trop de difficultés de ce côté-là ! »

Q- Penses-tu que c'est une chance ou c'est ennuyeux de voir avec un regard différent?

« Non, c'est une grande chance d'avoir des regards différents, c'est enrichissant, autrement ce serait ennuyeux, trop ennuyeux ».

Dans les deux cas, même regard ou regards croisés, il s'agit de donner sens aux échanges entre les étudiants de nationalités différentes (un sens construit de leur expérience) et de mettre en mot leur

[529] Pierre Mannoni, *les représentations sociales*, Que sais-je, PUF, Paris, 4ème édition, avril 2006, page 12.
[530] Corinne Dornier, *Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue, l'usage d'un carnet de suivi comme objet de médiation*, thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 2010.

expérience sociocognitive. Cette démarche constructiviste a pour objectif de rendre l'étudiant conscient de ses compétences en langue, de sa démarche, du processus qu'il suit afin de tisser (ou pas) un lien interculturel avec son binôme à travers le numérique.

De retour au concept du « sensemaking[531] » accordé à notre projet, ce dernier « représente un processus qui n'agit pas directement et immédiatement sur les autres ou sur le système sociotechnique. Le phénomène de « sensemaking », a comme point de mire l'individu face à ses réalités. Il est posé comme hypothèse de travail que la dynamique du « sensemaking » s'opère par une mise en valeur de « l'action sur l'action, sur des actions éventuelles ou actuelles, futures ou présentes » comme l'écrit Foucault dans le sujet du pouvoir (Foucault, 1982) lorsqu'il (re)définit son idée d'une « relation de pouvoir ». Ainsi, le processus du sens-sensemaking, se lie à une maîtrise de ses pratiques avec un « sentiment » (primat du sens-sensation), voire « conscience » (primat du sens-projet et/ou primat du sens-signification) de cette maîtrise dans un contexte social donné.

Dans le primat de l'individu face à ses réalités dans le contexte social donné, d'autres questions surgissent lors de l'entretien, pour comprendre le sens que construit l'étudiant au fur et à mesure de l'écriture de la nouvelle.

Q. Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend)/ vous gêne (a gêné) concernant le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples.

« Ce qui m'a surpris c'est la nature même du projet à distance... Tout d'abord, je n'étais pas très confiant que je pourrai rédiger une nouvelle moyennant ce nouveau système mais j'étais très enthousiaste au début. Alors, j'ai ouvert un compte sur la plate-forme. J'ai commencé à envoyer des messages aux étudiants français pour travailler avec eux. Anne-Sophie était la première à répondre et on s'est mis d'accord pour rédiger la nouvelle ensemble. C'était une bonne expérience. Ce qui m'a gêné était la plate-forme. À mon avis, elle manque un peu d'organisation » [...]

« De plus, c'est une personne que je ne connaissais pas d'avance. Je ne savais pas si je pouvais avoir confiance en elle ou non. C'était un peu dur à concrétiser ».

[531] Michel Labour, Information-Communication Science, site web professionnel, http://mlabour.webs.com/cadreoprationnel.html (consulté le 10 août 2008)

Face aux gênes et doutes en soi, il convient de savoir ce qui a rassuré les étudiants dans le cadre du projet PASFLE*. Le phénomène informationnel[532] est choisi pour représenter le point d'entrée pour étudier la manière dont l'individu construit un « document[533] » (mental ou autre), en tant qu'une mise en signe de processus dynamiques considérés comme vecteurs du sensemaking ayant une certaine persistance temporelle, face aux affordances (significations associées à un artefact dans une situation) que peut proposer la sociotechnique. Ces processus dynamiques surviennent par une élaboration pragmatique des connaissances personnelles face aux savoirs constitués dans une communauté donnée, couplés à une dynamique d'« empowerment[534] » mutuel.

Il nous a semblé intéressant de comprendre, à côté des facteurs de gêne et de défis que les étudiants ont vécus pour aller jusqu'au bout dans la rédaction de la nouvelle, et dans le perfectionnement de leur apprentissage de langue française, quels seraient les éléments de bien-être positifs qu'ils ont rencontrés et qui les ont rassurés.

En effet, si un apprenant ne parvient pas à aller dans le processus d'écriture de la nouvelle, il sent le besoin d'abandonner le projet et/ou doute en soi-même sur le plan technique, cognitif, relationnel ou autres, et que celui-ci a l'impression d'être seul, il préférera abandonner le travail et s'adonner à des activités qui lui procurent plus de plaisir (à savoir trouver ses idées sur internet au lieu de communiquer avec son binôme, écrire des courriels demandant de l'aide à des amis proches en qui il a plus confiance, etc.). Or, lorsqu'il sait qu'il y a la présence d'un tuteur au CLER* qui puisse lui venir en secours et qu'il y a une séance en présentiel chaque semaine en classe pour les aider à aller de l'avant dans leurs projets, une présence qui puisse répondre à leurs difficultés et les guider, il ira facilement demander de l'aide. Ceci apparaît dans la question qui suit.

À la question Qu'est-ce qui vous a rassuré (vous rassure) dans le Projet PASFLE* ? Donnez des exemples, la présence de l'humain ressort comme élément principal : *« La présence de la tutrice. Elle était présente quand on avait besoin d'elle, on peut lui poser des questions en présentiel ou lui envoyer des courriels. Elle donnait aussi des idées pour améliorer la nouvelle ».*

« Du côté de mon binôme, elle était très sérieuse. On travaillait toujours sérieusement sur MSN ou par chat.

[532] Michel Labour, Information-Communication Science, site web professionnel, http://mlabour.webs.com/cadreoprationnel.html (consulté le 10 août 2008)
[533] Corinne Dornier, *Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue, l'usage d'un carnet de suivi comme objet de médiation*, thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 2010.
[534] Michel Labour, entretien à Valenciennes en décembre 2005.

Quand on ne pouvait pas, on s'envoyait des e-mails pour avancer avec la nouvelle » ; « La tutrice[535] *nous disait les étapes à suivre lors de chaque séance. Elle nous faisait faire des exercices d'application, oui, voilà ».*

« Oui, il {Le tuteur} nous donnait confiance en nous. Il nous rassurait. Lorsqu'il y a quelqu'un avec nous pour nous aider c'est différent. La présence humaine est rassurante et donne confiance en nous. On ne travaille pas avec des absolus et de l'abstrait. L'ordinateur n'est pas un être humain ».

Mentionnons ici l'importance de la présence de l'humain comme facteur rassurant dans un projet à distance et moyennant une plate-forme informatique. Au cœur du dispositif se trouve le médiateur (tuteurs et enseignants, moi-même incluse) lequel intervient au « moment opportun[536] » afin de favoriser l'interprétation et la compréhension des données et afin que l'étudiant puisse leur accorder un sens par rapport à son projet en construction. Le défi du médiateur est qu'il puisse repérer une temporalité précise que l'on puisse appeler le « moment opportun ».

Comme l'évoque Verclytte[537] au cours de sa thèse, « le moment opportun se trouve dans le rôle déterminant de l'auteur [...]. Le sur-mesure au moment opportun offre la perspective de l'amélioration de l'efficacité et du gain de temps en formation ».

Cet élément sera développé infra lorsque nous évoquerons les difficultés rencontrées par les étudiants. La réponse qui est ressortie le plus était la plateforme. Nous nous contenterons de rappeler qu'une variable importante de l'apprentissage des étudiants universitaires est la notion du temps vécu (Boutinet, 2007). En effet, lorsqu'un apprenant universitaire suit une formation, il souhaiterait faire des progrès « rapidement » afin de se voir avancer dans sa formation et son apprentissage et de pouvoir mieux communiquer.

La question qui suit met en exergue le sens construit par l'apprenant. Cette question nous aide à comprendre la prise de sens chez les apprenants libanais. Si les étudiants n'avaient pas compris dès le départ la pertinence du projet, de l'accompagnement suivi et les données fournies par cet artefact, ils ne seraient pas en mesure de comprendre la construction accordée au sens.

Q. Est-ce que ce projet vous a aidé à améliorer vos compétences en langue dans votre contexte

[535] Il s'agit de M^elle^ Rodine Eid, comme tutrice pour un groupe d'étudiants suivant le projet PASFLE*.
[536] Laurent Verclytte, *Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*, thèse présentée en septembre 2002, pages 347-370.
[537] Laurent Verclytte, *Le sur-mesure au moment opportun : vers l'élaboration de documents d'accompagnement en situation d'acquisition de connaissances*, thèse présentée en septembre 2002, pages 347-370.

personnel actuel ? Si oui, comment ?

« Oui, [...] ce projet m'a servi à apprendre à communiquer avec les gens, se mettre d'accord sur une idée pour faire avancer les choses » ;

« Oui, ça m'a permis même de mener une nouvelle expérience interculturelle » ;

« C'était une nouvelle expérience pour moi. C'est quelque chose qu'on ne peut pas faire tous les jours. Cela m'a apporté un bagage (vocabulaire) lexical, oui, et sur le plan des idées. Même si nos idées étaient proches, ce sont de nouvelles idées, voilà comment j'ai pu construire du sens dans la rédaction de la nouvelle ».

Cette question oriente le regard de l'apprenant sur ses compétences sociales et linguistiques et l'amène à construire son parcours. Il est là pour faire surgir l'émergence du sens par un processus « informationnel » au sein d'un dispositif communicationnel réfléchi.

Les difficultés rencontrées s'avèrent être classées en deux catégories de base : la médiation d'un côté et l'entente avec l'humain (c'est-à-dire le partenaire de l'autre côté de la plateforme non connu jusque-là) et de l'autre côté, la médiatisation à savoir comment manier le dispositif technologique nécessaire pour faciliter la communication à distance.

Q. Quelles étaient les difficultés que vous aviez rencontrées dans le cadre du Projet PASFLE* ?

« Ce n'est pas difficile mais il faut faire des compromis à distance, ce n'était pas difficile car je suis habitué à communiquer avec les autres à travers l'ordinateur, à distance ».

« De mon côté, les difficultés affrontées par exemple c'est surtout la plateforme. On ne pouvait pas bien communiquer ensemble avec notre partenaire à travers ce média. Alors, on a communiqué par e-mail, par MSN et par chat pour contourner la plateforme ».

D'autres questions viennent compléter la question portant sur les difficultés telles :

Q- Est-ce que tu as eu à un certain moment peur que le projet n'aboutisse pas ?

« Oui, bien sûr. J'ai eu des doutes à propos de ce sujet-là car son horaire (l'horaire du binôme) et emploi de temps est différent du mien. Par exemple, quand elle avait des examens j'étais libre et vice-versa. Alors, on ne

pourrait pas très bien communiquer ».

Q. Garderez-vous le contact avec votre binôme après le projet ?

« Oui, on gardera le contact. On se parle déjà à peu près tous les jours sur MSN ».

Q. Quel conseil donneriez-vous à un étudiant qui souhaiterait travailler sur ce projet l'année prochaine ?

« Aux étudiants de l'année prochaine, je les conseille d'être enthousiastes et de commencer le travail à temps et au sérieux car si on commence à temps, on finira tranquillement, sinon on sera stressé ».

« Je leur donne un conseil positif. Je dirai que c'est une très belle expérience. Elle est un peu difficile et floue au départ [...]. Je conseille aux autres d'essayer l'écriture de la nouvelle, d'essayer cette interculture avec les autres ».

« Le temps. J'espère qu'il sera adéquat avec celui du binôme et qu'il soit suffisant ».

Ainsi donc, cet entretien avait pour objectif de donner du sens au projet d'écriture, autrement dit de lui donner une co-élucidation ou une explicitation. Pour Pierre Vermersch[538], l'écoute et les relances sont les facteurs clés de l'entretien d'explicitation afin que les actions implicites puissent être verbalisées lors de la réflexion.

Un dialogue pédagogique s'est donc établi entre les étudiants interviewés et les tuteurs et/ou enseignants intervieweurs visant à comprendre les représentations des étudiants de l'écriture médiatisée. Cet échange a permis aux intervieweurs d'avoir un comportement informationnel et aux étudiants de prendre conscience de leurs actions effectuées implicitement lors de leur apprentissage à travers le projet. Ainsi donc leur nouvelle est « un document en construction » car il contribue à orienter le regard des étudiants sur leurs parcours d'apprentissage. Krashen rappelle que le rôle du formateur est de laisser l'apprenant parler sur ce qu'il ressent seulement si ce dernier en a envie.

Cet entretien facilite l'individualisation du parcours de formation. Il s'agit de la rédaction d'une

[538] Pierre Vermersch, *L'explication de l'action paru dans les cahiers de linguistique sociale*, communication au colloque de Rouen 1995, accessible en ligne à : http://www.es-conseil fr/GREX/textes%20rouen.htm ; pp.28-29 et 113-120 consulté en janvier 2010.

nouvelle à quatre mains qui change le parcours d'apprentissage, chemin faisant, guidé par l'horizon du projet.

Il s'agit d'une construction au cœur de la restitution. L'étudiant peut s'exprimer sur ce que sont devenues ses attentes, sur comment il s'est engagé dans ce parcours d'apprentissage et sur comment le sens a été construit dans sa façon d'apprendre.

Des interactions et des échanges en ligne peuvent également contribuer à la compréhension des représentations des étudiants concernant l'écriture de la nouvelle, sur le lien tissé avec une culture différente, sur l'utilisation du numérique dans un nouvel environnement d'apprentissage et enfin sur l'image qu'ils ont eue d'eux-mêmes.

4.2.4 Les interactions développées en ligne

Rappelons que cette recherche est qualitative. Jean-Paul Deslauriers dit que « le terme recherche qualitative est un terme générique qui désigne l'étude des phénomènes sociaux dans leur contexte ordinaire, habituel (...) [Il] vise d'abord à faire éclore des données nouvelles et à les traiter qualitativement au lieu de les soumettre à la statistique » (Deslauriers, 1982).

Écrire une nouvelle à quatre mains et à distance n'est pas à prime abord évident. C'est une identité propre à chacun. Elle pourrait être un frein pour certaines personnes dont l'image de soi n'est pas positive. L'estime de soi fait partie intégrante du concept de soi et peut être ainsi positive ce qui accroît la confiance de l'individu dans ses propres capacités ou dans ses propres compétences mais qui peut être aussi négative ; ce qui devient un obstacle et implique la réticence d'écrire.

Des comptes ont été créés pour les étudiants sur la plateforme Claroline, support conçu par les initiateurs du projet et mis au service des étudiants pour communiquer ensemble. Une initiation à la plateforme a eu lieu lors du premier cours. Or, très rapidement, il s'est avéré que la plateforme ne répond pas aux besoins des étudiants. Ils expriment en classe et dès le premier contact avec la plateforme *« la complexité et la rigueur de la plateforme »*.

Cet outil de communication et d'évaluation formative est le moyen utilisé pour l'apprentissage/enseignement du français moyennant les tices*. Grâce à la plateforme et à la contribution des étudiants sur Claroline ou sur d'autres logiciels de communication, une traçabilité des échanges entre les étudiants a été possible.

Dans ce sillage, la plateforme est, pour les uns, « complexe », « dénudée de toute interaction et photos ». Elle est « *sobre et ennuyeuse* ». Elle ne contient « *aucune attraction dans un siècle où l'informatique tourne autour de la séduction, eh ben, elle ne nous séduit pas* ».

Pour les autres, « *la non possibilité de mettre ma photo en ligne pour mettre un visage sur un nom est grave. Je n'aime pas du tout travailler sur cette plateforme* ».
Ainsi, ces derniers la contournent et trouvent plus d'espace de communication que ce soit sur MSN ou en utilisant leurs courriels personnels.

Ci-dessous un extrait d'une interaction entre un binôme franco-libanais qui montre la prise de contact sur la plateforme Claroline. Sans tarder, un passage s'effectue vers MSN et en cas d'urgence vers l'emploi de Hotmail pour un échange courriel plus détaillé et personnalisé.

Lundi, 27 Avril 2009 12:36 « *Salut, je m'appelle E.K., j'étudie à l'Université Antonine-Baabda. Je suis ton partenaire pour assurer la communication dans la nouvelle* ». (Ce message est posté sur la plateforme Claroline).

Lundi, 27 Avril 2009 19:04 « *Ok, D. j'ai reçu ton message et j'ai ajouté ton adresse sur MSN. Je vais vous envoyer les idées à propos de la nouvelle. Biz* ». (Ce message est posté sur la plateforme Claroline).

Mardi, 28 Avril 2009 20:03 « *Si tu veux, on peut parler sur MSN jeudi à 8:00pm* ». (Proposition de passer de la plateforme Claroline à un échange sur MSN).

Dimanche, 10 Mai 2009 23:53 « *Ok, je n'ai pas de problèmes si vous continuez la nouvelle à votre style. En fait comment as-tu fait ton examen ? J'espère que tu as bien fait et merci d'avance. Bizou* » (Message posté sur Hotmail).

Mercredi 13 Mai 2009 « *C'est très bien mais notre professeur nous a dit que la nouvelle doit être environ 5 à 10 pages. Je vous demande si vous pouvez ajouter quelques autres idées pour l'aggrandir ? Réponds- moi S. V. P et merci d'avance* » (Message posté sur Hotmail).

Mardi, 19 Mai 2009 « *Salut D., tu vas bien ? Je veux répondre à tes questions : j'ai 20 ans, je suis en deuxième année universitaire à l'Université Antonine-Baabda, j'habite au Sud du Liban à Waddy Jezzine. J'aime toutes les activités sportives et la lecture, si tu veux avoir plus d'informations à propos de moi contacte-moi sur Hotmail* » (Message posté sur Hotmail).

L'étudiante nous informe que la correspondance qui précède est la traçabilité de leurs échanges sur Hotmail « *J'ai simplement envoyé les e-mails où j'ai discuté avec mon correspondant, je n'ai pas envoyé les discussions MSN qui sont trop longues, et je n'ai pas envoyé non plus les e-mails que l'on s'est envoyés par rapport aux nombreux problèmes de liaisons entre nous et les libanais. Si vous les voulez je peux vous les faire parvenir* ».

Il convient également de mentionner le mélange ou plutôt le va-et-vient entre le tutoiement et le vouvoiement entre les deux partenaires. D'ailleurs, le tutoiement s'impose quand on apprend, deux semaines après le début des échanges le besoin de connaître davantage le partenaire. De plus, le binôme s'intéresse à la vie universitaire de sa partenaire et se renseigne si elle a bien fait son examen ou pas.

De ces échanges, ressort souvent une entente immédiate mais également la panique de ne pas trouver un partenaire. La prise de contact semble ne pas être une démarche très aisée pour tout le monde. Ces deux étudiantes semblent savoir ce qu'elles veulent. Les échanges sont rapides et aboutissants :

Vendredi, 27 Mars 2009 18:05:18 +0100 « *Salut, je m'appelle L.D. de l'Université de Valenciennes, si tu es toujours libre, je souhaite faire ce projet avec toi* ».

Mardi, 7 Avril 2009 16:51:20 +0200 « *Salut L., c'est J.G. de l'Université des Pères Antonins, si tu voudrais travailler avec moi je voudrais savoir la réponse très vite merci* ».

Mardi, 7 Avril 2009 20:11:08 +0200 « *Salut J., oui je veux bien travailler avec toi. Si tu es d'accord, j'entre ton adresse MSN dans mes contacts pour travailler plus facilement* ».

De plus, il convient de mentionner que la recherche de partenaire semble ne pas être facile :
« Désolé, j'ai déjà un partenaire ; « je m'excuse, j'ai déjà un partenaire » ; « Salut, moi c'est L. Je suis étudiante à l'Université de Valenciennes et je recherche un(e) partenaire pour mener à bien ce projet. Ton email m'a été donné par B. qui m'a dit que toi aussi tu recherchais quelqu'un. J'espère que c'est toujours le cas. Bonne journée en espérant avoir de tes nouvelles. À bientôt ».

L'organisation entre le binôme pour l'écriture de la nouvelle s'installe d'emblée. Quelques-uns se partagent les tâches : *« salut c'est le début de la nouvelle : Il regardait, imaginait et devinait instantanément par un simple toucher [...] chaque 2 ou 3 jour, un nouveau groupe atterrissait sur le bateau. C'était un travail très émouvant, on pouvait rencontrer des gens de tous les pays et de tous les continents ».*

Date : Mardi 28 avril 2009 21 :11 :10+0200
« Salut J., je t'envoie la suite de ce que tu m'as envoyé. Tu me diras ce que tu en penses et je crois qu'on devrait imaginer les péripéties ensemble sur MSN si tu veux bien ou au moins se mettre d'accord sur les idées car ce sera difficile de mettre en commun si c'est trop différent. J'attends ta réponse. À bientôt »

D'après l'analyse des courriels échangés entre les étudiants, on peut faire les observations suivantes :

- Le 9 avril, l'étudiante du *corpus 1*, L.M. a mis un message sur le forum « prise de contact ». Suite à cela, elle a reçu deux réponses de deux étudiants différents lui annonçant qu'ils sont désolés et ne peuvent pas travailler avec elle car ils ont déjà un partenaire français.

- Le 10 avril, elle reçut un courriel de B.S. qui lui donna l'adresse mail d'un de ses amis. Le 15 avril, elle envoie un message à cette personne qui lui répond également qu'elle a déjà eu un partenaire.
Ne voyant plus comment faire pour avoir un partenaire, elle restait passive face à cette situation.

Finalement, le 28 avril elle reçut un message d'un étudiant Libanais sur sa messagerie de l'université de Valenciennes. Cette personne est M.B., il est âgé de 19 ans et demi et habite à Beyrouth. C'est donc seulement à partir de cette date qu'elle a pu avoir un correspondant.

Pour essayer de finir ce projet à temps, car ils disposaient d'uniquement trois mois pour le réaliser,

ils avaient essayé d'établir un calendrier en cours de communication, cependant, ce calendrier n'a pu être respecté de par la difficulté de trouver un partenaire, car le travail pouvait normalement commencer seulement une fois ce partenaire trouvé.

- L'étudiant du *corpus 2*, R.V., a pris contact avec sa partenaire libanaise également tard ; ce fut le 25 avril que N. E.A., lui envoie un courriel lui demandant de travailler avec elle.

Il convient de conclure que la plate-forme Passeport a donc été peu fréquentée ou/et fréquentée dans des périodes différentes par les étudiants libanais et les étudiants valenciennois.

En outre, il convient de mettre en exergue une autre difficulté qui resurgit, c'est celle de la technologie dans les échanges entre étudiants :
Le lundi 4 mai : *« Salut M. Désolé de te répondre seulement maintenant mais j'ai de gros problèmes avec ma connexion internet donc j'ai vu ton message seulement aujourd'hui. De plus, je n'arrive pas à ouvrir ta nouvelle. Est- ce que tu pourrais me la renvoyer avec un autre Programme ? » ; « Peux tu me répondre demain si c'est possible car après je n'aurais plus accès à Internet ! »*

Suite à la prise de contact, il convient de signaler le sens donné à la collaboration qui passe par la communication. Cependant la communication n'a pu être optimale tout de suite car à cette période l'étudiante du *corpus 1* a eu de gros problèmes de connexion. Il lui était devenu impossible de se connecter sur internet de chez elle et elle devait aller se connecter chez son ami. De plus, depuis le début de ce projet elle ne voyait qu'une manière pour communiquer efficacement, c'est utiliser MSN qui permet d'avoir une discussion en temps réel et de se dire beaucoup de choses en peu de temps. Cependant, avec ces problèmes de connexion, il lui était impossible de communiquer avec son binôme via MSN. De plus, pour pouvoir communiquer sur MSN, il faut être connecté en mode synchrone... Comme elle ne savait pas quand elle allait récupérer sa connexion internet, elle ne pouvait pas lui donner d'heure et de date précises pour qu'ils se parlent.

Force est de signaler que lorsque l'étudiante du *corpus 1* voit le message de son partenaire (après tant de temps écoulé dû au problème de connexion), il lui dit qu'il a déjà rédigé la nouvelle et lui demande de la corriger. Cependant, ce n'est pas l'idée qu'elle se faisait de ce travail de collaboration et lui propose de partir de son idée principale et de transformer sa nouvelle qui lui semblait trop longue et trop espacée dans le temps pour en être une. Malgré cela, L. trouve bien sûr que M. a fait un bon travail et se rend compte qu'il parle bien le français. Celui-ci lui annonce

également début mai qu'il a déjà rendu sa nouvelle mais qu'il peut encore y apporter des modifications... Or, L. décide de s'inspirer de son texte pour faire une autre nouvelle. C'est un peu dans ce sens, et au cœur même de ce quiproquo, que l'on peut dire que leur travail a été collaboratif mais une collaboration indirecte issue d'une reprise d'idées et non d'une réelle communication.

Dans tout projet, des défis, des contraintes, des obstacles se dressent devant les acteurs ; il s'agit donc pour ces derniers de se motiver afin de surmonter notamment les difficultés liées à la technologie. Dans le corpus trois et le corpus quatre, B. et K. sont d'accord sur la répartition des tâches. B. et sa partenaire ont plus ou moins travaillé de manière synchrone alors que K.et son partenaire l'ont fait différemment. K. n'a pas pu participer à la rédaction de la nouvelle vu que son partenaire l'avait auparavant rédigée et cela est dû à la difficulté de se connecter sur internet et de s'entendre sur la répartition des tâches, elle a juste apporté quelques modifications.

Notons que dans les deux projets, le travail collaboratif est mené via courriel avec, en plus, des discussions sur MSN dans le cas de B.et de messages sur Facebook dans le cas de K. Les deux étudiantes ne parlent pas des conditions optimales de réussite de leurs projets respectifs. Malgré toutes les difficultés vécues et les discordances survenues, les deux projets ont abouti à la rédaction d'une nouvelle finale.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'un tandem a utilisé d'une façon réussie la technologie. Il est certes vrai qu'il a contourné la plateforme mais il a eu recours aux outils de messagerie instantanée ainsi qu'à l'échange de courriels (confère annexe n°21). Malgré le fait qu'elles ne se connaissent pas, les deux étudiantes ont fourni des efforts pour s'entendre et pour rester en contact.

Un autre tandem, quant à lui, mentionne qu'ils ont dès le départ utilisé Internet : les courriels et les messages sur Facebook en contournant la plateforme qui semblait sèche. Le travail a été différent dans ce cas, la nouvelle était rédigée et K. a apporté des modifications, ce qui l'a démotivée puisqu'elle n'a pas créé quelque chose de vraiment personnel.

Nous pouvons dire que les deux étudiantes ont appris, au travers de ce projet, que tous les étudiants ne regardent pas nécessairement dans la même direction et donc on n'apprend pas seulement en soi, mais avec les autres aussi[539].

[539] Marcel Lebrun, *Des technologies pour enseigner et apprendre, perspectives en éducation & formation,* de Boeck,

En conclusion, cet échange miné de quiproquos, de difficultés et de malentendus, est un artefact qui aide à la compréhension du sens donné au processus d'échange interculturel. L'échange à travers la plateforme permet une mise en signe de processus considérés comme vecteur de sens en construction ayant une certaine durabilité.

4.3 Après le projet : rapport de bilan des étudiants de Valenciennes

À Valenciennes, quinze étudiants ont suivi le projet d'écriture de la nouvelle. Deux ont réussi à rédiger totalement la nouvelle avec leurs binômes libanais, huit l'ont rédigée partiellement et trois ne l'ont pas rédigée du tout.

Comme susmentionné, le projet de 2009 portait sur l'écriture binôme d'une nouvelle se basant sur la citation de René Char « *Si l'homme ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé* ». Il convient de faire le bilan du projet à travers les rapports des étudiants français et libanais.

4.3.1 Bilan du projet au regard des étudiants français

Il a été demandé aux étudiants, avant de remplir le bilan, de suivre un certain ordre dans le rapport afin de développer la compétence d'organiser leurs idées.
Le rapport de bilan contient une introduction, une première partie qui décrit les enjeux du projet et sa mise en œuvre, les ressources humaines et techniques, les problèmes rencontrés et les défis, les solutions apportées, l'évaluation du projet à travers les résultats obtenus, les bénéfices du projet, le processus, une conclusion et des annexes traçant la communication et sa fréquence entre les partenaires que ce soit au niveau des courriels échangés ou au niveau du clavardage.

4.3.1.1 L'introduction

La partie introduction fournit l'ancrage du sujet et répond à la question « pourquoi ce projet ? ».

Il s'agit d'évoquer les enjeux du projet en le situant dans un contexte précis en lui donnant un cadre. Une fois ce cadre esquissé, les contraintes de la situation sont abordées. Elles caractérisent la situation initiale que le projet entend améliorer ou corriger. Ensuite, les grands axes de la démarche adoptée dans le projet seront présentés. Les principes guidant l'action sont clairement

---

3ème édition 2007, p.109.

énoncés : ils justifient les choix défendus. Le projet répond à une problématique précise et constitue une tentative de réponse à une question posée. L'introduction s'achève sur la présentation des grands axes de la démarche.

Ci-dessous quelques citations des étudiants de Valenciennes tirées de l'introduction de leurs rapports tâchant d'évoquer les enjeux du projet.

Pour l'étudiant 1, les enjeux du projet consistent à *« apprendre à collaborer à distance et avec une personne d'une culture étrangère, puis mettre en pratique ce que l'on a pu acquérir du cours de communication, voilà les enjeux du projet franco-libanais. Cela, grâce au réseau Internet. Ce moyen de communication, bien qu'efficace, a fait apparaître quelques contraintes durant le projet, afin de créer une nouvelle à l'aide de la citation de René Char ». [...] « Ce fut grâce à cette citation, que nous devions, avec ma partenaire libanaise discuter, mettre en œuvre puis créer notre nouvelle. C'est pourquoi nous pouvons nous demander comment peut-on mettre en place un tel projet de collaboration à distance ? ».*

Pour l'étudiant 2, le pourquoi du projet est une complémentarité à son cours de communication : *« dans le cadre du cours de communication en semestre 4 de Licence Sciences Humaines, parcours CDM, nous avons établi une idée de projet ayant pour but la rédaction d'une nouvelle portant sur le thème d'une citation tirée d'un poème de René Char : « Si l'homme ne fermait pas parfois souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ». Cette nouvelle devait être rédigée à l'instar d'un partenariat avec un étudiant résidant à l'étranger, au Liban. Dans le cadre du projet, chaque étudiant devait, par l'intermédiaire de la plate-forme mise à notre disposition, prendre contact avec un étudiant libanais afin de partager les idées, les interprétations du thème imposé à la rédaction de la nouvelle et enfin, mettre ses idées en commun pour en définir la nouvelle finale. Cependant, plusieurs obstacles se sont dressés sur le développement du projet et ont entraîné plusieurs problèmes dans la communication avec un étudiant libanais et donc, la rédaction de la nouvelle ».*

Dans cette intervention, force est de retenir d'emblée les termes « imposé », « obstacles » et « problèmes » dans la communication et par conséquent dans la rédaction de la nouvelle.

Pour l'étudiant 6, développer des techniques de communication à distance présente a priori des

difficultés et la question du temps semble l'interpeler. Malgré ces appréhensions, l'apprenant finit son introduction sur une note positive :

« Le jour où j'ai appris la finalité du projet en communication du semestre 4 c'est-à-dire écrire une nouvelle avec un libanais, en toute honnêteté je n'étais pas très franche, puisque le temps me semblait très limité. De plus, cela me paraissait très compliqué d'écrire une nouvelle en collaboration avec un libanais. [...] *C'est déjà compliqué de faire un exposé avec une personne de notre classe que nous connaissons alors ici avec des personnes que nous ne connaissions pas cela me paraissait infaisable. Cependant, aujourd'hui je réalise que ce projet était totalement faisable avec du travail et de la bonne volonté ».*

À la question des enjeux de ce projet et le pourquoi du projet, l'étudiant 6 de continuer : « *Je serai tenté de répondre par différentes réponses. Il me semble inapproprié de donner une seule réponse à cette question puisque de nombreux enjeux sont à prendre en compte tels que l'utilisation des moyens de communication, la communication à distance, connaître les bases littéraires d'une nouvelle. Ce projet a été élaboré pour ces raisons pour moi, pour prouver que nous sommes capables de nous débrouiller avec des moyens de communication, avec une personne que nous ne connaissons pas. Les contraintes peuvent, quant à elles, être diverses. Elles peuvent être techniques avec les moyens de communication (Internet, ...). Mais elles peuvent être aussi d'ordre privé : allons-nous nous entendre ? Elles peuvent également concerner le délai : saurons-nous le respecter?... Puis, elles peuvent concerner la nouvelle directement, serons-nous d'accord sur le sujet.... Nous avons choisi, dès le départ, de se donner des délais à respecter, de s'envoyer nos parties respectives et de se donner nos avis le plus rapidement possible ».*

Pour l'étudiant 7, *« le projet consiste à la rédaction d'une nouvelle à distance par deux personnes au moyen d'outils de communication (Internet) choisis dans le cadre du cours de communication. Ce projet a pour objectif la communication des étudiants de l'UOIC* avec ceux de l'université des Pères Antonins, les outils de communication doivent être utilisés. Les contraintes de la situation sont la rédaction d'une nouvelle malgré la distance séparant les deux universités. Le projet corrige ainsi cette contrainte en permettant une collaboration à distance. Pour la réalisation du projet, j'ai commencé par me rendre sur passeport et j'ai pris contact avec une libanaise qui avait laissé un message. Nous nous sommes parlées sur MSN et ma partenaire m'a annoncé*

qu'elle avait commencé à rédiger un début de nouvelle qu'elle m'a fait parvenir et nous nous sommes mises d'accord pour que j'écrive la suite et la fin de la nouvelle afin de diviser le travail en parts égales. Nous pouvons nous demander si le projet franco-libanais de travail collaboratif à distance fut une impasse ou un tremplin ? ».

Pour l'étudiant 8, *« ce projet de collaboration à distance a été fondé sur plusieurs axes. Tout d'abord, ce travail devait nous amener à l'écriture d'un récit, plus précisément d'une nouvelle. Ce texte appartenant à un genre stylistique bien précis (c'est-à-dire des caractéristiques définies, telles que la longueur), il fut nécessaire de réaliser des recherches préliminaires afin d'être en totale cohésion avec les consignes demandées. De plus, le récit à préparer devait comporter une réflexion en lien avec une citation de René Char : « Si l'homme ne fermait pas parfois souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ». Toutes ces règles à respecter dans le cadre de l'élaboration de ce récit une fois posées, la mise en place d'une collaboration à distance devint nécessaire. Pour ce faire, le groupe classe s'est inscrit sur une plate-forme numérique commune aux étudiants libanais et français, PASSEPORT. Nous avons très vite fait connaissance aux contraintes qu'une telle situation nous posait. En effet, trouver rapidement un collaborateur disposé à travailler ne fut pas simple car au moment où nous nous sommes inscrits sur la plate-forme, nos correspondants libanais étaient en vacances universitaires. De plus, une telle collaboration à distance doit se produire dans un cadre relativement strict, c'est pourquoi une fois un partenariat installé, l'échange de plannings de connexion avec mon collaborateur m'a semblé nécessaire, afin de pouvoir travailler ensemble « en direct » et ainsi régler les éventuels problèmes plus rapidement et ainsi gagner en efficacité ».*

On apprend à travers cette partie introductive que les étudiants français comptent, pour rédiger la nouvelle « à distance », collaborer avec un apprenant « libanais » rarement appelé partenaire ou collègue mais désigné par sa nationalité et de recourir à de multiples échanges. Les étudiants français déploient de très bonnes dispositions pour collaborer avec un(e) partenaire libanais(e) dont ils voudraient, disent-ils, *« connaître un tant soit peu la culture ».* De la sorte, le texte de la nouvelle aurait plus de valeur.

Or, des appréhensions ressortent avant même de débuter le projet sur les volets de l'écriture et la communication à distance surtout que les apprenants ne se connaissent pas. Ces appréhensions touchent à plusieurs volets : l'interculturel, leurs peurs, leurs attraits et leurs tentations et enfin la

technologie et l'utilisation des plateformes à distance (NTIC) et le degré de maîtrise.

Il convient de noter que l'ordre de ces appréhensions est très significatif. L'humain est placé en premier lieu alors que la technologie est reléguée au dernier lieu.

4.3.1.2 La mise en œuvre

Concernant la mise en œuvre du rapport bilan, un certain nombre de points sont abordés dans cette partie en fonction de la nature du projet. Il convient de justifier les faits avancés : les différentes pistes évoquées, leur comparaison, le choix définitif d'une stratégie, les choix d'écriture des étudiants, les choix portant sur les modalités de communication entre l'étudiant de Valenciennes et son partenaire, le traitement des problèmes rencontrés, les mesures concrètes prises, la programmation des tâches et leur agencement, la coordination de l'ensemble du projet, le suivi du projet, c'est-à-dire les procédures mises en place pour s'assurer de l'avancée effective du projet.

4.3.1.2.1 Les enjeux et objectifs du projet

Les enjeux et objectifs du projet étant centrés sur la communication pure, une prise de contact nécessaire au bon déroulement du projet s'est imposée *« j'ai, une semaine après le début du projet, proposé sur la plate-forme Claroline une recherche d'un partenaire. Mon partenaire s'est joint à moi afin de débuter la discussion sur le thème et ensuite, commencer un travail plus abouti. Pour ce faire, j'ai mis en ligne sur le forum de « prise de contact » mon nom, mon prénom et mon adresse mail, plus précisément mon adresse Windows Live Messenger, que je considère comme le moyen de communication le plus abouti d'internet car la messagerie instantanée se trouve être plus personnelle et plus rapide que d'autres plates-formes telles que Facebook ou Moodle ».*

[...] Après avoir pris cette initiative, je me suis penché sur l'interprétation que j'ai entreprise vis-à-vis du thème et j'ai débuté la rédaction de la nouvelle, en tant que brouillon, en attendant la réponse d'un étudiant libanais. En ce qui concerne mon interprétation, j'ai assimilé la citation au fait de ne plus avoir conscience de ce qui est important dans la vie, à savoir la famille, la stabilité, l'amour de ses proches lorsqu'on se focalise uniquement sur des événement négatifs et ayant moins d'importance que ce qu'on peut avoir la chance de posséder tandis que d'autres ne bénéficient pas de tels privilèges, d'où le fait de « ne plus voir ce qui vaut d'être regardé » ».

4.3.1.2.2 Évoquer les ressources humaines

De plus, il convient d'évoquer les ressources humaines et d'identifier les acteurs impliqués et leurs responsabilités respectives.

« Les acteurs impliqués dans le projet sont ma correspondante et moi-même ainsi que les professeurs des deux universités encadrant le projet et contribuant à l'élaboration de ce dernier » ; « À part mon partenaire et moi, il y a eu M. Useille, Mme Eid et mes camarades de classe à qui j'ai demandé leur avis sur mon travail ».

4.3.1.2.3 Évoquer leurs défis et problèmes

Il a été également demandé aux étudiants d'évoquer leurs défis et problèmes : le projet rencontre, chemin faisant, des problèmes qui sont autant des obstacles à franchir : ils vont contribuer à stimuler les acteurs. Tout d'abord, certains d'entre eux se rangent dans la catégorie des risques qui accompagnent tout projet. Qu'est-ce qui vous a motivé (ou pas) dans ce projet ? Qu'est-ce qui vous a fait « peur » ? Celui-ci engendre parfois des effets pervers dont il faut se prémunir. De plus, toute action a ses propres limites au-delà desquelles elle devient inefficace. On veillera à réunir les conditions de réussite du projet.

Ainsi, les défis sont assez nombreux : les partenaires arrivent-ils à concilier leurs deux cultures ? Comment rendre le récit « unique et original » ?

Comme tout projet, PASFLE* comporte également des risques : *« le risque de ne pas pouvoir aller jusqu'au bout, le risque de mésentente avec le partenaire que ce soit dans les choix d'écriture, dans l'interprétation de la phrase de René Char ou alors dans le pire des cas une mésentente totale entre les deux personnes. Dans ce cas, la collaboration devient impossible. De plus, pour une collaboration optimale, il faut être capable de faire des concessions ce qui n'est facile pour personne. Ce projet franco-libanais comportait également un risque de non-compréhension au niveau de la langue car certains Libanais parlent peu le Français (ce qui n'est pas le cas de mon binôme). Malgré ces risques, ce projet était motivant de par son aspect d'échange culturel (en plus, je ne connaissais pas du tout la culture libanaise). Ce qui pouvait être également intéressant c'est de voir sa capacité à faire face à une situation peu habituelle et en peu de temps. Savoir si j'étais capable de m'adapter à une*

situation inhabituelle (car c'est la première fois qu'on me demande de faire un tel projet dans le cadre d'un cours) était à la fois plaisant mais aussi effrayant en cas d'échec. Ainsi, la motivation du début est retombée quand je fis face à trois refus de collaboration ».

« Un défi pour moi également était le fait d'utiliser Internet et l'ordinateur comme moyen principal de communication. D'ailleurs les problèmes de connexion dont j'ai été victime à cette période me renforcent dans l'idée que l'ordinateur ne doit pas devenir le seul outil de communication, mais c'est vrai que, dans le cadre de collaboration à distance c'est le seul qui soit rapide et peu cher à la fois mais quand ça marche ! La question était également de savoir si j'étais capable de collaborer avec quelqu'un qui est loin de moi et de savoir si j'étais capable de m'organiser. Ainsi, on peut donner quelques conditions pour la réussite de ce projet :

- *En premier lieu, pour l'aspect de la distance, il fallait disposer de l'outil de communication internet.*
- *Deuxièmement, ne pas avoir peur de répondre aux messages des forums et d'en laisser, vaincre sa timidité.*
- *S'organiser avec son partenaire pour se parler le plus souvent possible afin de se mettre d'accord sur les choix d'écriture... Pour cela, il faut prendre les avis de l'un et de l'autre en compte même si bien souvent, dans un groupe, il y a un « dominant » celui qui prend les initiatives et un « dominé » qui fait ce qu'on lui dit de faire ».*

Les étudiants évoquent que le fait de trouver un partenaire était facilité par l'intervention de l'université et par l'intervention du tuteur.

De plus, il est à constater que malgré les points de vue différents, les étudiants ont pu faire des concessions et ont accepté l'optique du partenaire d'une façon ou d'une autre sans renoncer totalement à la leur.
La difficulté majeure rencontrée par les étudiants demeure la connexion internet et pour quelques-uns le décalage horaire.

Finalement, comme cela a été mentionné supra, les défis étaient nombreux mais surmontés par ceux qui ont voulu mener l'expérience jusqu'au bout à l'instar de l'étudiant cité plus haut.

4.3.1.2.4 Évaluation du projet

Dans la partie évaluation du projet, un double mouvement se présente : il s'agit d'une prise de recul à la fois réflexive et pratique. L'évaluation finale du projet pourrait inclure :
1. Les résultats obtenus : évaluer les résultats obtenus en distinguant les résultats attendus des résultats non planifiés, mais néanmoins obtenus et déterminer dans quelle mesure les résultats sont la conséquence du projet (ou s'ils devaient de toute façon se produire).

Pour les uns, il n'y a malheureusement pas eu de résultats définitifs, étant donné que *« j'ai été obligé de rédiger la nouvelle seul, il n'est donc pas apparu de résultats relatifs à la communication dans ce projet, malgré les quelques échanges qui sont restés sans suite et le début une nouvelle envoyée par mon binôme quelques jours après la remise théorique de la nouvelle »* (voir la rubrique annexe pour les courriels n°21).

Il faut un esprit d'initiative pour mener à bien ce projet, en effet, le fait de laisser un message motivé sur le forum franco-libanais requiert, en effet, cet esprit. *« J'ai également appris que l'écriture d'une nouvelle en correspondance via Internet n'était pas chose facile car on se retrouve alors dépendant du bon vouloir de son correspondant (qui, en l'occurrence, ne m'a pas donné l'occasion d'écrire une nouvelle en collaboration avec lui) ».*

L'erreur principale, dans ce projet, *« pour ma part a été de m'y prendre trop tard et donc de ne pas laisser un temps suffisant pour s'organiser avec mon correspondant. Personnellement, je m'y prendrais donc bien plus à l'avance à l'occasion d'un futur projet similaire. Je pense donc, que je me suis impliqué dans le projet un peu tardivement pour obtenir des résultats satisfaisants et le fait que j'ai dû réaliser ma nouvelle seul et presque dans l'urgence explique qu'elle manque un peu de profondeur ».*

Par rapport à la communication elle-même dans ce projet, *« elle n'a pas été très réussie dans mon cas, étant donné que les échanges avec le libanais ont été difficiles. Toutefois, ce projet m'aura permis de comprendre à quel point il est nécessaire, pour un travail d'une certaine envergure de ne pas se mettre en retard et de s'imposer un planning de travail ».*

Pour les autres, il existe une différence notable entre les résultats attendus et ceux obtenus. Nous distinguerons ici ces deux catégories de résultats.

Tout d'abord, les résultats attendus : « *nous attendions de ce projet un échange culturel, un partenariat, qui se refléterait sur le style d'écriture de cette nouvelle. De plus, nous avions une certaine attente quant à la répartition des tâches que nous avons mises en place : sera-t-elle aussi efficace que nous l'espérions ? Cette répartition saura-t-elle nous aider à rendre un travail respectant les consignes données ? De plus, nous avions formulé une attente en rapport avec le cœur même du projet : le mélange de deux cultures peut-il mener à l'écriture d'un texte lisse et cohérent ?* »

« *Lorsque nous établissons un bilan général relatif au projet, nous pouvons dire que nos attentes ont toutes été à peu près matérialisées. En effet, le résultat final obtenu correspond, selon nous, à nos attentes : le planning a été respecté et notre travail terminé dans les temps impartis, nous avons été agréablement surpris de la tournure que notre travail a prise, puisque nous avons réussi à produire un travail reflétant nos personnalités ainsi que notre vécu. Quand à l'aspect cohérent du récit ainsi que le mélange de nos cultures, nous sommes assez contents, puisqu'au final nous sommes parvenus à réaliser quelque chose qui ne soit pas trop stéréotypé* ».

Ainsi, il convient de noter que certains étudiants ont accepté la conception de la nouvelle que préconisait le partenaire, par esprit de conciliation. Le plus souvent, les étudiants souhaitent garder le contact avec le binôme après le projet. D'autres se limitent au projet. Mais la plupart a profité du projet pour améliorer leur français.

Enfin, ce fut une occasion pour connaître en détail les cultures et les coutumes respectives du binôme en ligne.

3. Les bénéfices du projet : grâce au projet, les étudiants ont réussi à surmonter certaines difficultés. Cette expérience a été une source d'enrichissement personnel et culturel. Quelles sont les compétences développées ? Qu'est-ce que vous avez appris (sur vous, sur les autres, sur votre environnement) ? Qu'est-ce qui a changé pour vous, suite à ce projet ?

Plusieurs réponses évoquent l'importance du terrain d'entente dans tout projet.

« *Les compétences que j'ai pu développer sont tout d'abord le fait de planifier un projet et de l'organiser. Cela*

est très important pour mon projet professionnel, car j'envisage travailler dans la communication et organiser/gérer divers événements, notamment dans le domaine culturel. Grâce à ce projet, j'ai pu apprendre qu'il faut faire en sorte que chaque personne puisse s'entendre. Ce que je savais déjà, cependant cela a été plus complexe dans ce projet, étant donné que nous ne pouvions nous rencontrer, puisque ma partenaire est issue d'une autre culture. Ce « terrain d'entente » est nécessaire dans chaque projet quel qu'il soit, c'est-à-dire durant des exposés, travail en groupe par exemple ».

« Suite à ce projet, j'avoue que j'aurai pensé pouvoir plus apprendre de ce projet, au point de vue culturel. En effet, malgré les conversations sur MSN pour nous connaître un peu, nos échanges furent principalement basés sur le thème de la nouvelle, à sa situation initiale, à ses éléments perturbateurs, puis à la rédaction de la nouvelle. Ensuite, cela m'a permis de mieux apprendre à travailler à distance. Cela, sans pouvoir rencontrer la personne ».

« Ce projet m'a également confirmé mon projet professionnel. En effet, je souhaite travailler dans le domaine culturel et du patrimoine, et notamment avec des personnes d'origine étrangère. J'ai, depuis deux ans, pu rencontrer des personnes venant de Tunisie, du Maroc, du Gabon, de la Chine et bien d'autres pays, j'ai dès lors d'autant plus découvert que les cultures étrangères ont beaucoup plus à nous apprendre que ce que l'on peut croire. Ensuite, une discussion avec une personne est plus instructive qu'un livre par exemple ».

3. Le processus consiste à évoquer ce qui caractérise le projet, la planification et la gestion du projet. Qu'est-ce qui aurait pu être fait différemment ? Et quels enseignements peut-on tirer de la planification et de la gestion du projet ?

« La planification du projet s'est faite assez rapidement. En effet, dès la prise de contact avec mon binôme, nous avons décidé de mettre en place un planning, par lequel nous nous engageons à respecter un certain rythme dans notre avancement. Nous avons débuté notre partenariat le 23 avril 2009, et dès ce jour, nous nous sommes mis au travail tout en conservant cependant une priorité pour nos activités universitaires ».

« Lorsque je prends du recul par rapport au parcours que j'ai suivi, je sais qu'il y a des événements qui auraient

pu se produire différemment. Premièrement, j'aurai pu engager une procédure visant à chercher un collaborateur beaucoup plus tôt, car un certain temps s'est écoulé entre ma première inscription sur PASSEPORT et mon premier mail envoyé. De plus, bien que nous ayons fixé un planning plutôt strict, je pense que mon binôme et moi-même aurions pu établir quelque chose de moins strict. Les dates butoirs que nous avions fixées étaient très rapprochées, ce qui fait que je me suis souvent retrouvée débordée par les événements. Les nuits furent très longues. Je pense que nous nous sommes un peu trop précipités et que je n'ai pas assez tenté d'imposer ma façon de voir les choses. Ce planning était une idée de mon partenaire libanais, très bonne certes, mais un peu stricte en elle. Il aurait fallu nous laisser d'avantage de temps ».*

Le regret des étudiants se concrétise en disant qu'un tel projet aurait dû être lancé au début du semestre ou même au début de l'année. Faute de temps, quelques étudiants se plaignent de n'avoir pas pu établir une solide relation avec les partenaires libanais.

Nous notons, à travers la lecture des rapports, que quelques étudiants regrettent que le partenaire libanais ait rompu le contact avec eux ou qu'il ait eu peu de communications avec eux.

Quelques étudiants avouent à demi-mot leur défaillance, lorsqu'ils disent : « [...] *décidé de rédiger seul une nouvelle qui est donc moins intéressante* ». Ainsi il ressort pratiquement une non-coopération entre les deux partenaires. Toutefois, il n'est pas possible de discerner s'il s'agit d'une personne ayant des difficultés récurrentes à coopérer, ou si c'est le projet ou son dispositif qui sont à l'origine de la situation observée.

En revanche, d'autres parlent d'une réussite dans le travail en tandem. Tous évoquent d'emblée la difficulté à trouver un correspondant libanais.

Quelques-uns commencent donc à écrire la nouvelle en attendant un signal du binôme. Le plus souvent, ce dernier ne tarde pas à se manifester et à exposer ses idées. Après une ultime conversation, les deux partenaires se partagent le travail. À titre indicatif, l'étudiant libanais se charge du début de la rédaction de la nouvelle, tandis que l'étudiant français rédige le reste. Tous les deux devraient rester en relation.

Concernant les défis et les problèmes rencontrés, quelques étudiants français reconnaissent

d'emblée trois problèmes majeurs : d'un côté, une difficulté d'entente avec l'étudiant libanais (à cause de leurs cultures différentes). La défection du partenaire libanais a contraint ces mêmes étudiants à un « travail en solitaire » et de l'autre écrire une nouvelle en collaboration, via internet, n'est pas de tout repos. Le troisième point relève de l'ordre du temps consacré au projet « *s'y prendre trop tard nous fait brûler les étapes et entraîne du gâchis* ».

À tout prendre, les étudiants suggèrent que les initiateurs du projet lancent, à l'avenir, un projet de ce genre assez tôt de la sorte que les étudiants puissent mieux réussir le projet, à la faveur d'un planning de travail. L'expérience montre cependant que sur un projet au long cours, les étudiants ont le sentiment d'avoir le temps, et entament le travail avec retard, voire plus tard que dans un temps contraint.

Conclusion : que restera-t-il du projet ?

Dans la partie conclusion, la présentation se terminera sur une évaluation de son implication personnelle dans le projet, tant dans la conceptualisation que dans la mise en œuvre. Les étudiants sont sollicités pour répondre à la question posée afin d'évoquer la portée du projet (que restera-t-il du projet ?) Peuvent s'y ajouter des commentaires relatifs aux annexes et l'ajout des documents utiles à la compréhension du rapport.

Pour une partie des étudiants, la nouvelle franco-libanaise restera comme un souvenir important dans leur vie d'étudiants : « *ce projet m'avait mise aux abois : comment correspondre avec un partenaire libanais si éloigné ? [...] mais l'expérience est inoubliable* ».

Il est vrai que plusieurs appréhensions précédaient le projet parmi lesquelles figure a priori l'entente avec le partenaire sur toute difficulté qui surgirait du projet, cependant, le délai court et limité n'est pas à négliger…

Ces appréhensions ont été tempérées par la confiance tissée au fur et à mesure de l'avancement du projet avec le partenaire.

Force est de clôturer sur l'importance de l'implication des étudiants dans ce projet « *nous avons tout fait pour avoir une nouvelle la plus correcte possible* ». C'est une belle expérience acquise grâce à ce

projet d'un genre nouveau. Le partenaire devient un ami qui apprend de son binôme une quantité de choses sur son pays et sa région, bref sur soi... Certains organismes misent davantage sur le dispositif technique, il est clair que dans le projet PASFLE*, le dispositif humain est au cœur du projet sans pour autant négliger le dispositif technique.

4.3.2 Bilan du projet au regard des étudiants libanais

L'étude menée du projet PASFLE* se réclame d'une approche communicative/actionnelle-langagière. L'enseignement/apprentissage des langues moyennant les dispositifs humains et/ou techniques s'inscrit aujourd'hui dans la mouvance de l'approche communicative/actionnelle, voire dans l'approche focalisée sur la tâche qui vient compléter l'approche communicative. Cette approche prône la compétence pratique (skills) de communication que le sociolinguistique américain D.H. Hymes définit comme la connaissance du système linguistique à laquelle doit être ajoutée la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes de l'emploi[540] » (Hymes, 1974).

Afin de vérifier le savoir linguistique et le savoir sociolinguistique des étudiants libanais, et à l'instar des étudiants français, il leur a été demandé de rédiger un rapport bilan de l'expérience d'apprentissage menée à distance avec les étudiants de Valenciennes. Ceci nous permet d'avoir une trace écrite des activités réalisées, du vécu de la nouvelle et un miroir de soi. L'étudiant emploie le pronom personnel sujet « je » pour la rédaction du bilan.

De plus, ce rapport, outre le volet de recherche qu'il puisse apporter à la chercheuse en SIC*, aide les étudiants à se regarder penser et à mettre en mots leurs angoisses, peurs, tentations ou attractions. Il nous renvoie une image de l'apprentissage de l'apprenant, du processus de l'écriture de la nouvelle et de ses compétences cognitives. C'est en quelque sorte un espace pour se voir (miroir) et pour être vu (fenêtre). C'est un outil réflexif.

Afin de guider les apprenants libanais dans la rédaction du rapport-bilan, et à l'instar des étudiants français, les initiateurs du projet leur donnent la trame de la structure à suivre.

---

[540] Dell Hathaway Hymes, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach, University of Pennsylvania Press,* 1974, p. 47.

Dans la partie ***composition du rapport*** : le rôle du rapport est de décrire un contexte et une série d'événements en y adjoignant une analyse réfléchie d'une situation non satisfaisante afin de proposer des solutions aux problèmes rencontrés. Le rédacteur doit s'impliquer directement car on lui demande non seulement de décrire un état de choses (travail objectif), mais également de l'étudier et de proposer des mesures concrètes (réflexion subjective motivée). L'objectif est de faire un bilan personnel du projet.

Ainsi, quelques conditions auraient été utiles à la réussite de ce projet :

- En premier lieu, pour l'aspect de la distance, il fallait disposer de l'outil de communication internet d'une façon plus organisée. Si la connexion n'était pas possible chez soi pourquoi ne pas fréquenter les laboratoires informatiques de l'université ?
- Deuxièmement, ne pas avoir peur de répondre aux messages des forums, d'en laisser vaincre sa timidité et de communiquer tout consentement et tout désaccord à son partenaire.
- Enfin, s'organiser avec son partenaire pour se parler le plus souvent possible afin de se mettre d'accord sur les choix d'écriture... Pour cela, il faut prendre les avis de l'un et de l'autre en compte même si bien souvent dans un groupe il y a un « dominant » celui qui prend les initiatives et un « dominé » qui fait ce qu'on lui dit de faire.

Claude Guillon reprend les propos de Cardinet pour définir l'évaluation. Elle *« se trouve être dans la démarche de toute activité de gestion : elle constitue le cœur du processus de régulation d'un système qui suppose une prise d'information sur la réalité (observation), une confrontation avec l'objectif (l'évaluation) et enfin une action corrective*[541] *(la remédiation) »* (Guillon, 2004).

Dans le cadre du projet PASFLE*, l'évaluation du projet se base sur les résultats obtenus d'un côté et les bénéfices du projet de l'autre. Nous nous contentons d'analyser l'évaluation faite par les étudiants après avoir accordé une partie importante à l'observation. Comme c'est une évaluation sommative, la remédiation n'a pas eu sa part dans le projet.

Concernant les résultats obtenus, il est important de signaler quelques déperditions par rapport aux résultats attendus. En effet, la difficulté de trouver un partenaire a ralenti la progression du projet. De plus, l'écriture de la nouvelle dans quelques corpus susmentionnés n'a pas été le travail de collaboration car les partenaires ne se sont pas réellement consultés pour écrire « ensemble » cette

[541] Claude Guillon, *Les évaluations scolaires, enjeux du système éducatif*, Paris, Hachette Education, ressources formation, 2004, pp. 19

nouvelle du début à la fin. De plus, la communication sur MSN était tardive et il fallait trouver les meilleurs moyens opérationnels pour rendre la nouvelle, quitte à la rendre d'une façon individuelle.

Donc, le principal écueil dans les deux projets fut la prise de contact tardive entre les étudiants libanais et les étudiants de Valenciennes.

En parlant des bénéfices du projet, les étudiantes parlent des compétences développées, des changements qui ont eu lieu et de ce qui a été appris.

Dans le corpus trois, B. a vu son projet professionnel se dessiner plus clairement, ainsi que les compétences et les connaissances requises pour créer, planifier, mener à bout un projet. Elle a également appris à mieux travailler à distance et à s'entendre avec des personnes venant de cultures différentes. Elle reste un peu déçue du fait qu'elle pensait pouvoir apprendre plus sur la culture de sa partenaire libanaise mais elle dit que leurs conversations tournaient autour de la nouvelle et de son élaboration.

Dans le corpus quatre, K. a appris à mieux communiquer avec des gens qui ne partagent pas forcément les mêmes points de vue qu'elle. Elle dit également avoir appris à s'organiser dans le but de réussir le projet.

Ce projet a donc permis aux étudiants de surmonter certaines difficultés. D'un point de vue relationnel, il est difficile de discuter avec quelqu'un à distance ; d'autre part, le fait de n'avoir jamais vu le partenaire, qui n'est pas de la même culture que la nôtre, pourrait provoquer des malentendus car nous n'avons pas forcément la même manière de s'exprimer et de voir les choses.

Cependant, cette expérience a renforcé l'idée des étudiants que tout projet peut être mené à bien aux conditions de bien s'organiser, de planifier avec précision les choses à faire en mettant en place un calendrier par exemple et de disposer des outils de communication à tout moment afin de ne pas être pris en cours et de ne pas travailler dans la précipitation.

De même, ils ont réalisé que tous les éléments sont interdépendants et enchevêtrés pour réaliser un projet. Si les étudiants n'avaient pas de partenaire (médiation), ils ne pouvaient faire que la moitié du travail en écrivant la nouvelle soi-même sans pouvoir discuter et donc sans pouvoir collaborer (médiatisation).

En parlant du processus du projet, les étudiantes ont évoqué les étapes du projet, sa planification et sa gestion. Elles ont également parlé de ce qui aurait pu être fait différemment et des enseignements tirés.

Dans le corpus quatre, K. trouve que l'organisation est le mot-clé qui aide à la réussite du projet. Elle pense également que ce qui aurait pu être fait d'une autre façon est le travail même qui est supposé être en équipe, mais en réalité elle n'a fait qu'apporter des modifications à un document déjà écrit par son partenaire.

Dans le corpus quatre, l'étudiante pense que pour mener à bout le projet, plusieurs critères sont à prendre en compte : mettre et respecter des délais, discuter et clarifier les moindres détails et ne laisser rien d'ambigu, anticiper les problèmes qui pourraient surgir afin de les éviter. Elle avoue qu'elle aurait pu discuter davantage du projet avec sa collègue libanaise.

En guise de conclusion, les étudiants ont évoqué leur implication personnelle dans le projet, de sa conceptualisation jusqu'à sa mise en œuvre : *« Ce projet m'a fourni plus de connaissances à propos du travail en projet et il m'a donné la chance de pouvoir communiquer avec des personnes venant d'autres cultures, donc de se développer au niveau personnel et intellectuel ».*

À la question de savoir si le projet PASFLE* 2009 est un tremplin ou une impasse, les étudiants répondent que le volet tremplin de ce projet leur a permis de rencontrer d'autres étudiants venant d'un autre pays, d'apprendre à les connaître davantage et à découvrir leur culture, et de mettre en action leurs connaissances en s'enrichissant des leurs. Le volet impasse, par contre, leur a montré que rédiger une nouvelle avec un étranger est source de tensions, surtout si la relation est à distance. Et une étudiante d'ajouter que *« malgré tout, avec mon collègue, nous sommes restés en contact pour avancer le travail même si au niveau du travail les relations étaient tendues ».* Mais les difficultés les plus saillantes sont liées à la technique mise en œuvre et à l'organisation du projet.

Concernant <u>la conclusion</u>, elle est tournée vers l'application pratique du projet. Elle apporte le maximum d'aide au lecteur qui, en effet, s'appuiera souvent sur elle pour faire des choix. Cette dernière doit être :

a. Mémorisable : elle résumera et valorisera la ou les solutions proposées, en rappelant ses

(leurs) justifications et points forts.

b. Concrète : orientée vers la réalité, elle avancera de propositions précises, soulignera les premières mesures éventuelles à prendre et les conditions de réussite.
c. Positive : elle facilitera la tâche du responsable en prenant en compte sa situation et ses contraintes et lui fournira la matière première de ses décisions.

Pour conclure, et après avoir passé en revue les difficultés rencontrées, on peut dire que les analyses quantitative et qualitative des rapports font ressortir un besoin urgent d'un tuteur pouvant intervenir pour relancer le travail des étudiants. Un tutorat qui suit une modalité pro-active de type socio-affectif pouvait aider à mener à bien ce projet tant en ce qui concerne les résultats souhaités qu'en ce qui concerne l'implication des étudiants dans le travail en ligne.

De plus, il est à rappeler que les étudiants universitaires du projet PASFLE* ont eu besoin de savoir pourquoi rédigeraient-ils la nouvelle à distance avec un inconnu avant d'entreprendre le travail. Cela peut permettre de négocier avec l'apprenant, autrement dit à encourager ce dernier à proposer des alternatives[542]. C'est ce que Knowles appelle le besoin de savoir (Knowles, 1990). De plus, il ressort du bilan du projet le concept de soi des étudiants « ils ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions[543]». L'image de soi est essentielle dans l'apprentissage car elle est le reflet du parcours. L'est aussi la mise en valeur[544] de l'expérience de l'apprenant, expérience de la vie mais aussi expérience menée dans le cadre du projet, car ils orientent leur apprentissage autour de la vie.

Après avoir analysé le rapport de bilan des étudiants de l'université de Valenciennes et de l'Université Antonine au Liban, il convient de clôturer le chapitre V par des perspectives et des préconisations à dégager.

4.4 Perspectives et préconisations

Ce chapitre a été l'occasion de mettre en évidence l'importance de l'humain dans tout dispositif d'apprentissage interculturel médiatisé qu'il soit en présentiel ou en distanciel.
L'étudiant est un individu qui arrive avec des compétences et des besoins auxquels la formation

[542] M. Knowles, *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'organisation, 1990, p.69.
[543] M. Knowles, *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'organisation, 1990, p.69.
[544] Corinne Dornier, *Le processus de documentarisation pour et par des adultes en formation continue, l'usage d'un carnet de suivi comme objet de médiation,* thèse, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, 2010.

(projet proposé et l'enseignant) doit répondre pour atteindre ses souhaits. Ce qui en ressort dans les deux cas sont des notions comme les « besoins » de l'apprenant et l'accès aux TIC* pour répondre à ces besoins.

Dans toute l'expérience PASFLE, la notion de confiance a émergé massivement et à tous les niveaux (avant formation, en cours d'expérience et en phase d'évaluation).

Or, le concept de confiance a fait l'objet de travaux importants en Sciences de l'Information et de la Communication, qui ont débouché sur des méthodes spécifiques telles que PAT-Miroir.

La figure ci-dessous tirée de Prévention Méthode PAT-Miroir[545] pourrait facilement retracer les appréhensions des étudiants des deux côtés.

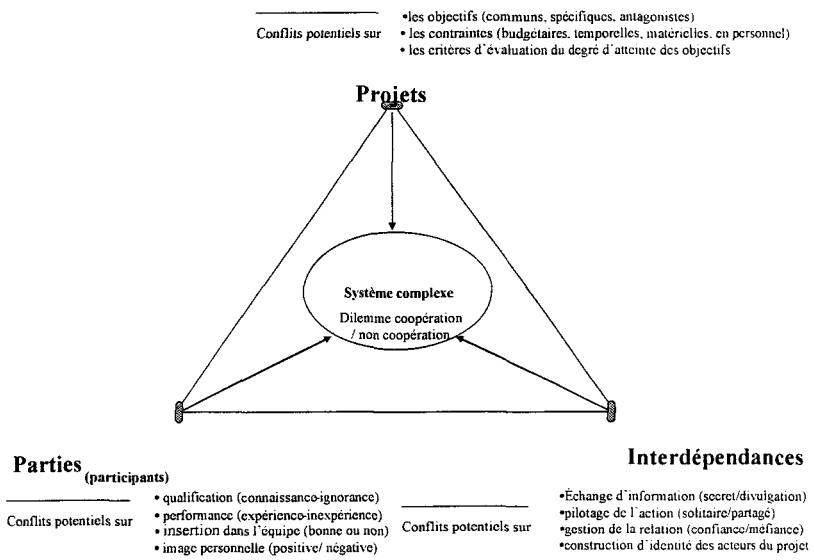


Figure 139. Conflits potentiels entre parties du projet

Cette figure montre la complexité du système, autrement dit, le dilemme dichotomique qui pourrait se présenter, à savoir la coopération avec l'autre, le partenaire de travail sur la plate-forme.

Le triangle montre trois éléments de base de cette complexité qui se conjuguent : le projet, les participants et l'interdépendance entre ces deux éléments.

[545] Abba Hachimi, Chapitre IV de la thèse, *Vers une coopération créative axée sur la communication et la confiance*, LSC, Valenciennes, 2007.

Il convient de mentionner que les conflits potentiels qui se déclenchent peuvent porter sur les objectifs fixés par le binôme ou par chacun d'entre eux. Ces objectifs, d'après l'analyse faite supra (dans le cas français et le cas libanais) sont souvent communs mais plusieurs cas de figure montrent qu'ils sont individuels, spécifiques ou antagonistes. À titre d'exemple, ces antagonismes peuvent se déclencher de certaines futilités : le choix de la thématique de la nouvelle, le processus d'écriture, les dénotations ou les connotations données aux vocables, etc.

Ici, l'autre est analysé en fonction de sa qualification, de sa connaissance ou de son ignorance, etc.
« Il faut savoir discuter, négocier, être subtile dans la communication, puisque rédiger une nouvelle entre deux pays différents, deux cultures différentes entraînerait sûrement des points de convergence aussi bien que de divergence entre les deux parties. J'ai peur que l'apprenant de Valenciennes impose ses stratégies d'écriture et sa façon de faire. S'il n'y a pas concession, ce sera très dur pour moi de continuer dans ce projet ».

De plus, les conflits pourraient porter sur la fixation des critères de l'évaluation ou surtout sur les contraintes temporelles ou matérielles, tels le calendrier, le créneau horaire commun de travail, etc. Ainsi l'autre pourrait s'insérer ou pas dans le binôme, faire le travail séparément et le présenter à l'autre ou bien travailler comme il se doit en étroite collaboration avec son tandem.
Ce volet nous pousse à évoquer la dernière partie du tripode à savoir l'interdépendance ou la gestion de la relation, le pilotage de l'action, la construction des acteurs du projet et l'échange d'information entre les binômes.

« Un des premiers conflits rencontrés s'est posé au niveau de la gestion et de la motivation. Cela résulte de l'absence des limites géographiques, et peut-être de la notion du temps. Aussi, la question de confiance s'est posé comme étant facteur indispensable à l'échange et au rôle de chacun. Mais avoir confiance en l'autre inconnu n'a pas ou garantir que l'on se mette d'accord sur des créneaux d'horaires communs et ceci a déclenché le problème de concertation. Mon binôme a rédigé la nouvelle tout seul et me l'a soumise, bizarre, non, s'il fallait qu'on travaille à deux ! »

« De même, en communiquant par e-mails ma crainte est de se perdre au milieu d'une centaine d'informations, il nous serait parfois difficile de hiérarchiser l'information et de s'auto-organiser à deux ... Déjà s'auto-organiser

face à la masse déferlante d'information est dure, qu'en dire alors si on est deux ? ».

« Je mentionne mes craintes que nos compétences culturelles, sociales, pédagogiques, différentes, puissent se confronter. On risque de ne pas s'enfermer dans nos propres éléments culturels. On doit garder une certaine spontanéité afin d'atteindre une certaine créativité, originalité sans oublier toutefois, les problèmes techniques (surtout ceux de la connexion) ».

Ainsi donc, dans le projet PASFLE* la coopération mutuelle (selon les deux parties précédentes d'interprétation du questionnaire auprès des étudiants libanais et français) a généré la récompense R qui est non seulement une bonne note mais également une expérience de vie et une prise de contact avec un binôme appartenant à une autre culture « Ce projet est une expérience de vie ».

En revanche, la non-coopération mutuelle a généré la perte « P » pour le binôme. La trahison de l'un quand l'autre coopère a généré une sur-perte « S » pour celui qui est lésé et a généré une prime à la trahison « T » pour le traître. La trahison s'explique ici par le décision délibérée de travailler seul sans concertation avec l'autre. « Franchement, c'était très fatigant de travailler avec mon binôme français, ses idées sont trop « space », il me semble qu'il est désorganisé et chaotique alors que moi j'aime l'ordre... On n'a pas pu s'entendre malgré l'effort double que j'ai fourni. Tant pis, j'ai quand même profité de cette expérience à ma façon... D'ailleurs, c'était mon appréhension dès le début du projet ».

Par conséquent, un dilemme s'est introduit. Bien que les deux acteurs aient eu un attrait à coopérer pour obtenir la récompense et éviter la perte (R-P), ils ont risqué d'aboutir à la non coopération mutuelle, et ce, à cause de la peur d'être trahi qui peut conduire à ne pas coopérer pour éviter la sur-perte en assurant la perte (S-P) et, à cause de la tentation de trahir l'autre qui peut permettre de toucher *la prime à la trahison* plus attirante que la récompense (T-R).

Je / Tu	Coopération	Non Coopération
Coopération	Récompense R (2)	Surperte S (4)
Non Coopération	Prime à la trahison T (1)	Perte P (3)

Figure 140. Dilemme de la coopération

Face à cet état de lieu, et en présence de l'élément confiance qui est souvent ressorti par les étudiants *« j'ai confiance en l'autre avec qui je travaillerai »*, il convient de mentionner que la coopération est féconde car elle est stabilisée par cette dernière.

Par conséquent, la confiance est traitée comme une valeur ajoutée par plusieurs binômes PASFLE*. La confiance interpersonnelle est définie par Gilles Le Cardinal comme « une énergie potentielle ou un capital accumulé dans le passé par une histoire de prises de risques réussies ou échouées avec une autre personne, définissant au présent l'état de la relation et permettant de prendre ensemble un certain niveau de risques pour l'avenir » (Gilles Le Cardinal, 2006).

Ainsi donc, l'expérience personnelle, culturelle et historique est prise en compte et est mise au service de la réussite de ce projet.

Figure 141. Méthode PAT-miroir

Force est de constater que les peurs des étudiants de part et d'autre sont les sources de danger face auxquels la nécessité de prendre des précautions et de recourir à des préventions s'impose pour faire baisser les peurs.

De l'autre côté, les tentations constituent les sources de découverte des valeurs des autres. À cette fin utile, il convient de recourir à une éthique de l'interaction entre les étudiants de nationalités différentes et de fixer des règles de comportements pour garder la tentation de travailler avec

l'autre à son apogée.

Mais entre les peurs et les tentations, des moyens et des stratégies sont mises en œuvre. Il s'agit des attraits ou des moyens d'atteindre les objectifs souhaitables…

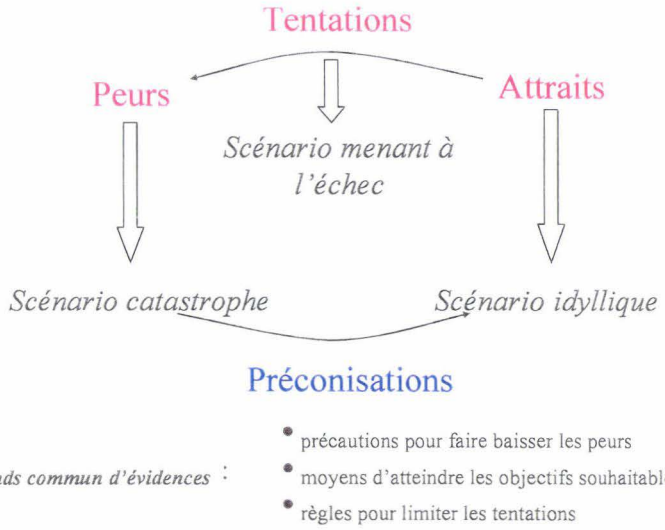


Figure 142. Peur-Tentations-Attraits

Force est de signaler le cercle qui se retrace entre peurs et attraits en passant par les tentations. Cette peur, tentation et attraction sera davantage détaillée dans la partie inférieure qui traite les entretiens menés auprès des étudiants libanais.

Il convient également de se pencher sur la relation communication/coopération/confiance[546].

Concernant le concept de confiance[547], selon Jean-Louis Le Moigne[548], le terme complexe de confiance est à la fois multidimensionnel, récursif et téléologique :

- il renferme bien des dimensions de connotations et n'est pas réductible à une composition ;
- il est récursif parce qu'il désigne à la fois le résultat d'une action et l'action elle-même : la confiance renforce la confiance ;

[546] Hachimi Abba, Chapitre 4. *Vers une coopération créative axée sur la communication et la confiance*, LSC, thèse, 2007.
[547] D'après la thèse de Hachimi Abba (LSC), 2007.
[548] Colloque *« Du Mépris à la Confiance, de nouveaux comportements pour faire face à la complexité »* organisé par l'Université de Technologie de Compiègne UTC (TSH/IDTH), sous la direction de G. Le Cardinal et de J.F. Guyonnet 1991.

- il est orienté vers une fin.

Lynne Zucker[549] distingue trois formes de confiance en fonction de leur mode de production :

- la *confiance intuitu personae (characteristic based trust)* qui est attachée à une personne en fonction de caractéristiques propres comme l'appartenance à une famille, à une ethnie ou à un groupe donné ;
- la *confiance relationnelle (process based trust)* qui repose sur les échanges passés ou attendus en fonction de la réputation ou d'un don/contre don. Dans le cadre de notre étude PASFLE*, il s'agit de ce cas bien précis « confiance relationnelle » ;
- la *confiance institutionnelle (institutional based trust)* est attachée à une structure formelle qui garantit les attributs spécifiques d'un individu ou d'une organisation.

Le contrat ne se confond pas avec la confiance, l'un est institutionnel alors que la seconde est interpersonnelle et permet la coopération.

Pour Le Cardinal, « la stratégie de la confiance s'intéresse en priorité aux relations qui se créent entre les hommes à travers leurs succès, leurs échecs, leurs amitiés, leurs conflits, leurs promesses tenues ou non, les trahisons, les réconciliations sincères ou de circonstances. La confiance est ce qui permet la prise de risques dans les relations humaines, c'est le non-dit qui lie les associés face à l'explicite du contrat, c'est la connivence opposée au contrôle tatillon, c'est l'explication de la dynamique des relations humaines en évolution incessante que ce soit vers la coopération confiante ou le conflit ouvert[550] », (Le Cardinal, 1997).

Dans le projet PASFLE*, nous privilégions cette stratégie de confiance qui donne la priorité aux relations humaines, aux volets de l'interaction et de la coopération.

Pour Hachimi Abba, lorsque la coopération se déroule entre deux acteurs, on identifie trois types d'interactions :

- une relation de type maître/esclave, dans laquelle un seul décide de tout en fonction de son propre objectif, il est le maître du binôme, le second n'étant qu'un transmetteur d'information ;

---

[549] Lynne *Zucker*, "*Production of. Trust: Institutionnal Sources of Economic*", Lex Electronica, Volume n°2, automne 2006.

[550] Gilles Le Cardinal, Jean-François Guyonnet et Bruno Pouzoulic, 1997, *La Dynamique de la confiance*, Paris, Dunod Éditeur, p.67.

- une relation chef-collaborateur, où l'un des acteurs s'instaure en patron, se croit seul responsable de la situation et garde seul la vision globale du projet ou de la tâche ; le second se contente d'obéir et de transmettre les informations sans comprendre, en simple exécutant ;
- un comportement symétrique, dans cette relation, il y a un vrai échange questions/réponses entre les 2 acteurs, une communication des objectifs respectifs, un accord commun sur la stratégie, une vérification commune des résultats ; ils ont une vision complète de l'état du système et du projet global.

Avec le temps, le binôme devient capable d'actions plus complexes et ne communique que sur l'essentiel pour se comprendre. Ce dernier type d'interaction est celui qui se rapproche de la coopération. La création de relation est consécutive au transfert d'information entre les deux acteurs, à la conduite de l'action. Après avoir créé cette relation, les acteurs découvrent et construisent les identités. C'est ce type de coopération que nous avions fixé comme point de départ dans l'expérience interculturelle du projet PASFLE*, or les choses ne se sont pas déroulées comme prévu.

1. Les acteurs ou groupe d'acteurs qui communiquent développent dans le premier objectif de la communication (transmission des informations) un « fonds commun d'évidence » qui serait par exemple les langues, les valeurs, les idéologies, les expériences qui sont communes aux deux acteurs.

2. La confiance dans la coopération se construit aussi par l'action. Cette action peut être par exemple de savoir compter sur l'autre et sa compétence, son efficacité, sa performance ; l'action c'est aussi les trahisons susceptibles de jaillir, le risque de compétition-concurrence internes qui est préjudiciable à un projet ou à l'action collective.

3. La troisième fonction qui est la relation implique quatre types de comportements qui sont :

1. le déni qui consiste à refuser l'existence de l'autre ;
2. le rejet de l'autre qui consiste à refuser de créer une relation avec lui ;
3. l'accueil c'est accepter l'autre sans préjugés, on accepte d'entrer en relation, d'établir le contact ;
4. la confirmation est un comportement qui, en plus de l'accueil, établit la confiance réciproque dans laquelle le fonds commun d'évidence est évoqué avec plaisir. Ce sont

ces comportements d'accueil qui rendent possible l'acte de coopérer dans la création de la relation.

5. La quatrième fonction de la communication est la construction de l'identité. Elle réside au niveau de la coopération par l'image, l'opinion que les acteurs se font d'eux-mêmes et de celle des autres ; la question de la coopération dans la construction de l'identité consiste alors en la remise en cause de nos représentations, de nos habitudes, etc.

Le succès de la coopération interpersonnelle implique des conditions :

- être en situation de vouloir et de pouvoir coopérer, c'est-à-dire se connecter physiquement, intellectuellement, psychologiquement aux autres ;
- avoir le respect et la reconnaissance ; être respecté dans son secret ; exclure l'usage de la contrainte ou de la force ;
- reconnaître les bénéfices des interactions en expérimentant l'intérêt de la coopération, en identifiant les apports réels de l'autre ;
- reconnaître les difficultés de la coopération et aussi se demander si la coopération en valait la peine ;
- reconnaître l'altérité de l'autre ;
- pouvoir distinguer les finalités de la coopération ; dans certains cas de coopération seul le résultat compte ; dans d'autres un apprentissage mutuel de compétences se dessine et accroît la confiance ; enfin un troisième type de finalité de la coopération est l'exploration des nouvelles idées, de nouveaux domaines, exploration impossible à faire tout seul.

La coopération entre deux opérateurs dépendrait donc des caractéristiques de la tâche et de celles du collectif de travail.

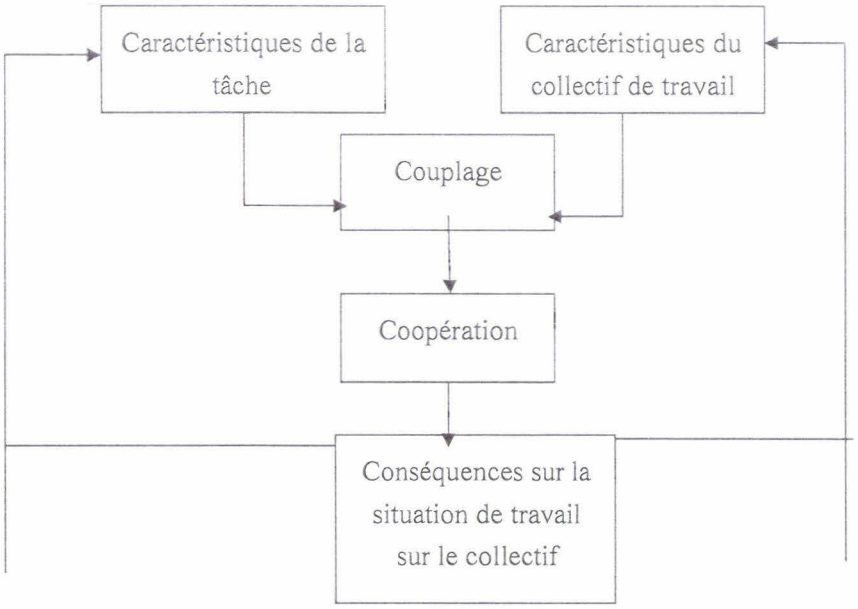


Figure 143. Les déterminants de la coopération selon SOUBIE & alii

De retour à la coopération, Abba affirme que seule la coopération est féconde durablement, qu'elle soit poussée par la coopération ou stabilisée par la confiance et le contrat.

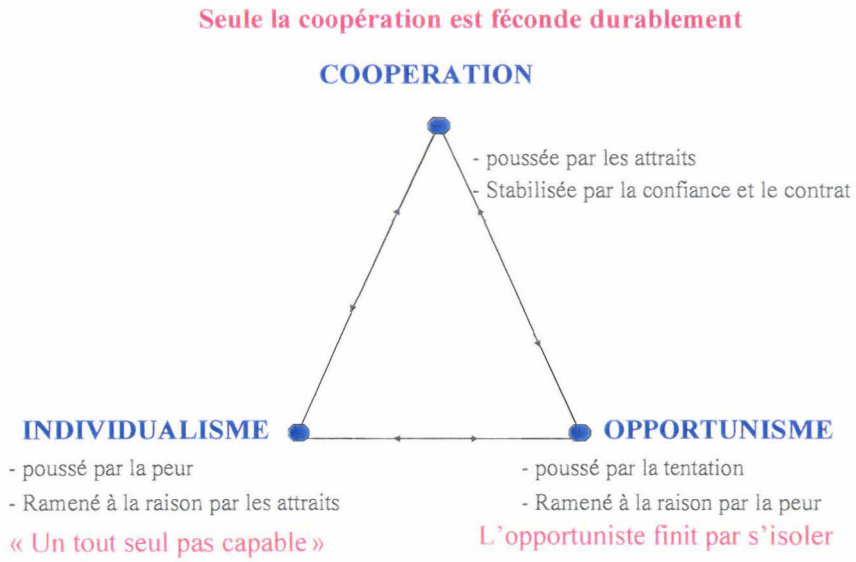


Figure 144. La coopération, signe de fécondité

Ainsi donc, ce qui constituait une source de peur ou de danger *« je n'ai pas confiance en la personne*

étrangère avec qui je travaillerai. Elle est différente de moi et ceci pourrait déclencher des dilemmes » pourrait devenir dans le cadre de la coopération une source d'attraits, de tentations de connaître davantage l'autre.

Or, la question qui se pose est comment arrive-t-on à la coopération ?
Selon Le Cardinal, les sept étapes clés d'un projet doivent être respectées sinon la coopération en sera « perturbée » :

- la mise en présence qui va du coup de téléphone à la poignée de main pour la présentation des acteurs. Dans notre projet PASFLE*, il s'agit d'une présentation de soi et d'une explication tacite du souhait et de l'envie de travailler avec l'autre.

- la définition du projet commun, lieu où on découvre les enjeux, les engagements réciproques, les intentions, les sentiments cachés de l'autre. Dans le projet PASFLE*, le lieu de départ conçu comme lieu commun est la plate-forme collaborative Claroline. Le plus souvent, un glissement vers un autre lieu d'échange plus utile s'est imposé.

- la qualification du projet, on se demande à ce stade si les ressources, les compétences, les savoir-faire sont disponibles, si toutes les tâches ont été identifiées.

- la réalisation du projet, il s'agit de tenir compte pendant la réalisation du projet de tous les éléments internes et externes susceptibles de perturber la coopération (défaillance d'un acteur, risque lié au partenaire externe, etc.) ;

- l'évaluation des résultats est une cause d'échec de projet parce qu'elle porte sur le jugement de chaque acteur de ces résultats ; l'harmonisation des points de vue et des sentiments est gage d'une coopération future plus facile.

- le partage des bénéfices ou des pertes, les dividendes d'un projet sont difficiles à partager parce qu'ils sont forcément inégalitaires. Ces avantages ne sont pas seulement matériels, il y a par exemple les connaissances acquises, pendant le projet, les outils, les relations nouées avec les autres acteurs, l'image de soi, l'image des autres, etc.

- la mise en absence qui marque la façon de clôturer le projet ; la façon de se séparer à la fin du projet peut favoriser ou endommager le climat de confiance ; on célèbre la fin du projet

en ayant un autre regard et se révéler sous un autre jour favorisera une prochaine coopération.

L'une des perspectives que l'on pourrait ouvrir pour la suite est une mise en œuvre rigoureuse de PAT-Miroir pour piloter une nouvelle expérience d'apprentissage de la langue par collaboration inter-culturelle à distance et médiatisée par les TIC*.

4.5 Bilan

L'apprentissage n'est plus de la langue un apprentissage mais de la médiation ; ainsi la langue n'est qu'un outil d'apprentissage.
Cette enquête exploratoire, ayant pour objectif de dresser des constats quant à la mise en œuvre du projet, montre que les objectifs initiaux du projet étaient relativement atteints. Les étudiants ont témoigné du fait qu'ils prenaient confiance dans leur apprentissage de la langue française. Le projet a suscité leur intérêt et leur engagement. Cependant, au cours de ces quatre années, le projet n'a pas toujours permis de nouer un dialogue interculturel débouchant sur la prise de conscience de sa propre culture par la découverte d'une autre. En définitive, on se heurte au fait que l'appropriation de la plate-forme utilisée est loin d'aller de soi et que chaque groupe, de part et d'autre des deux continents, a sa propre conception du projet et développe sa propre stratégie pour les mettre en œuvre. La distance accentue aussi les divergences tandis que la médiatisation de la relation amplifie les quiproquos et les malentendus.

En guise de conclusion, nous nous sommes engagés dans l'observation des pratiques en cours dans le cadre du projet de travail collaboratif à distance PASFLE*, tant au niveau des enseignants que de celui des étudiants. Envisager les usages des logiciels tels qu'on les constate et non pas tels qu'on les suppose ou prescrit invite à beaucoup de précaution et à une grande attention aux processus d'appropriation qui restent le fait des utilisateurs en situation. Une offre logicielle bien dosée est sans doute soucieuse de cette appropriation qui fait jouer les dimensions médiatisation/médiation. Dans le cas d'une formation médiatisée, elle est portée par une logique de projet qui donne aux acteurs toute leur part d'initiative, de créativité et aussi d'erreur.

À la question centrale : comment assurer une dynamique de groupe de qualité quand les membres de ce groupe ne sont pas physiquement ensemble, il apparaît que la confiance (entre les partenaires

humains, mais aussi entre l'apprenant et la machine ou aussi la confiance en soi) émerge comme élément de réponse saillant. Le tout est alors de comprendre à travers une situation précise comment et à quelles conditions elle apparaît. C'est le défi qu'a tenté de relever le projet.

CONCLUSION

Dans un article intitulé *Vers une approche holistique en recherche d'information contextuelle*, rédigé par les membres de deux laboratoires (LAMIH-RAIHM et LSC) de l'Université de Valenciennes, (Jamin, Grislin-Le Strugeon, Leleu-Merviel et Kolski, 2001) affirment que la théorie de l'activité humaine est un cadre bien adapté lors d'un processus de recherche d'information. Cet article reprend l'analyse de Rabardel qui dit que d'un point de vue épistémologique, il existe une distinction entre une approche « thecnocentrique » où l'humain occupe une place résiduelle et son activité est pensée en termes de processus techniques d'une part, et une approche « anthropocentrique » où la place de l'humain au travail est pensée en référence à celle occupée par le système technique, d'autre part. Pour éviter les contraintes liées à chacune d'elle Rabardel propose une approche intermédiaire qu'il nomme « approche instrumentale ». Celle-ci permet de considérer la singularité de l'usage de l'outil dans une situation donnée et par un utilisateur particulier. C'est alors l'activité appropriative et le comportement élaboré par l'utilisateur face à l'outil qui constituent l'unité de base de l'interaction humaine médiatisée par la machine. Cette interaction doit dépasser le stade d'un simple échange de données [551].

Sous cet angle, le rôle des parcours de formation personnalisée a pour objectif de retravailler des connaissances spontanées dans une situation d'enseignement –apprentissage afin de donner un sens formatif à ces concepts scientifiques (connaissances plutôt non-spontanées[552]).

Comme sujet du projet collaboratif à distance, nous avions proposé un atelier d'écriture collaborative avec pour sujet le thème de *prison*. Il s'avère que ce sujet n'a pas emporté l'adhésion de tous les étudiants (nombre d'entre eux se sont interrogés sur son utilité dans le cadre de leur formation ou, même, du cours de français). Un travail de négociation a été nécessaire. De plus, le projet a été difficile à mener (quinze années après la fin de la guerre civile, le thème carcéral est encore délicat à aborder). Le projet adopté consistait donc en l'écriture collaborative à distance d'une nouvelle (cf. en annexe 12 la feuille de route). Liberté était donnée aux étudiants d'interpréter le vocable de prison comme ils l'entendaient (maison d'arrêt, prison psychologique, etc.). L'objectif d'un tel projet est de favoriser le dialogue et les échanges interculturels entre les

[551] Emmanuel Jamin, E. Grislin-Le Strugeon, Sylvie Leleu-Merviel et Ch. Kolski, *Vers une approche holistique en recherche d'information contextuelle*, [Accessible en ligne à www. Limsi.fr/Individu/jamin/Emmanuel_JAMIN_fichiers/NTIC_2001_Jamin_&_co.pdf] consulté en mars 2010.
[552] Corine Dornier, op.cit., P ; 87.

étudiants de deux universités partenaires (l'UPA* et l'UVHC*, en l'occurrence). La coopération a commencé en mars 2006 *via* un dispositif d' « auto-apprentissage institutionnel » intégrant les TIC*. Selon la terminologie de Marie-José Barbot, il s'agit « [de] modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné[553] » (Barbot M.-J., 2000). La plateforme *Passeport*, mise en place par l'Université de Lille 1, a été choisie comme dispositif. *Claroline* est le support numérique de cette plateforme. Le choix de ce dispositif répond à un objectif double : devenir acteur d'un travail collaboratif à distance et donner aux étudiants des outils pour dépasser les contraintes spatio-temporelles. Au sein de *Passeport*, les 14 fonctionnalités du cours *PASFLE** servent l'interaction.

Dans le cadre de notre action professionnelle, ces activités nous ont aidée à définir les conditions nécessaires pour que l'intégration des ressources technologiques dans la relation enseignement/apprentissage soit un succès.

L'objectif de la formation PASFLE* était de permettre aux étudiants de l'UPA* et de Valenciennes de construire leurs connaissances de manière personnelle tout en assumant une part de responsabilité dans le processus. Cela implique donc qu'ils donnent un sens formatif à l'appropriation des savoirs en devenant co-auteurs et acteurs dans la formation.

Le CLER* propose une disposition qui rompt avec celle d'une salle de cours traditionnelle, étant donné qu'il offre plusieurs espaces de travail distincts mais réunis dans un même endroit. Même si un apprenant choisit de s'isoler pour travailler, il fait partie d'un même groupe car il n'y a pas de cloison. La distance spatiale est alors bannie. En aménageant l'emploi du temps à la carte de chaque adulte, la distance temporelle n'existe plus. Par ailleurs le suivi permet à l'apprenant de voir s'il vient régulièrement en auto-formation puisqu'il a pour consigne de noter à chaque fois la date à laquelle il s'est rendu au Centre de ressources. De ce fait, le processus informationnel entre en jeu. La relation éducative entre le formateur et l'apprenant est modifiée par l'intermédiaire du suivi. Le formateur ne diffuse plus le savoir mais éduque l'adulte dans ses démarches cognitives à travers la médiation. La distance linguistique et culturelle en associant des cours en présentiel et en auto-formation, puis en mixant le public (rencontre avec des natifs en présentiel ou en distanciel et des personnes d'origine étrangère). De plus, les expositions organisées permettent à chaque adulte

[553] Marie José Barbot, op.cit., 2000, p.16.

de participer à sa manière tout en échangeant avec des individus de tous horizons[554].

Au terme de ce travail, il convient de rappeler ce que les Sciences de l'information et de la communication recouvrent en se référant au site du Conseil National des Universités (section 71) : *« Les études sur les notions d'information et de communication, sur leurs relations, sur la nature des phénomènes et des pratiques ainsi désignés, de même que les différentes approches scientifiques qui s'y appliquent. L'étude d'une part, des processus, des productions et des usages de l'information et de la communication, d'autre part de la conception et de la réception de celles-ci, ainsi que l'étude des processus de médiation et de médiatisation. L'étude des acteurs, individuels et institutionnels, de l'information et de la communication, l'étude des professionnels (dont notamment les journalistes) et de leurs pratiques. L'étude de l'information, de son contenu, de ses systèmes sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées*[555] *».*

On s'intéresse donc, en conclusion à couvrir les processus, les productions et les usages de l'information et de la communication ainsi que le processus de médiation et de médiatisation sous l'angle des représentations, des significations ou des pratiques associées.

Dans les chapitres de la thèse, le point focal était de concevoir (modéliser - pour - intervenir) les rapports dialogiques[556], les tensions à la fois complémentaires et antagonistes entre la création de « sens » des acteurs ; le « projet » pédagogique annoncé en l'occurrence PASFLE*, et les « affordances » associées aux TIC* dans le processus d'acquisition des langues moyennant les STIC* au CLER*.

Plusieurs entrées ont été mentionnées, à savoir : 1) l'entrée linguistique (le projet de co-écriture FLE* entre les deux universités Antonine au Liban et l'Université de Valenciennes en France), 2) l'entrée outil (e-Plateforme CLAROLINE et les ressources du CLER*), 3) l'entrée interprétative (comment savoir que l'outil proposé à l'étudiant lui a été utile ou non ?), et enfin 4) l'outil évaluation : *appraisal* (bilan) de la pertinence du projet intégré au sein du CLER*.

De plus, il convient de mentionner qu'en 2009 (en concomitance avec le projet PASFLE*), Internet a fêté ses 40 ans. En quelques années, cet outil, d'abord réservé à l'armée puis aux

[554] Corinne Dornier, op.cit, p.55.
[555] Définition des Sciences de l'Information et de la Communication [Accessible en ligne à CP-CNU Section 71], consulté en janvier 2010.
[556] Édgar Morin, op. Cit., p. 67.

universités, est devenu un élément indispensable pour chacun d'entre nous. On s'informe, on réalise des achats, on partage des fichiers sur Internet et on communique en français à distance dans un projet collaboratif. Plus généralement, la technologie transforme les économies en des économies fondées sur le savoir, c'est-à-dire s'appuyant directement sur la production, la distribution et l'utilisation du savoir et de l'information. La technologie devient alors plus que jamais le moteur de la croissance.

La diffusion du savoir passe à la fois par l'acquisition de biens (capital matériel, immatériel et biens intermédiaires) et de travail (valorisation du capital humain). La notion de capital humain (Becker, 1964) englobe un stock de connaissances, de compétences professionnelles et d'habiletés sociales comme l'autonomie ou la persévérance que chaque individu doit entretenir et faire fructifier afin de rester employable tout au long de sa vie professionnelle.

Il convient de noter que dans le projet PASFLE*, l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage (on apprend en soi et avec les autres (Lebrun, 2007) et des outils de communication dont on dispose.

Dans cette formation collaborative à distance, le vocable « distance » est le fondement d'une relation pédagogique en contraste au présentiel de la relation pédagogique directement face-à-face sans médiatisation interposée (*webacm* par exemple)[557].

Michel Bernard présente la notion de distance comme plurielle : « les formes de la distance sont plurielles et concernent les temps, les lieux, les choses et les êtres : les autres et soi[558] ».

1 La distance géographique, spatiale

« Le présentiel est caractérisé par l'unité de lieu, d'action et de temps ».

Dans le projet médiatisé PASFLE*, les lieux étaient démultipliés (classe en présentiel dans le système hybride d'apprentissage, chez soi, au CLER*, dans un café internet, ou autres). Ainsi les technologies de l'information et de la communication ont eu l'avantage de réduire la distance géographique entre les deux continents puisqu'elles ont permis à tous les étudiants l'accès à l'information.

[557] Corine Dornier, op.cit., p. 53.
[558] Michel Bernard, Analyse de penser la mise à distance en formation, 2000 [accessible en ligne à http://toiltheque.org/alsic_volume_1-7/Num6/foucher/alsic_n°6-liv3.htm] consulté en février 2010.

Or, la pire des choses dans la plateforme semble être l'absence d'échange (la mise en commun pour résoudre un problème dans une situation donnée) et l'absence de processus de mise en forme (in-formation) des données et de l'effort nécessaire dans la construction des connaissances[559].

Comme susmentionné, la plateforme a été contournée, l'outil étant jugé par les étudiants très rigide et non utile.

2 La distance temporelle

« L'apprenant choisit son moment pour travailler et suit son propre rythme d'apprentissage[560] ». L'apprentissage médiatisé à distance moyennant les tices peut faire appel au pouvoir d'agir par une « organisation personnelle » (processus informationnel) fondée sur le sens (mise en relation et orientation) que l'apprenant construit chemin faisant.

Dans le projet PASFLE*, la gestion du temps et l'organisation ressortent comme deux problèmes majeurs qui sont restés sans réponse convaincante et qui, d'une façon ou d'une autre ont entravé le projet. Peut-on se poser la question sur l'autonomie des étudiants libanais et français ? D'ailleurs l'une des raisons majeures de l'implémentation du CLER* est pour développer chez nos apprenants le sens d'une semi-autonomie si on ne parvient pas à développer chez eux une autonomie entière.

Boutinet affirme que la gestion du temps vécu est variable d'une personne à une autre. Lors de la planification de l'emploi du temps (phénomène social partagé perçu), certaines plages de cours en présentiel sont imposées alors que pour les séances d'auto-formation, le tuteur propose et l'étudiant choisit celles qui lui conviennent. L'élaboration du planning oscille entre une temporalité volontaire et une temporalité imposée par l'institution[561] (Boutinet, 2005).

La réorganisation du temps et de l'espace (tous deux d'ordre social et partagé) d'une part, et de la *temporalité* et de *lieu* (tous deux d'ordre de l'espace vécu singulier et personnel) d'autre part, devient donc inéluctable lors d'un tel type de formation mixte (*blended learning*). En effet la temporalité (temps vécu) et le lieu (espace vécu) de l'institution en l'occurrence l'Université

[559] Corinne Dornier, op.cit, p. 54
[560] Michel Bernard, *Analyse de penser la mise à distance en formation*, 2000 [accessible en ligne à http://toiltheque.org/alsic_volume_1-7/Num6/foucher/alsic_n°6-liv3.htm] consulté en février 2010.
[561] Jean-Paul Boutinet, *Projets-temporalités –formations : anthropologie, dynamiques, liens*, Journée recherche : Projet(s) –temporalité(s) –formation(s). Questions de recherches pour le chercheur, l'ingénieur, le formateur, CUEEP, Trigone, USTL, 2007, consulté en avril 2010.

Antonine et l'Université de Valenciennes, du formateur (les enseignants, tuteurs et initiateurs du projet) et celui de l'apprenant (français et libanais) ne sont pas les mêmes. Chacun se crée une temporalité et un lieu de travail. La construction personnelle de temporalité et de lieu est un paramètre essentiel dans le projet d'écriture médiatisé à distance pour encourager les processus formatifs du point de vue info-communicationnel. Un tel point de vue impliquant à la fois une mise en forme « gestaltienne » des données et de l'effort (processus informationnel) et une mise en commun pour résoudre un problème construit face à une situation donnée (processus communicationnel).

Or, le pouvoir agir apparaît donc à l'apprenant comme un processus essentiel et non une finalité en soi permettant à l'adulte de mobiliser ses ressources pour être capable de conduire son parcours de formation en résonance avec les processus d'appropriation des tâches à but formatif.

3 La distance relationnelle

« Elle induit des relations pédagogiques et des relations entre pairs qui sont différentes » que ce soit entre étudiants ou entre étudiants et tuteurs/formateurs. Le formateur n'est plus dans le modèle transmissif des savoirs, (interaction *verticale*, notamment dans le processus décisionnel) en tant que tel, mais celui d'accompagner (interaction *horizontale*, le processus décisionnel est co-construit) ce qui peut déstabiliser la vision qu'un apprenant, par exemple, en dissonance cognitive, peut avoir du formateur comme « maître d'école » (dispenseur principal du savoir) pour adulte[562].

Dans le projet PASFLE*, la présence des tuteurs comme facilitateurs et accompagnateurs dans la co-construction des connaissances a joué un rôle majeur dans le quotidien du projet « *C'est grâce au tuteur que j'ai continué le projet... Pourriez-vous imaginer le travail avec un inconnu, d'une autre culture, sur une plate-forme à distance, dans des conditions pas toujours faciles. Ne serait-ce pas des raisons de décrochage sans la présence humaine du tuteur?* ».

4 La distance linguistique et culturelle

Ce type de distance est accentué quand on est apprenant de langue étrangère contraint davantage à prendre des décisions et confrontés à la barrière de la langue. Ceci implique un triple défi d'inter culturalité, car le sens accordé à la distance linguistique et culturelle se trouve aussi sur le plan de

[562] Corinne Dornier, op.cit, p. 54.

la culture technique et de la culture propre à l'environnement de l'apprenant. Le concept d'inter culturalité se définit comme : *« l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, institutionnels) mis en œuvre par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques. Au plan syntaxique d'ailleurs, le préfixe « inter » d' « interculturel » indique bien cette mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, ou des identités*[563] *»*.

Dans le projet PASFLE* mené au sein du CLER*, il convient de rappeler que l'interculturalité est présente de deux ordres : premièrement, une inter culturalité émerge à travers l'acquisition/nivellement/perfectionnement de la langue française en France/Liban (entrée linguistique du projet). Deuxièmement, il existe une inter culturalité avec la culture technologique dans l'appropriation à bon escient des outils et des ressources, notamment numériques (illectronisme, *computer literacy*), pour faciliter le processus formatif. Distance culturelle, voire sociale, car pour certains adultes, se retrouver dans un lieu où « foisonnent » des ressources et du matériel informatique, peut engendrer un conflit « culturel » au sens où ils ne sont pas forcément habitués à apprendre la langue dans un tel environnement. Ce travail d'adaptation peut avoir un impact sur l'apprentissage, s'il n'y a pas d'intervention pédagogique[564].

5 La distance cognitive[565]

Il convient de relever également dans ce projet d'autres distances : *« la distance cognitive »* : le vécu d'apprentissage des apprenants conditionne en partie les stratégies d'appropriation qu'ils mettent en œuvre. Un domaine emblématique de cette distance serait l'usage de la technologie car tous ne disposent pas, chez eux, ou ne souhaitent pas disposer de l'outil. Même si le centre de langues et de ressources leur offre la possibilité de mener le projet dans ses propres laboratoires, la distance cognitive est restée présente dans le cas de plusieurs étudiants.

L'utilisation peut révéler un « style » (préférences, habitudes) cognitif (Labour, 1998), par exemple, certains adultes déploient des moyens technologiques pour renforcer une stratégie d'appropriation fondée sur une technique associée à une façon propre d'apprentissage plutôt que des tâches plus ouvertes exigeant davantage de créativité ou d'improvisation, telle que l'expression spontanée lors des chats ou une conversation téléphonique en ligne, et/ou encore l'expression plus

[563] M. Bourse, *Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique* [Accessible en ligne à www.revue-signes.info/document.php?id=495] (consulté en janvier 2010).
[564] Corinne Dornier, op.cit., p.55.
[565] Corinne Dromier, op.cit., p.105.

réfléchie sur un blog, un forum ou un wiki de la plateforme Claroline. La distance « cognitive » représente donc l'écart entre ce que l'apprenant préfère adopter comme stratégie d'apprentissage, et l'exigence que peut demander le processus informationnel-communicationnel, en l'occurrence, dans la pratique du FLE*.

Dans les entretiens semi-dirigés et les rapports de bilans, la majorité des étudiants montre, qu'en travaillant ensemble, ils ont développé des compétences interculturelles, c'est-à-dire la capacité de travailler avec des personnes d'autres cultures en acceptant leurs différences, voire en appréciant la richesse que représentent leurs différences (Chevrier, 2000 ; Duprez, 2002 ; Punnett & Shenka, 2004), ceci au cœur de toutes les distances précitées.

Les systèmes éducatifs ont un rôle majeur à jouer dans l'amélioration du capital humain des citoyens. Ils peuvent utiliser pour cela un vecteur incontournable et international : Les TIC* comme artefact qui catalyse un sens construit. Au final, la formation à distance, médiatisée par l'Internet, permet aujourd'hui, grâce à l'affranchissement des contraintes spatiales, aux étudiants de toutes les nationalités et de toutes les cultures de participer à des scénarios communs de formation et d'accéder aux mêmes ressources.

RÉSUMÉ

Mots-clés : Centre de Langues et de Ressources (CLER), médiatisation, médiation, dimension relationnelle, dispositif.

Depuis plusieurs années, les dispositifs de formation ouverte et à distance ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur, tant du côté français que du côté libanais. Les expérimentations et les recherches se sont d'abord consacrées aux questions liées à la **médiatisation** des contenus et à leur partage pour ensuite s'attacher à celles relatives à la **dimension relationnelle des dispositifs.** Cette dernière est au centre d'une perspective de formation à **l'interculturalité** et au fondement de recherches dans le champ de l'information-communication portant sur les dispositifs hybrides de formation au sein d'un centre de langue et de ressources (**CLER***) de l'université antonine, Liban .

Cette thèse repose sur un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance mené sur quatre années, entre 2005 et 2009. La description du projet, la nature de la collaboration et les solutions mises en œuvre permettent d'éclairer la problématique générale des relations entre médiation et médiatisation dans le processus formatif. Une attention particulière est accordée aux difficultés rencontrées par les étudiants impliqués dans le projet pour nouer des relations ouvertes avec leurs partenaires. Pour en saisir les enjeux, des dynamiques touchant la construction des identités numériques et la mise en confiance nécessaire chez les partenaires d'un projet de travail collaboratif à distance sont mises en saillance. Ces approches ouvrent des perspectives quant à la poursuite de l'expérience dans d'autres contextes.

ABSTRACT

Keywords: Center for Language and Resources, "mediatisation", "mediation", relational dimension, devices

Several years ago, the devices of Open Distance Learning first made their entry into higher education, from both the Lebanese and the French sides. The experiments and the research work are primarily devoted to issues related to "***médiatisation***" of contents (the use of technology), sharing them and then focusing on those related to the **relational dimension** of **devices**. The prospect of intercultural learning focuses on the relational dimension of devices and on the research foundation in the field of information – communication based on hybrid devices of

learning in a Center for language and resources (**CLER***) at Antonine University, Lebanon.

This thesis is based on a Franco - Lebanese project dealing with online collaborative writing conducted for four years, between 2005 and 2009. The description of the project, the nature of the collaboration and the solutions implemented shed light on the general problem of the relation between "mediation" and "*médiatisation*" in the educational process. A particular attention is paid to difficulties encountering students involved in the project in building open relations with their partners. In order to understand the stakes, the dynamics affecting the construction of digital identities and the buildup of necessary trust among the partners of a project based on online collaborative work are being highlighted. These approaches open up prospects for further experience in other contexts.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aumont B., Mesnier P.-M., 1992, *L'acte d'apprendre*, Paris : PUF.

Abdallah-Pretceille Martine, *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité,* Les Cahiers pédagogiques, n° 360, janvier 1998.

Aktouf Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations* (*une introduction à la démarche classique et une critique*). Québec, Presses de l'Université du Québec, 1987.

Alava Séraphin (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes, Vers une mutation des pratiques de formation*, De Boeck Université, 2000.

Albero B., 1998, « Les Centres de Ressource Langues ; interface entre matérialité et virtualité », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 112, pp. 469-482.

Albero Brigitte, L´autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrument de développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Saleh I., Lepage, D. & Bouyahi, S. (DIRS.). Les TIC* au Cœur de l´enseignement supérieur. Vincennes-St Denis : Laboratoire paragraphe, Université Paris VIII, Vincennes-St. Denis, 2003 http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270.

Albero Brigitte, *L'auto formation en contexte institutionnel*, Du paradigme de l´instruction au paradigme de l´autonomie. L´Harmattan, Paris, 2000.

Altet Marguerite, *Les Pédagogies de l'apprentissage*, Paris: Presses universitaires de France, 1997.

Anadon, M, *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*, Recherches Qualitatives, 2006.

Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). Online [Available]: http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm

Anis J, *Internet, communication et langue française*, Paris : Hermès Lavoisier, 1999, p. 191.

Avanzini G., Longhi C., De La bourdonnaye M.-T. *et alii*, 1996, *Médiation éducative et éducabilité cognitive*, Paris : Chronique sociale.

Bailly D., 1998, *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*, Paris, Nathan.

Barbot M.-J., 2000, *Les auto-apprentissages*, Paris, CLÉ International.

Barbot Marie-José & CAMATARRI Giovanni, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la*

formation, Paris : PUF, 1999.

Barbot Marie-José, *Le défi de la médiation*, Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues. Barbot & Lancien, org, N°7, mai 2003.

Barbot Marie-José, *Les auto-apprentissages*, col. Didactique des Langues Etrangères, Paris : CLÉ International, 2000, p. 127.

Barbot Marie-José, *Les auto-apprentissages*, Didactique des langues étrangères, CLÉ international, 2000.

Beaud Stéphane, Weber Florence, *La découverte*, Guide de l'enquête de terrain, Guide Repères, 2003.

Bélisle Claire, *médiations humaines et médiatisations technologiques*, Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui, In Barbot &Lancien (dir.), Médiation, médiatisation et apprentissages, Notions en questions, Rencontres en didactiques des langues, N° 7, mai 2003.

Belloni Maria Luiza, *Educação a distancia*, Campinas,SP, Autores associados, 1999.

BESSE Henri, *Éduquer la perception interculturelle*, Le Français dans le Monde, 1984.

Bezille H., 1996, « Autoformation, individualisation : l'autonomie en question », Education, formation : figure de l'usager, Cahiers de la Maison de la recherche, Lille 3, n° 5, pp. 23-31.

Bouchard Robert & Mangenot François (dir.), *Interaction*, interactivité et multimédia, Notions en question en didactique des langues, Lyon, ENS Éditions, 2001.

Boudreau, C. et Arsenault, A, *La recherche qualitative : une méthode différente, des critères de scientificité adaptés*, Recherche Qualitative, vol. 10, 1994.

Bourdet Jean-François, (2006), *Construction d'un espace virtuel et les rôles du tuteur* In Déjean-Thircuir Charlotte & Mangenot François (dir.), Le français dans le monde, recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, N° 40.

Boyer Henri, Butzbach Michèle et Pendanx Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLÉ International, 1990.

Brodin Elisabeth & Abry, D. (Éds), Enseigner / *Apprendre le FLE et les langues étrangères à l'aide des technologies numérique*, PUG, 2009.

Bronckart Jean-Paul (1997). Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

BRUNER, J., 1983, *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.

Butler Yeats William, *The Collected Poems*, cité par Bruno BETTELHEIM, La Psychanalyse des contes de

fée, Laffont, 1976.

BYRAM Michael, *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching*, 2000.

BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier, 1992.

Caré Jean-Marc, *Le Village : une simulation globale pour débutants*, Le Français dans le Monde, n° 261, 1993.

Caré Jean-Marc, *Qu'est-ce qu'une simulation globale ?* Le Français dans le Monde, n°252, 1992.

Carneiro Raquel, *Informática na Educação: representações sociais no cotidiano*, São Paulo: Cortez Editora, Coleção Questões da nossa época, V. 96, 2002.

Carre P., Moisan A., Poisson D., 1997, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF.

Chanier Thierry, *Archives ouvertes et publication scientifique*, Comment mettre en place l'accès libre aux résultats de la recherche ?, L'Harmattan, 2005.

Charlier, B. & Peraya, P ; (dir) *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, 2007.

Colin, M., Lavoie, P., Delisle, M. *et al. Initiation aux méthodes quantitatives en sciences Humaines*, Boucherville, QC: Gaëtan Clément, 1995.

Colin-Michaux M. ET Cros F., 1984, *Le Tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, Paris, INRP.

Compte Carmen, *La vidéo en salle de classe*, Paris : Hachette, 1993.

Coombs Clyde Hamilton, *A theory of data*, New York, Wiley, 1964.

Corm G., 2005, *Le Liban Contemporain*, Paris, La Découverte.

Coste Daniel, Courtillon Janine, Ferenczi Victor, Martins-Baltar Michel, Papo Eliane et Roulet Eddy, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

Courtillon Janine et Geneviève-Dominique de Salins, *Libre échange*, Paris, Les éditions Didier, 1995.

Cyr, P. (1996) *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, coll. Le Point, CEC inc. : Anjou (Québec).

Darwicche Jabbour Z., 2003, « Le Français au Liban : réalités du présent et enjeux de l'avenir », *Rencontre Français/Arabe, Arabe/Français, construire ensemble dans une perspective plurilingue* (actes de colloque), ADPF, pp. 216-227.

De Ketele Jean-Marie et Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements*

des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interview et d'études de documents, (Éd. Expérimentale), Bruxelles : De Boeck Université, 1991.

De Ketele Jean-Marie et Roegiers Xavier, *Méthodologie du recueil d'informations : fondements desméthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles:

De Boeck, 1996.

DE Landsheere G., Bayer E., 1969, *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe*. Bruxelles, Ministère de l'Éducation Nationale, Administration des études.

Debyser Francis, *« De l'imparfait du subjonctif aux méthodes communicatives Où en est l'enseignement des langues vivantes ? »* Le français dans le monde, Oct. 1995: 28-31.

Debyser Francis, *L'immeuble*, Paris, Hachette entière, collection simulations globales, 1996.

Dejean-Thircuir Charlotte, & MANGENOT François (dir.), Le *français dans le monde, recherches et applications,* Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, N°40, 2006.

Deslauriers Jean-Pierre, *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill, 1991.

Diel P., 1991, *Psychologie de la motivation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Dionne, L. *Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique*, Édité par l'Association pour la recherche qualitative, Recherches qualitatives, vol. 28 n°1, 2009.

Drapeau, M. *Les critères de scientificité en recherche qualitative*. Société française de psychologie. Publié par Les Pratiques psychologiques vol. 10, 2004.

Dufays Jean-Louis *et al., Pour une lecture littéraire : Approches historique et théorique propositions pour la classe de français,* Bruxelles, De Boeck, 1996.

Durand, C. et Blais, A, La mesure. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la*

problématique à la collecte de données, Sainte-Foy, QC: Les Presses de l'Université du Québec, 2006.

Evelyne BÉRARD, *L'approche communicative : Théories et pratiques,* Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris, 1991.

Fontana, A. et J.H. Frey, *« The Interview; From Neutral Stance to Political Involvement »*, dans Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. The Sage Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

Fortin M.-F, *Fondements et étapes du processus de recherche*. Saint-Laurent, QC: Les Éditions de la Chenelière inc, 2006.

Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F, *Fondements et étapes des processus de recherche*. Montréal,

Chenelière éducation, 2006.

Fortin, M.-F., *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation.* Montréal, Édition Décarie, 1996.

Fortin, M-F, Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Chenelière Édition, 2006.

Furstenberg, G, Levet, S, English, K. & Maillet, K. (2001). "Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: The Cultura Project." Language Learning & Technology, Vol.5, N°1, pp.55-102. http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf

GABERAN P., 2003, *La relation éducative*, Paris, Érès.

Galisson Robert, *De la langue à la culture par les mots*, Collection Didactique des langues étrangères, Paris, CLÉ International, 1991.

Gardner Robert, *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, London, Arnold, 1985.

Garel Gilles, *Le management de projet*, la Découverte, collection Repères, 2003.

Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale* : *De la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses universitaires du Québec, 2009.

Geraldini, A.F.S. CRESCITELLI, M. F. C. & QUEVEDO, A. G. (2006). Interação/interatividade na Plataforma Moodle: desenvolvendo a autonomia de professores de línguas materna e estrangeira em curso superior. In: Distance Learning Conference & Worshop, 2006, Lisboa.

Geraldini, A.F.S. & CRESCITELLI, M. F. C. (2004). Cursos Digitais: Tecnologia Educacional, Interação e Perfil dos Alunos. Revista UNICSUL, São Paulo, n°11.

Geraldini, A.F.S. & QUEVEDO, A. G. (2005). And now? What is next for teachers? International Journal Of Learning, v. 12.

Geraldini, A.F.S, 2003. Docência no ambiente digital: ações e reflexão. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

Germain Claude, Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, CLÉ International, 1993.

Glikman V., 1997, Quand les formations d'adultes surfent sur les nouvelles technologies, *Recherche et formation*, n°26, pp. 99-112.

Glikman Viviane, (2002, b) *Des cours par correspondance au « E-learning »*, coll. Éducation et formation, PUF, Paris, p. 304.

Golafshani Nahid, *Understanding reliability and validity in qualitative research*, The Qualitative

Report, 8 (4), 597-607, 2003.

Gordon et Tony Poze, *The Metaphorical Way of Learning and Knowing*, Cambridge, Mass; SES Associates, 1979.

Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, 11ème édition, Paris, Dalloz, 2001.

Grawitz Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, 8ème édition, Paris, Dalloz, 1990.

Guichon Nicolas, *Langues et TICE*, Méthodologie de conception multimédia*, col. Autoformation et enseignement multimédia, p. 173. Paris, Ophrys, 2006.

Guilford Joy Paul, *Psychometric methods,* 2e Éd, New York, McGraw-Hill, 1954.

Guttman Louis, *A basis for scaling qualitative data,* American sociological review, 9, 1944.

Habermas Jürgen, *Logique des sciences sociales et autres essais*, Presses universitaires de France, Paris, 480 p, 1987.

Hewling Anne, Foregrounding the Goblet. In C. Ess & F. Sudweeks (Eds.), Proceedings, Cultural Attitudes Towards Technology and Communication, Sweden, 2004, http://elgg.net/anneh/files/-1/2410/CATaC/04Hewling.doc

Hofstede Geert H, Les dimensions culturelles

http://www.geerthofstede.com/geert_hofstede_resources.shtml

Hofstede Geert H., & Hofstede G. J, Cultures and organizations: software of the mind, 2nd edition, New York,McGraw-Hill, 2005.

Holec H., 1988, *Autonomie et apprentissage autodirigé*, Paris, Hatier.

Houssaye J., 1988, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, SA.

Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

Hulin Charles L, *A psychometric theory of evaluations of item and scale translations: fidelity across languages*, Journal of cross-cultural psychology, *18*(20), 1987.

Jacquinot G., 1993, Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance, *Revue Française de Pédagogie*, n°102.

Jacquinot, G., Fichez, J., L'université et les TIC*. Chronique d'une innovation annoncée, Paris-Louvain, De Boeck Université, 2008.

Joppe, M. *The Research process.* Retrived february 25, 1998, from http://www.ryerson.ca/~mjoppe/rp.htm

Joussot-Dubien Jacques, *L'avenir de la recherche universitaire et le devenir des Docteurs des*

universités françaises, Rapport commun Académie des sciences-CADAS n°11, Juin 1998

http://ist.cemagref.fr/cemagref-publications/bibliometrie/webometrics-palmares-mondial-d2019universites-et-centres-de-recherche

Karsenti Thierry et Savoie-Zajc Lorraine (dir.) *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000.

Karsenti Thierry et SAVOIE-ZAJC Lorraine (dir.) *Introduction à la recherche en éducation.* (3ème édition) Sherbrooke, Éditions du CRP, 2004.

Kenski, V. M. (2001). O papel do professor na sociedade digital. In: Castro, A. de e Carvalho, A M. P. de (org). Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. Ed. Pioneira Thomson learning, S.P.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Armand Colin, 2005.

Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Les interactions verbales I,* Paris, Armand Colin, 1990.

Kline Paul, *The handbook of psychological testing*, 2e Éd. London, Routledge, 2000.

Knapp Thomas R. *Treating ordinal scales as interval scales: an attemps to resolve the Controversy*, Nursing research, 39(2), 1990.

Koch, I. G. V. 1995. Koch, I. G. V. São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V. 1993. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez Editora.

Kramsch Claire & Thorne Steve, Foreign Language Learning as Global Communicative Practice. In D. Block and D. Cameron (eds.) Language Learning and Teaching in the Age of Globalization, London: Routledge, 2001. http://language.la.psu.edu/~thorne/KramschThorne.html

Kramsch Claire, *La composante culturelle de la didactique des langues FDM*, No spécial, Janvier 1995, Méthodes et Méthodologies, 1995.

Kramsch Claire, *The Cultural Component of Language Teaching*, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 1(2), 13 pp, 1996.

http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm

Krashen Stephen D, *Principles and practice in second language acquisition*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

L'Association pour la recherche qualitative (ARQ) http://www.recherche-qualitative.qc.ca

Lafortune et al. (org.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2001.

Lancien T., 1998, Les supports multimédias dans l'apprentissage des langues étrangères : attributs et potentialités, *Les cahiers de l'Asdifle*, n°9.

Lancy David F. *Qualitative research in education: An introduction to the major traditions*, New York: Longman, 1993.

Lantolf, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

Larose, F. et Grenon, V. *La construction et la validation d'instruments de mesure en recherche en éducation.* Communication présentée dans le cadre d'une activité de formation du CRIE-CIFPE, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. 18 mars, 2010.

Le Cardinal G., GUYONNET J.F. ET POUZOULIC B., 1997, *La Dynamique de la confiance*, Paris, Dunod Éditeur.

Le Cardinal Gilles, GUYONNET Jean-François et POUZOULIC Bruno, *La dynamique de la confiance*, Dunod Éditeur, 1997.

Legendre Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal, Larousse, 1993.

Leleu-Merviel Sylvie, Objectiver l'humain ? Volume 1, Qualification, quantification, collection Ingénierie représentationnelle et constructions de sens, Hermès, Lavoisier, Angleterre, 2008.

Lenoir Yves, Zaid Abdelkarim, Maubant Philippe, Hasni Abdelkrim, Larose François et Lacourse France, *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation, 2008 *ap.*

Les Universités arabes à la traîne, http://www.bladi.net/forum/50179-universites-arabes-traine (date de consultation 13 décembre 2008).

Lévy Pièrre, Educação e cibercultura. A nova relação com o saber,In: Lévy, Pierre. Cibercultura, São Paulo: Editora 34, 1999, http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/educyber_levy-10.pdf.

Likert Rensis, *A Technique for the Measurement of Attitudes*, Archives of Psychology, *140*, 1-55, 1932.

Linard Monique, Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albero, B. (dir.) Autoformation et enseignement supérieur. Paris, Hermès/Lavoisier, 2003. Http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/

Lipiansky E.M, *Les dessous de la communication interculturelle*, dans La Communication, P. Cabin (dir.), Éditions Sciences humaines, 1998.

Louveau Elisabeth., Mangenot François, *Internet et la classe de langue*, Paris, CLÉ International, 2006.

Mace, G. et François Pétry, (2000), Guide de l'élaboration d'un projet de recherche. Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Maignien, Y. (2003). Réflexions sur la distinction « médiations humaines » et « médiatisations technologiques ». Réponse à Claire Bélisle. In Barbot & Lancien (dir.). Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues. N° 7, mai 2003.

Mangenot F., 2000, L'intégration des TIC* dans une perspective systémique, *Les Langues Modernes*, n°3.

Mangenot, F. & Louveau, E. (2006). Internet et la classe de langue. Coll. Techniques et Pratiques de classe, dirigée par D. ABRY. Clé international.

Marcuschi, Luiz A (1986) Análise da conversação. São Paulo, Ática. (Série Princípios).

Mertens, D.M. (1998). Research Methods in Education and Psychology, Thousand Oaks, Sage Publications.

Meunier J.P. (1999). Dispositif et théorie de la communication, Le dispositif. Entre usage et concept, Hermes, n°25, CNRS éditions.

Miles Matthew B., Huberman A. Michael, Analyses des données qualitatives, Méthodes en Sciences Humaines, De Boeck, 2003.

Mucchielli A. (2000). La nouvelle communication, Armand Collin.

Mucchielli Alex, « Pour une *approche communicationnelle* des TIC* », CERIC, mai 2005, p. 1.

Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales.* Colin, Paris, p. 275.

Narcy-Combes, J.-P. (2005) *Didactique des Langues et TIC* : Vers une recherche-action responsable*, col. AEM, p.238. Ophrys, Paris.

Narcy-Combes, M.-F., (2005), *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, p.159. Ellipses, Paris.

Nere Jean- Jacques, Le management de projet, PUF, 2006.

Nissen, E. (2006).Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. In : Le français dans le monde, recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. No. 40.

Nokes, Timothy J. et Stellan Ohlsson, Comparing Multiple Paths to Mastery: What is Learned? Cognitive Science 29 (2005).

Nowicki, J. (2002). Gérer l'interculturel. Alibi ? Mode ou illusion ? in Interculurel et communication dans les organisations, Communication et Organisation, N°22- 2e semestre.

Osgood, C.E., Suci, G.J. et Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning.* Chicago,IL: University of Illinois Press.

Paillé Pierre, Mucchielli Alex, L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, Armand COLIN, 2003.

Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, n°23.

Patton, M. (2002), *Qualitative research & evaluation methods,* (3e éd.), Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.

Patton, M. Q., (1990), Qualitative evaluation and research methods (2e éd.). Newbury Park, CA, Sage.

Peraya Daniel, Médiation et médiatisation : le campus virtuel, Geneviève Jacquinot-Delaunay et Laurence Monnoyer (coord.), Hermès, *Le dispositif. Entre usage et concept*, n°25, CNRS Éditions, 1999.

Perret Jean-Baptiste, « Y a-t-il des objets plus communicationnels que d'autres? » in Yves Jeanneret et Bruno Ollivier (coord.), *Les sciences de l'information et de la communication. Savoirs et pouvoirs*, Hermès, n° 38, CNRS Éditions, 2004.

Piche S., 2003, *Précurseurs motivationnels des performances sportive et scolaire*, Laval, Presses Universitaires.

Pinta P., 1995, *Le Liban,* Paris, Karthala.

Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation: vers une biodiversité pédagogique. In Barbot & Lancien (dir.). Médiation, médiatisation et apprentissages. Notions en questions. Rencontres en didactiques des langues. No. 7, mai 2003.

Polit, D.F. et Beck, C.T. (2004). Nursing research: principles and methods (7e éd.), Philadelphie, Lippincott, Williams and Wilkins.

Porcher, L. (1998). De l'interculturel. Les Cahiers pédagogiques, n°360, janvier 1998.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Maragada, Bruxelles.

Pourtois, J-P. et H. Desmet. (2007), Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Wawre, Éditions Mardaga.

PRETI, O (2000). Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: Preti, O (org.) Educação a distância: construindo significados. NEAD/IE- Cuiabá; Plano- Brasília.

Pribram, Karl, Languages of the Brain: Experiamental Paradoxed and Priciples in Neuropsychology, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,1977.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2e éd.), Paris: Dunod.

Rapport de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur, la recherche et les connaissances dans le monde arabe, R. WAAST, 2007.

Rapport de l'UNESCO sur la recherche dans le monde arabe en 2005.

Rapport du PNUD sur le développement humain dans le monde arabe 2003.

http://www.cnrs.edu.lb

Raynal F. & Rieunier A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF.

Rosa, M., (1992). Marcadores de atenuação. Análise da conversação. Processos de atenuação na língua falada. Os falsos atenuadores. São Paulo: Contexto Editora. (Série Repensando a língua portuguesa.

Rosenberg, M.J., (1956), Cognitive structure and attitudinal affect. Journal of abnormal and social psychology.

Rosenthal, Alan S. et Robert A. Sloane, A Communicative Approach to Foreign Language Instruction: The UMBC Project, Foreign Language Annals. 20. (1987).

Rossiter, J.R. (1978). Reliability of a short test measuring children's attitudes toward TV Commercials, *The Journal of consumer research.*

Sabourin, S., Valois, P. et Lussier, Y. (2005). L'utilisation des questionnaires en recherche. *In* S.

Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale: pour harmoniser recherche et pratique*, Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Sachs, Olga, Susanne Weis, Timo Krings, Walter Huber et Tilo Kircher. « Categorical & thematic knowledge representation in the brain: Neural correlates of taxonomic and thematic conceptual relations. » Neuropsychologia, 46 (2008).

Sapir, E. (1949). Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality. Ed. David Mandelbaum. Berkeley: University of California Press.

Savoie-Zajc, L. (2000). *La recherche qualitative/interprétative en éducation.* Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), Introduction à la recherche en éducation (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2009). « L'entrevue semi-dirigée », dans Gauthier, B. Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoyat B., 2001, *Les secrets de l'efficacité : en faire plus en moins de temps*, Paris : Maxima.

Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. Alsic, vol. 11, No. 2.

SOY, S.K. (1997). The case study as a research method. Uses and users of information. LIS 391D.1. Spring 1997. www.utexas.edu

Sprogforum, N°18, http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html

Stake, R. (1998), Case studies. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (eds.). Stratégies of qualitative inquiry, pp.86-109.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage Publications inc.

Street, B. (1993). 'Culture is a Verb: anthropological aspects of language and cultural process' in Graddol, D., Thompson, L. and Byram, M. (eds.) Language and Culture.BAAL and Multilingual Matters, Clevedon.

Thurstone, L.L. (1928). Attitudes can be measures. American Journal of Sociology.

Tremblay N. A., 2003, *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Montréal, Presses universitaires.

Trocmé-Fabre, Hélène, J'apprends, donc je suis : Introduction à la neuropédagogie, Paris, Éditions d'Organisation, 1994.

Trompenaas, F., & Hampden-Turner, C. (1998). Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in global business. New York, McGraw-Hill.

Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*, Montréal, CEC.

Useille, P. (2008). Une approche informationnelle du Document: vers l'émergence du sens formatif, Thèse de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Valente, J. A. (2000). Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (org.). Educação a Distância no Brasil na era da Internet. São Paulo, Anhembi Morumbi Ed. Universitária/UFPE.

Van Der Maren, J.-M., (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Éditions De Boeck, Montréal, Presses universitaires de Montréal.

Van Der Maren, J.-M., (2003). *La recherche appliquée en Pédagogie. Des modèles pour l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vinsonneau, G. (1997). Culture et Comportement. Armand Colin.

Vulpe, T., Kealey, D., Protheroe, D. & MacDonald, D. (2001). A Profile of the Interculturally Effective Person. Centre for Intercultural Learning, Canadian Foreign Service Institute, 2nd edition, Canada.

Vygotsky L., 1997, *Pensée et Langage*, Paris, La Dispute

Vygotsky, L .S. (1928). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Vygotsky, L.S. (1934). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Wells, W.D. (1965), Communicating with children. *Journal of advertising research.*

Wierzbicka, A. (1997). Understanding Cultures Through Their Key Words. New York, Oxford University Press, Inc.

Yaiche Francis, Photo- Expressions, Hachette Français Langue Etrangère, 2002.

Yaiche, F. (1996). Les simulations globales : mode d'emploi, Paris, Hachette.

Blais, A. et Durand, C. (2006). Le sondage. *In* B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.

Yannick VALLÉE, La recherche universitaire veut s'émanciper, Le Monde, 10 mai 2005.

Zarate, C. (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues. Collection CREDIF Essais. Didier.

Ressources consultées sur la toile mondiale :

@ *ALSIC* Apprentissage des Langues & Systèmes d'Information et de Communication : [http://alsic.org]

Cette revue électronique offre un accès libre et à des textes intégraux dans les différentes disciplines étudiant le langage, les langues et les systèmes d'information.

@ Ambassade de France au Liban : [www.amba-France.lb.org]

Sur ce site, sont décrits les axes majeurs de la politique de coopération linguistique française et européenne.

@ *A-GRAF* Association du Groupe de Recherche sur l'Autoformation : [www.A-GRAF.org]

Le site du G.R.A.F. présente les recherches de ses membres sur l'autoformation et l'autodidaxie. Un agenda (colloques, rencontres, etc.) est également accessible.

@ Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie : [www.moyen-orient.auf.org]

L'AUF offre ici une infothèque francophone et un panel de formation dans un large choix de spécialités, parmi lesquelles les technologies de l'information et du multimédia.

@ Centre de Langues Et de Ressources de l'Université des Pères Antonins : [www.UPA*.edu.lb/cler2007]

Il s'agit de la version numérique de la plaquette informative où sont définis la mission et les services du CLER*.

@ JACQUINOT G., 1999, « Le Tutorat dans la FAD : qu'est-ce qu'un tuteur, le tutorat en FAD, le rôle des technologies » : http://www.bf.resafad.org/coursdu/m3/m3.3.3/M333.html

Un article qui éclaire sur le rôle et les fonctions du tuteur, notamment, dans la formation à distance et qui précise le rôle des technologies dans le cadre du tutorat. Un article clair qui laisse une grande place à la dimension humaniste : les machines sont, en effet, avant tout une histoire d'Hommes.

@ PINOT M.-G., 2005, « La conception des contenus numériques de formation » :

http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3747
Ce site abrite la vidéo d'un cours magistral où, après avoir exploré la dimension technologique du document numérique, Pinot s'intéresse aux questions d'usage et d'appropriation dans le cadre de la relation enseignement/apprentissage.
@ *Wikipédia* : [http://fr.wikipedia.org]
Wikipédia est une encyclopédie numérique, coopérative et libre.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
CUQ J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International.
Dictionnaire historique de la Langue Française, 1993, Paris : Dictionnaires Le Robert.
Encyclopaedia Universalis, 2002, Paris : Denoël.
Grand Robert de la langue française, 2001, Paris : Dictionnaires Le Robert.
La restructuration du système éducatif libanais (Dossier II), 2005, Publication de Centre national de recherche et de développement pédagogiques de Beyrouth (Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports).*Le nouveau Littré*, 2004, Paris : Editions Garnier.
Nouveau Larousse Encyclopédique, 2001, Paris : Larousse.

Webographie

http://www.commentcamarche.net/projet/projetmet.php3
http://www.gestiondeprojet.net/articles/index.htm
http://passeport.univ-lille1.fr/claroline/index.php
http://www.bf.resafad.org/coursdu/m3/m3.3.3/M333.html
http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3747
http://fr.wikipedia.org
http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270
http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol5issue2v2.htm
http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf
http://elgg.net/anneh/files/-1/2410/CATaC/04Hewling.doc
http://www.geerthofstede.com/geert_hofstede_resources.shtml
http://ist.cemagref.fr/cemagref-publications/bibliometrie/webometrics-palmares-mondial-d2019universites-et-centres-de-recherche
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm
http://language.la.psu.edu/~thorne/KramschThorne.html
http://www.recherche-qualitative.qc.ca
http://www.bladi.net/forum/50179-universites-arabes-traine
http://www.moodle.ufba.br/file.php/11/educyber_levy-10.pdf
Http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/
Http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/en/
http://www.cnrs.edu.lb
http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html
www.senat.fr
www.upa.edu.lb/cler
www.amba-France.lb.org
www.A-GRAF.org
www.moyen-orient.auf.org
www.utexas.edu

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, les dispositifs de formation ouverte et à distance ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur, tant du côté français que du côté libanais. Les expérimentations et les recherches se sont d'abord consacrées aux questions liées à la **médiatisation** des contenus et à leur partage pour ensuite s'attacher à celles relatives à la **dimension relationnelle des dispositifs**. Cette dernière est au centre d'une perspective de formation à **l'interculturalité** et au fondement de recherches dans le champ de l'information-communication portant sur les dispositifs hybrides de formation au sein d'un centre de langue et de ressources (**CLER***) de l'université antonine, Liban.

Cette thèse repose sur un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance mené sur quatre années, entre 2005 et 2009. La description du projet, la nature de la collaboration et les solutions mises en œuvre permettent d'éclairer la problématique générale des relations entre médiation et médiatisation dans le processus formatif. Une attention particulière est accordée aux difficultés rencontrées par les étudiants impliqués dans le projet pour nouer des relations ouvertes avec leurs partenaires. Pour en saisir les enjeux, des dynamiques touchant la construction des identités numériques et la mise en confiance nécessaire chez les partenaires d'un projet de travail collaboratif à distance sont mises en saillance. Ces approches ouvrent des perspectives quant à la poursuite de l'expérience dans d'autres contextes.

Mots-clés : Centre de Langues et de Ressources (CLER), médiatisation, médiation, dimension relationnelle, dispositif.

ABSTRACT

Several years ago, the devices of Open Distance Learning first made their entry into higher education, from both the Lebanese and the French sides. The experiments and the research work are primarily devoted to issues related to "***médiatisation***" of contents (the use of technology), sharing them and then focusing on those related to the **relational dimension** of **devices**. The prospect of intercultural learning focuses on the relational dimension of devices and on the research foundation in the field of information – communication based on hybrid devices of learning in a Center for language and resources (**CLER***) at Antonine University, Lebanon.

This thesis is based on a Franco - Lebanese project dealing with online collaborative writing conducted for four years, between 2005 and 2009. The description of the project, the nature of the collaboration and the solutions implemented shed light on the general problem of the relation between "mediation" and "*médiatisation*" in the educational process. A particular attention is paid to difficulties encountering students involved in the project in building open relations with their partners. In order to understand the stakes, the dynamics affecting the construction of digital identities and the buildup of necessary trust among the partners of a project based on online collaborative work are being highlighted. These approaches open up prospects for further experience in other contexts.

Keywords: Center for Language and Resources, "mediatisation", "mediation", relational dimension, devices

Laboratoire DeVisu

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis . Le Mont Houy . 59300 Valenciennes Cédex 9

Bibliotheque..Universitaire..de..Valenciennes

00900765

2010 VALE 0052

UVHC
UNIVERSITE DE VALENCIENNES ET DU HAINAUT - CAMBRESIS

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS
Laboratoire DeVisu/LSC

Numéro d'ordre : 10-52

LE NUMÉRIQUE ET L'INTERCULTUREL : VERS DES USAGES ÉMERGENTS DANS LA PRATIQUE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU LIBAN

Cynthia-Yaoute EID

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel
Soutenue publiquement le 21décembre 2010

Tome II : les annexes

Les membres du jury :

Pr. Jean-Jacques Boutaud, université de Dijon, rapporteur

Pr. Philippe Dumas, université de Toulon

Pr. Fady Fadel, université Antonine, Liban

Dr. Michel Labour, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, co-encadrant

Pr. Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, directeur de thèse

Pr. Imad Saleh, université Paris 8, rapporteur

UVHC
UNIVERSITÉ DE VALENCIENNES ET DU HAINAUT - CAMBRESIS

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS
Laboratoire DeVisu/LSC

Numéro d'ordre : 10-52

LE NUMÉRIQUE ET L'INTERCULTUREL : VERS DES USAGES ÉMERGENTS DANS LA PRATIQUE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU LIBAN

Cynthia-Yaoute EID

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel
Soutenue publiquement le 21décembre 2010

Tome II : les annexes

Les membres du jury :

Pr. Jean-Jacques Boutaud, université de Dijon, rapporteur

Pr. Philippe Dumas, université de Toulon

Pr. Fady Fadel, université Antonine, Liban

Dr. Michel Labour, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, co-encadrant

Pr. Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, directeur de thèse

Pr. Imad Saleh, université Paris 8, rapporteur

I. ANNEXE AUTOUR DE LA CRÉATION DU CLER 3

ANNEXE 1 – PLAQUETTE INFORMATIVE DU CLER EN FRANÇAIS 4

ANNEXE 2 – CONVENTION ENTRE L'UPA, LE SERVICE DE COOPÉRATION ET D'ACTION CULTURELLE DE L'AMBASSADE DE FRANCE ET L'AUF 7

ANNEXE 3 – QUESTIONNAIRE : USAGERS DU CLER 10

ANNEXE 4 – QUESTIONNAIRE PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS 11

ANNEXE 5 – LES NIVEUX DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES 44

ANNEXE 6 – LE TUTORAT : UN ÉCLAIRAGE SÉMANTIQUE ET HISTORIQUE 45

ANNEXE 7 – TUTORAT : ENTRETIEN INFORMEL 47

ANNEXE 8 – FICHE D'ANALYSE DE CD-ROMS ET SITES INTERNET POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 48

ANNEXE 9 – RALLYE INTERNET 51

ANNEXE 10 – FICHE DE COMMUNICATION AU CLER 54

ANNEXE 11 - CAHIER DES CHARGES 55

II. ANNEXES AUTOUR DU PROJET D'ÉCRITURE COLLABORATIVE PASFLE 57

ANNEXE 12 - PROJET D'ÉCRITURE COLLABORATIVE PASFLE : FEUILLE DE ROUTE (2006) 58

ANNEXE 13 – QUESTIONNAIRES PRÉPARÉS PAR LES ÉTUDIANTS, THÈME PRISON(S) 2006 59

ANNEXE 14 - GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PLATEFORME PASFLE, PROJET D'ÉCRITURE DE L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2007 71

ANNEXE 15- FICHE DE CONSENTEMENT DE RECHERCHE EN 2007 87

ANNEXE 16 - TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉTUDIANTS LIBANAIS AU MILIEU DU PROJET EN 2007 92

ANNEXE 17 - LE PROJET FRANCO-LIBANAIS DE TRAVAIL COLLABORATIF À DISTANCE : IMPASSE OU TREMPLIN ? 96

ANNEXE 18 - VÉRIFICATION DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE 103

ANNEXE 19– QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ÉTUDIANTS FRANÇAIS EN 2009 AVANT LE TRAVAIL COLLABORATIF 104

ANNEXE 20– QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ÉTUDIANTS LIBANAIS EN 2009 AVANT LE TRAVAIL COLLABORATIF 116

ANNEXE 21 – COURRIELS ÉCHANGÉS ENTRE LES ÉTUDIANTS EN 2009 132

ANNEXE 22 – ENTRETIEN AVEC LES ÉTUDIANTS LIBANAIS DU PROJET PASFLE : PROJET D'ÉCRITURE DE L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2009 137

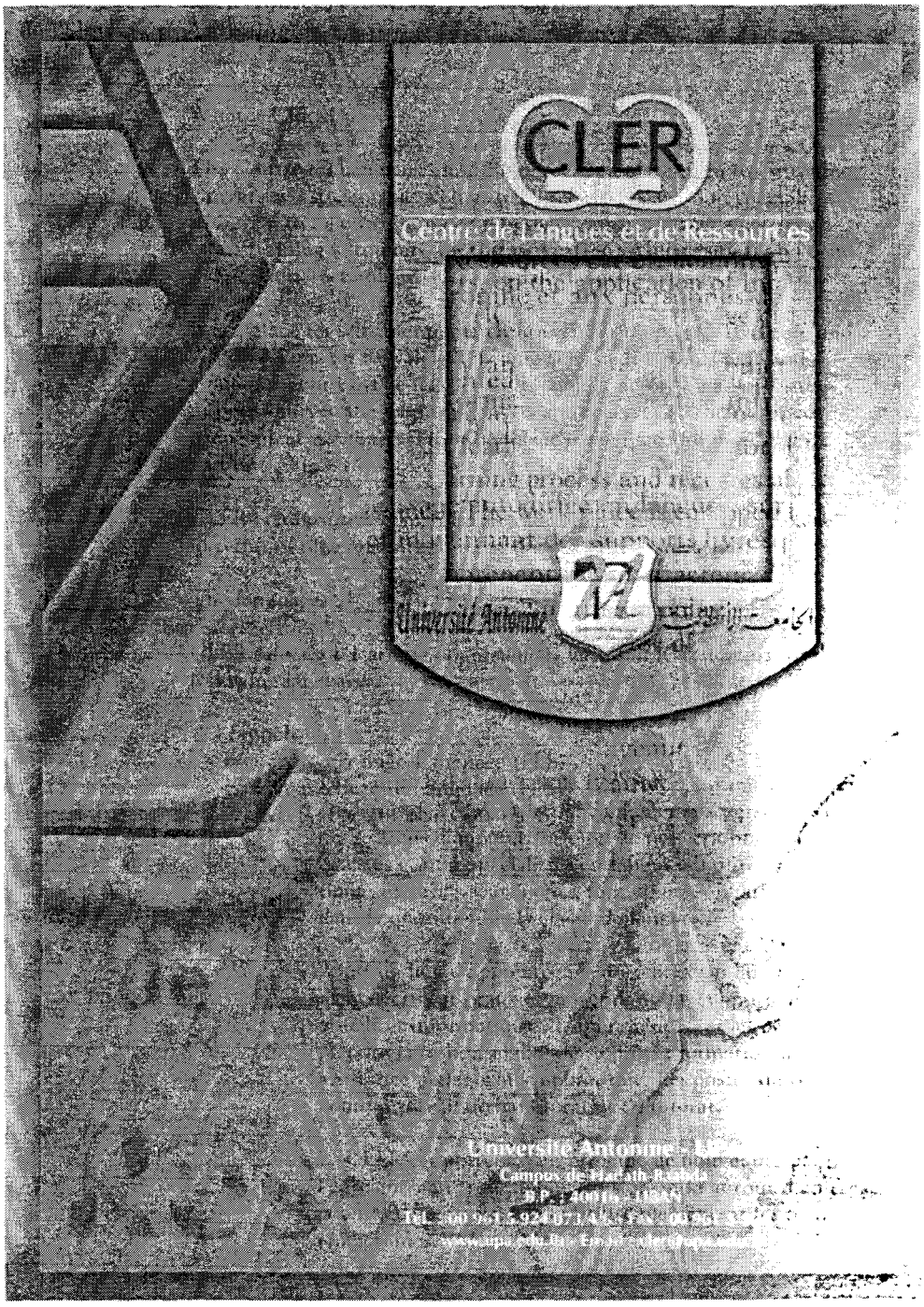
ANNEXE 23 – RAPPORTS BILANS RÉDIGÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN 2009 155

ANNEXE 24 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE RECHERCHE 2009 161

ANNEXE 25 – RECUEIL DE NOUVELLES 2006 → 2009 179

I. Annexe autour de la Création du CLER

Annexe 1 – Plaquette informative du CLER en Français


CLER
Centre de Langues et de Ressources
Université Antonine

CENTRE DE LANGUES ET DE RESSOURCES

CLER

Un outil en apprentissage autodirigé pour améliorer vos connaissances en langues

Qu'est-ce que le CLER ?

Le Centre de Langues et de Ressources est un lieu ouvert à tous les étudiants de l'Université Autonome et aux personnes désirant suivre des sessions d'apprentissage ou de perfectionnement des langues, spécialisées et non-spécialisées en langues. Il offre également des formations aux professeurs et aux formateurs souhaitant introduire les TIC dans le quotidien de la classe de langues.

C'est un lieu d'apprentissage autodirigé en langues, sur des documents écrits et oraux et moyennant des supports livresques, audio-visuels et informatiques. L'apprenant est sujet acteur. Il est amené à prendre la responsabilité de sa propre formation avec l'aide d'une assistance pédagogique appropriée. Les postes de travail sont équipés pour un travail de monitorat et de tutorat.

Le CLER est porteur d'un *principe de nouveauté* par rapport à l'enseignement traditionnel. Il s'organise autour d'un espace temps potentiellement flexible et utilise pleinement les technologies contemporaines.

Les langues

Le CLER vous offre la possibilité de travailler les langues suivantes comme langues d'apprentissage moyennant les TIC :

1 - Français
   - Français Langue Etrangère (FLE)
   - Français Langue Seconde (FLS)
   - Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)
   - Préparation aux tests DELF/DALF/TCF/TEF
2 - Anglais
   - English as a Second Language (ESL)
   - English as a Foreign Language (EFL)
   - English for Specific Purposes (ESP)
   - Préparation aux tests TOEFL/TOEIC/SAT
3 - Arabe pour les étrangers
4 - Libanais pour les étrangers
5 - Italien
6 - Espagnol
7 - Allemand
8 - Japonais
9 - Chinois

Les services proposés

Le CLER vous offre la possibilité d'apprendre et d'améliorer votre compréhension et votre expression orales et écrites à partir des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), de supports variés (TV, cassettes audio, cassettes vidéo, DVD cédérom, presse et Internet) et de documents divers (méthodes, documents authentiques parfois accompagnés d'une transcription ou d'un script, exercices, dictionnaires bilingues, unilingues et grammaires).
Le CLER, sous réserve des disponibilités du personnel, vous propose de pratiquer votre expression orale en anglais et en français, en participant à des séances de conversation d'environ une heure animées par des locuteurs natifs.
Le CLER met à votre disposition un espace caméscope vous permettant de filmer vos performances orales (préparation aux exposés et aux entretiens en langues étrangères).
Le CLER vous permet également de parfaire vos techniques d'apprentissage. Des conseillers vous aideront à organiser votre méthode de travail, de choisir des activités et d'établir un programme adapté à vos besoins.

Comment est organisé le CLER ?

Le CLER comporte plusieurs espaces de travail :

Du côté des apprenants
- La zone VIDEO comporte des téléviseurs magnétoscopes VHS. Chaque ensemble comprend deux écouteurs et permet à une ou deux personnes de travailler sur le même document. Cela permet également de :
  - regarder une chaîne étrangère,
  - visionner un document vidéo choisi dans le fichier du Centre.
- L'espace MULTIMÉDIA comporte plusieurs zones de travail :
  - une zone ÉCOUTE avec des lecteurs-enregistreurs de cassettes,
  - une zone MULTIMÉDIA avec des ordinateurs munis de lecteurs cédérom et une imprimante. Tous les appareils permettent l'accès aux mêmes logiciels et cédéroms (d'apprentissage et de civilisation).
    En outre, un accès Internet vers une sélection de sites concernant l'étude des langues vous sera proposé (exercices en ligne, connaissance de la langue en ligne et civilisation),
  - une zone VOCABLE. Anglais et Français (dossiers et transcriptions),
  - une zone EXPRESSION ORALE (séances de conversation et caméscope),
  - une zone CONSEIL, réservée aux entretiens de conseil.

Du côté des enseignants et des formateurs
Une zone réservée à l'usage des enseignants de langues et des formateurs :
- découverte de sites d'informations pédagogiques et culturels pour les enseignants,
- découverte des sites d'apprentissage,
- découverte des avatars des espaces collaboratifs,
- utilisation de ces sites dans un contexte d'auto-apprentissage,
- création et communication avec des outils multimédias,
- élaboration des exercices interactifs avec des générateurs,
- création des scénarios pédagogiques.

Le CLER fonctionne en accès libre. Il est nécessaire de réserver sa place. Le prêt se fait sur place.

Comment fonctionne le CLER ?

- Un service d'accueil peut vous aider à consulter la banque des données et à obtenir les documents sélectionnés. Il est aussi à votre disposition pour vous expliquer son fonctionnement.
- Un service de conseil peut vous aider à mieux travailler. Vous pouvez rencontrer un conseiller.
  Vous pouvez également trouver des solutions quant à la gestion de votre travail et discuter des problèmes que vous rencontrez en apprenant une langue.
  Des documents d'aide sont disponibles pour vous indiquer les meilleures méthodes et techniques d'apprentissage.

Annexe 2 – Convention entre l'UPA, le service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France et l'AUF

CONVENTION

Entre

L'Université Antonine (UPA), représentée par son Recteur

Révérend Père Antoine RAJEH, ci-dessous dénommée première partie

et

Le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC), représenté par son Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle, Monsieur Frédéric CLAVIER, ci-dessous dénommée deuxième partie,

et

La Mission Culturelle Française au Liban (MCFL), représentée par son Directeur,

Monsieur Frédéric CLAVIER, ci-dessous dénommée troisième partie,

et

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), représentée par son Directeur régional,

Monsieur Michel BENNASAR, ci-dessous dénommée quatrième partie,

Il a été convenu ce qui suit :

Article 1 : Objet et Descriptif

Les parties contractantes, conscientes de leurs intérêts communs et réciproques dans les domaines de l'enseignement et de la culture francophones dans leurs activités respectives au Liban, décident de mettre en œuvre conjointement une politique visant à un rapprochement et une relation de partenaires privilégiés.

Cette collaboration s'appliquera en particulier à mettre en œuvre un appui aux programmes suivants :

- accompagnement linguistique en langue française destiné aux étudiants
- facilitation des démarches pour leur accès aux certifications officielles en français délivrées par le ministère français de l'Education Nationale (nouveau DELF, Diplôme d'Etudes en Langue Française et nouveau DALF, Diplôme Approfondi de Langue Française)

En outre, il convient de signaler que le champ d'exercice du stage est centré sur le Centre de Langues et de Ressources (CLER). En effet, force est de constater que le tout nouveau CLER constitue la première expérience au Liban de montage de centre visant à instaurer une combinaison dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes en présentiel et en apprentissage auto-dirigé. Le français, langue obligatoire donnant lieu à un crédit à l'UPA tout au long du cursus pour toutes les sections, est langue d'enseignement de cette université francophone.

Article 2 : Modalités pratiques et financières

La première partie s'engage :

1. en ce qui concerne le cadre général du projet, à prendre en charge le logement et l'alimentation (midi uniquement) du 1er février au 31 mai 2006 de M. Tony VASSEUR, stagiaire Français Langue Etrangère dont le descriptif des tâches figure à l'article 6,
2. en ce qui concerne les étudiants, à faciliter la diffusion de l'information, inciter à la présentation des certifications et centraliser les procédures d'inscription des nouveaux diplômes du DELF (l'établissement des listes d'étudiants s'accompagnera alors de la collecte des frais d'inscription aux examens qui seront reversés à la MCFL)

La deuxième partie s'engage, en ce qui concerne le cadre général du projet, à prendre en charge le billet d'avion Paris-Beyrouth-Paris de M. Tony VASSEUR, stagiaire Français Langue Etrangère

La troisième partie s'engage, en ce qui concerne le cadre général du projet, à :

- diffuser les documents de promotion des nouveaux diplômes du DELF et du DALF,
- intervenir à la demande de l'Université pour présenter ces nouveaux diplômes, leur fonctionnement et leur intérêt
- accorder un tarif préférentiel pour les inscriptions aux unités du nouveau DELF (A1 – 60 000 LL, A2- 70 000 LL, B1 80 000 LL, B2 – 90 000 LL) et du nouveau DALF (C1 – 100 000 LL, C2 – 120 000 LL) et organiser les examens y afférents dans les locaux de la MCFL.

La quatrième partie s'engage, en ce qui concerne le cadre général du projet, à rémunérer sur la base du tarif pratiqué par l'AUF (16 euros/heure), de 6h/semaine et de 13 semaines sur la durée du stage (1er février-31 mai 2006), les heures d'enseignement de français effectuées à l'UPA par le stagiaire Français Langue Etrangère Tony VASSEUR.

Article 5 : Durée

La présente convention est signée pour l'année académique 2005-2006.

Article 7 : Tâches de M. Vasseur

Les tâches assignées à M. Tony VASSEUR seront les suivantes :
- Enseignement –4h1/2 d'enseignement par semaine et 1h30 de tutorat au CLER
- Elaboration d'un bilan de la mise en place du CLER. Le rapport de stage devrait faire le point sur l'organisation de l'enseignement du français à l'UPA
- Suivi – Réunions avec les parties UPA, AUF, SCAC

Article 8 : Tutelles au Liban

Responsables Pédagogiques du Stage : Mlle Cynthia Eid, Responsable du CLER (UPA) et Mme Anne Ricordel, Attachée de coopération universitaire pour le français, Service Culturel de l'Ambassade de France au Liban (SCAC).

Responsables Administratifs du stage : Père Fady Fadel, Secrétaire Général de l'UPA, Mlle Nayla Abou-Alwan, chargée de programme au sein du Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) et Mme Anne Ricordel, Attachée de coopération universitaire pour le français, SCAC.

Fait à Beyrouth, en quatre exemplaires, le 01/02/2006

Pour la PREMIERE PARTIE
Le Recteur de l'Université Antonine
P. Antoine RAJEH

الجامعة الأنطونية
الرئيس
LE RECTEUR
UNIVERSITE ANTONINE

Pour la DEUXIEME et TROISIEME PARTIE
Le Conseiller de Coopération et d'Action Culturelle
Le Directeur de la Mission Culturelle Française
Frédéric CLAVIER

AMBASSADE DE FRANCE AU LIBAN
Service de Coopération et d'Action Culturelle

AMBASSADE DE FRANCE AU LIBAN
Mission Culturelle Française

Pour la TROISIEME PARTIE
Le Directeur régional de l'Agence universitaire de la Francophonie
Michel BENNASAR

AGENCE UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE
AUF
Bureau Moyen-Orient
Beyrouth, Liban

Annexe 3 – Questionnaire : usagers du CLER

1. Pourquoi utilisez-vous les services du CLER ?

□ Dans le cadre des cours □ À des fins personnelles

2. Quelle(s) ressource(s) utilisez-vous le plus ?

□ Internet □ Ressources vidéo □ Ressources audio □ Livres

3. Pourquoi n'utilisez-vous pas les autres ?

□ Elles ne me sont pas utiles □ Je ne sais pas m'en servir

4. Qu'est-ce qui pourrait vous convaincre de les utiliser ?

□ Une formation □ Un accompagnement

Annexe 4 – Questionnaire profils d'apprenants et besoins

Á l'ouverture du CLER, 43 questionnaires on été retournés des cents distribués. Ils ont été scannés et ajoutés aux pages qui suivent cette annexe.

31 questionnaires
1 = 6
47 49 questionnaires

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☐ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☐ Arabe ☐ Français ☐ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français 1 ☐ Améliorer votre français 24 ☐ Assurer vos acquis 5
☐ Rien de tout cela 2 ☐ Autre. 1

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens 12 ☐ A des fins personnelles. Lesquelles : 15
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui 11 ☐ Non 20

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille 4 ☐ Les amis français 7 ☐ Le travail 3 ☐ L'administration 1
☐ Le tourisme en pays francophone 4 ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon 4 ☐ Bon 3 ☐ Assez bon 11 ☐Moyen 11 ☐ Mauvais 2

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite 4 ☐ Compréhension orale 4 ☐ Expression écrite 7 ☐Expression orale 11
☐ Grammaire 16 ☐ Lexique 6 ☐ Culturel 6 ☐ Phonétique 10 ☐ Communicationnel 9

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant 13 ☐ En écoutant 14 ☐ En lisant 19 ☐ En parlant 12 ☐ En jouant 3
☐ Seul 6 ☐ En groupe 6

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet 25 ☐ La musique 21 ☐ La lecture 18 ☐ Le cinéma 12 ☐ Les jeux 9

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait 12 ☐ Qu'il vous corrige 14
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre 23

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui 16 ☐ Non 15

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Jeune.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☒ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
...Avec...Pr...le...futur...

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....d'ingénieur.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☒ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☒ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Faculté d'ingénieurs.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☒ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Faculté des Lettres.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☐ En lisant ☒ En parlant ☒ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Université Constantine.....Ingénieur.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☒ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Jeune.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles : vie...sorties....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☒ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☒ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☒ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☒ Bon ☐ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☒ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....génie.....et.....télécom.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☒ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☒ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☒ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☒ Lexique ☐ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....à la faculté d'ingeniorat en informatique et télécommunication

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :..Allemagne.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☒ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☒ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
...Faculté des Sciences.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☒ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ La famille ☐ Les amis français ☒ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ? Faculté d'ingénieur

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles : pour mes lectures plus tard

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☒ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. A quelle faculté appartenez-vous ?
Faculté de Génie

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles : .....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☒ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Lettres.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ La famille ☐ Les amis français ☒ Le travail ☒ L'administration
☒ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☒ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Université Arabaine.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ■ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
■ Arabe ■ Français ■ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ■ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ■ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
■ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ■Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
■ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
■ Internet ■ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
■Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ■Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....faculté d'ingéniorat.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☐ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☒ Compréhension écrite ☒ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☒ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Agronomie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒Expression orale
☐ Grammaire ☒ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Ha.cu.lte....d'ingénieurs.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☒ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
faculté d'ingéniorat en télécommunication

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☒Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☒ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☒Expression orale
☒ Grammaire ☒ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Lettres.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
...Locuteur.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☒ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
...travail.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☒ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☒ La lecture ☒ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....Attirer les filles

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☒ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☒Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

11

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....université Antonine (Faculté de génie informatique)

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☒ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Université.....Antonine.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☒ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☒ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☒ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☐Expression orale
☒ Grammaire ☒ Lexique ☒ Culturel ☒ Phonétique ☒ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Génie.....en.....Télécommunication.....et.....multimédia.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☐ Améliorer votre français ☒ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Ayez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☒ Bon ☐ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☐ Grammaire ☒ Lexique ☐ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☐ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Faculté d'ingénieurs en Télécommunications et Réseaux.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☐ 2ème ☒ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☐ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☒ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☐ En écoutant ☐ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☒ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....université.....Aontamin.....génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
.....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☐ Oui ☒ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☒ En observant ☐ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☒ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☐ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☐ Oui ☒ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
A la faculté d'ingenieurs à l'université Antonine

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☒ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles : .....

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☒ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☒ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☒ Assez bon ☐ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☒ Expression écrite ☐ Expression orale
☐ Grammaire ☐ Lexique ☒ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☒ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☐ Le cinéma ☒ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
...A la faculté de génie.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
travail de classe, lecture

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ La famille ☐ Les amis français ☐ Le travail ☐ L'administration
☐ Le tourisme en pays francophone ☐Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☒ Bon ☐ Assez bon ☐Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☒Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☒ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☒ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☒ Internet ☐ La musique ☒ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☒ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☒ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

QUESTIONNAIRE
PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS

1. À quelle faculté appartenez-vous ?
.....Faculté de génie informatique.....

2. En quelle année êtes-vous ?
☐ 1ère ☒ 2ème ☐ 3ème ☐ 4ème ☐ 5ème

3. Quelle(s) langues parlez-vous ?
☒ Arabe ☒ Français ☒ Anglais ☐ Autre(s). Précisez :.....

4. Vous aimeriez :
☐ Apprendre le français ☒ Améliorer votre français ☐ Assurer vos acquis
☐ Rien de tout cela ☐ Autre.

5. Dans le cas où vous aimeriez améliorer votre niveau en français. Ce serait :
☐ Dans l'optique des examens ☒ A des fins personnelles. Lesquelles :
Communiquer en français.

6. Avez-vous l'occasion de parler le français à l'extérieur de l'université ?
☒ Oui ☐ Non

Si oui, dans quel milieu ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ La famille ☐ Les amis français ☒ Le travail ☐ L'administration
☒ Le tourisme en pays francophone ☐ Autre. Précisez : .....

7. A quel niveau, estimez-vous vos compétences en français ?
☐ Très bon ☐ Bon ☐ Assez bon ☒ Moyen ☐ Mauvais

8. Dans quel domaine se situent vos faiblesses ? (plusieurs réponses possibles)
☐ Compréhension écrite ☐ Compréhension orale ☐ Expression écrite ☐ Expression orale
☒ Grammaire ☐ Lexique ☐ Culturel ☐ Phonétique ☐ Communicationnel

9. Comment apprenez-vous et retenez-vous le mieux ? (plusieurs réponses possibles)
☐ En observant ☒ En écoutant ☒ En lisant ☐ En parlant ☐ En jouant
☐ Seul ☐ En groupe

10. Vos loisirs s'ordonnent plutôt autour de : (plusieurs réponses possibles)
☐ Internet ☒ La musique ☐ La lecture ☒ Le cinéma ☐ Les jeux

11. Qu'attendez-vous de votre enseignant de français ? (Plusieurs réponses possibles)
☐ Qu'il vous transmette ce qu'il sait ☐ Qu'il vous corrige
☒ Qu'il vous conseille afin de mieux apprendre

12. Seriez-vous prêt à employer une partie de votre temps libre à l'apprentissage ou à l'amélioration d'une langue ?
☒ Oui ☐ Non

Annexe 5 – Les niveux du cadre Européen commun de Référence pour les langues

1- Français

- Français Langue Étrangère (FLE)
- Français Langue Seconde (FLS)
- Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Préparation aux tests DELF/DALF/TCF/TEF

Niveau A Utilisateur élémentaire		Niveau B Utilisateur indépendant		Niveau C Utilisateur expérimenté	
Introductif ou découverte	Intermédiaire ou de survie	Niveau seuil	Avancé ou indépendant	Autonome	Maîtrise
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**

2- English

- English as a Second Language (ESL)
- English as a Foreign Language (EFL)
- English for Specific Purposes (ESP)

Préparation aux tests TOEFL/TOEIC/SAT

Level A Basic user		Level B independent user		Level C proficient user	
Breakthrough (Elementary)	Waystage (Pre intermediate)	Threshold (Intermediate)	Vantage (Upper intermediate)	Effective operational proficiency (Advanced)	Mastery
A1	**A2**	**B1**	**B2**	**C1**	**C2**

Annexe 6 – Le tutorat : un éclairage sémantique et historique

1. Qu'est-ce qu'un tuteur ?

1. 1. L'étymologie

Dans un dictionnaire historique de la langue française, trouvez l'étymologie du terme « tuteur ».

1. 2. Du côté des espaces géographiques :

- Le tuteur en Afrique
- Le tuteur en Europe

Quelles différences de statut, de fonctions, etc. existe-t-il entre un tuteur en Afrique et un tuteur en Europe ?

1. 3. Du côté des repères historiques :

Que pouvez-vous dire du statut, des fonctions, etc. du tuteur à ces différentes périodes ?

- Au Moyen-âge (c. 13ème siècle) en Angleterre ;
- Dans la tradition européenne des familles aisées (18ème, 19ème, 20ème siècles) ;
- Á l'époque moderne :
    - en 1964 au Québec ;
    - en Allemagne, dans les années 60 ;
    - en France, en 1982 et plus récemment encore.

2. Statut, fonctions et tâches du tuteur

2. 1. Du côté du statut du tuteur

- Qu'est-ce qu'est un statut ?
- Pouvez-vous définir celui du tuteur intervenant en formation ?
- Dans les exemples historiques évoqués précédemment, quel était le statut du tuteur dans chacun des cas ?

2. 2. Du côté des fonctions du tuteur

- Êtes-vous d'accord pour dire que le tuteur est un enseignant ?
- En quoi l'est-il effectivement ?
- Quelle est la triple fonction du tuteur ?
- Parmi les différentes fonctions, quelle est celle qui vous paraît la plus importante ?
- Explicitez les tâches matérielles, symboliques, cognitives, relationnelles de la fonction tutoriale dans la FAF.
- Quelle définition finalement pouvez-vous donner d'un tuteur : est-ce qu'il apporte un soutien, est-ce qu'il favorise le travail autonome de l'élève ?

2. 3. Les tâches du tuteur

- Combien de tâches Geneviève Jacquinot attribue-t-elle à la fonction tutoriale ?
- Quelles sont celles que vous aurez à remplir en tant que tutrice de ce centre ?
- Quelles sont celles pour lesquelles vous vous sentez le moins compétente ?

Annexe 7 – Tutorat : entretien informel

1. Avez-vous vous même bénéficié d'un tuteur ou été tuteur ? Précisez les circonstances.

2. Connaissez-vous d'autres utilisations du terme ?

3. Quelle différence faites-vous entre instruction et éducation ? À votre avis, l'ancien « tuteur" » des familles riches s'occupait-il seulement de l'instruction ou plus généralement de L'éducation des enfants à sa charge ?

4. Quelle idée nouvelle (et donc quel rôle supplémentaire pour le tuteur) apparaît au Québec en 1964 ?

5. Des réalités québécoises, françaises et allemandes, que pouvez-vous en conclure quant au statut et aux fonctions des tuteurs ? La situation est-elle toujours claire ? Pourquoi ? Actuellement, dans l'institution où vous travaillez y a-t-il des tuteurs ? Qui sont-ils ? Que font-ils ?

Annexe 8 – fiche d'analyse de CD-Roms et sites Internet pour l'apprentissage du français

TITRE
Support : CD-Rom / site Internet

PUBLIC
Âge
Nationalité / langue maternelle
Milieu : alloglotte / homoglotte ...
Niveau : débutant / intermédiaire / avancé
Besoins liés à la notion de domaine : français général / spécifique (lequel ?)

OBJECTIFS
Linguistique
Lexical
Grammatical
(Inter)culturel
Phonétique
Fonctionnel
Communicationnel : écrit, oral ; registres de langue
Sociolinguistique : niveaux de langue
Pragmatique : cohérence du discours

COMPÉTENCES LANGAGIÈRES
Compréhension orale : globale, détaillée
Compréhension écrite : globale, détaillée
Expression orale : guidée / semi-guidée / libre
Expression écrite : guidée / semi-guidée / libre

PHASE
Apprentissage
Réactivation
Acquisition
CONTEXTE
Autonomisant

Appoint
DOCUMENTS
Source : authentique / fabriquée / particularités
Nature : textes : articles, textes littéraires ; vidéos ; sonores : musiques, chansons, paroles ; images : photos, icônes, images fixes, mobiles, images de synthèse, dessins, etc.
Rôle : fonctionnel / central / illustratif par rapport au thème
Intégration pédagogique : découverte / exploration / systématisation

ACTIVITÉS / TÂCHES
Questionnaires : QCM, textes à trous, reconstitutions, appariements
Expression : libre, semi-dirigée, dirigée
Répétitions
Transformations
Lecture guidée, repérage
Dictées
Simulations
Jeux
Webquest (rallye Internet)
Participation à un forum ou un chat

OUTILS
Fiches de grammaire
Lexique
Dictionnaire bilingue
Sous-titrage
Correcteur grammatical
Lien hypertexte

PARCOURS PÉDAGOGIQUE
Imposé
Proposé
Libre

FEEDBACK
Direct (questions fermées) ou **indirect** avec réajustement (correction type)
Autocorrection ou **hétérocorrection**
Explicatif ou non
Contenu et / ou forme
Feedback de motivation

ÉVALUATION
Initiale
Formative (feedback local ou général) : est-ce que je sais faire ?
Sommative (à la fin)

QUELLE INTÉGRATION ?

SYNOPSIS
Convivialité : le produit est-il adapté aux besoins de son public ?
Interactivité : traitement, recherche et manipulation des informations
Ouverture : peut-on adapter le produit aux besoins de l'enseignant et de ses apprenants ?
Pertinence : existe-t-il une synergie entre contenus, approches et méthodes ?
Diversité : dans quelle mesure l'enseignant peut-il intégrer cet outil à son cours ?
Qualité technique
Service : répondre aux interrogations de l'apprenant, lui fournir une version de démonstration et un suivi
Multicanalité : richesse des liens / pertinence des rapports images/son/écrit
Hypertextualité : richesse / variété / caractéristiques
Multiréférentialité : richesse des référents géographiques et historiques / authenticité culturelle ou simplification
Navigation : richesse du scénario / cohérence des parcours proposés / qualité des interfaces, des menus, des aides

MOTS CLÉS

Annexe 9 – Rallye Internet

BEYROUTH

Le cœur d'une ville
Le cœur des hommes

Je viens d'arriver à Beyrouth. J'ai besoin de ton aide pour mieux connaître les habitants de cette ville qui m'impressionne déjà beaucoup. À partir du site

http://www.cites.tv/citesdumonde/destination13-Beyrouth.html

J'aimerais que tu constitues un mini dossier qui présentera la personnalité des beyrouthins, leur ville et une proposition d'itinéraire de visite. Une fois ce dossier constitué, tu le présenteras au groupe. Chacun de nos amis fera la même chose et si nous mettons tous nos travaux en commun, on devrait être capable de présenter quelque chose de complet sur la ville et ses habitants.

Alors d'abord merci de m'aider et puis bon courage, bonne chance et n'oublie pas : IMPOSSIBLE N'EST PAS... LIBANAIS !!!

ÉTAPE 1 La personnalité beyrouthine

ÉTAPE 2 La ville de Beyrouth

ÉTAPE 3 Itinéraire beyrouthin

Niveau : B2 – C1
Âge : entre 18 et 22 ans.
Public : étudiants libanais.
Durée de l'activité : un mois, à raison d'une heure en laboratoire et une heure en cours par semaine. Une étape traitée par semaine. La mise en commun et l'exposé final auront lieu la dernière semaine.
Modalités de réalisation : chaque étape donne lieu à la rédaction d'un texte de longueur variable. À la fin de leur heure de tutorat, les étudiants enverront leur production par courriel à leur tuteur. Le travail sera corrigé, discuté et exposé lors du cours en présentiel.
Compétences : toutes les compétences sont visées mais à différents moments. Au CLER, compréhension écrite, orale et expression écrite ; en cours, expression orale (exposé).

Objectifs : communicationnels.

ÉTAPE 1 : La personnalité beyrouthine

« Ils sont beaux et riches mais ils ne savent pas conduire... » On dit tant de choses des Libanais.

À partir des stéréotypes que tu connais, j'aimerais que tu établisses un portrait du Beyrouthin (ses goûts vestimentaires, son caractère, la manière dont il réagit à certaines situations, etc.) Si tu ne sais pas par où commencer, observe ton voisin, je suis sûr qu'il t'inspirera. Sinon, va sur STÉRÉOTYPES

Tu y trouveras quelques pistes... Rédige ce portrait en une vingtaine de lignes sur document Word et envoie-le moi (eidcynthia@yahoo.fr)

ÉTAPE 2 : La ville de Beyrouth

Sur le site, écoute les témoignages de 10 beyrouthins amoureux de leur ville. On leur a demandé de :

- décrire Beyrouth en cinq mots
- donner un surnom pour leur ville
- citer la personne la plus représentative du Liban
- dire quel est l'objet le plus symbolique du Liban
- définir la France en un seul mot
- choisir un mot qui traduise l'avenir

TÉMOIGNAGES

Relève les mots qu'ils ont choisis pour décrire Beyrouth et pour la surnommer.
Reporte dans le tableau ci-dessous (lien) les mots que tu auras relevés.
Si tu ne comprends pas tout, ne t'acharne pas...

TABLEAU

À partir de ce tableau, rédige un texte d'une vingtaine de lignes qui me donne un "avant-goût" de Beyrouth. Voici quelques pistes qui pourront t'aider à rédiger ce texte :

- les Beyrouthins ;
- la culture à Beyrouth ;
- Beyrouth, la ville ;
- Beyrouth historique.

Tu es libre de ne pas suivre ce cheminement...
Une fois ce texte rédigé, envoie-le-moi.

ÉTAPE 3 : Itinéraire Beyrouthin

Tes articles étaient vraiment supers ! Encore BRAVO !

Tu m'as donné envie de visiter Beyrouth. Seulement, le spécialiste, c'est toi. Alors, ce serait très sympa si tu pouvais me faire un itinéraire pour profiter de la ville. Je ne pourrai rester que 24 heures alors tiens impérativement compte de cette contrainte. En plus, tu devras me présenter quelques aspects des sites touristiques que tu veux que je visite ou des activités que tu aimerais que j'expérimente. Je pense que 5 sites et activités, ce serait pas mal... D'autant plus que la ville est grande et qu'il faut du temps pour se déplacer.

Voici le site qui t'aidera :

ITINÉRAIRE

Et puis, si tu as le temps, accompagne-moi...
N'oublie pas de m'envoyer ton texte (une page environ).

Annexe 10 – Fiche de communication au CLER

Discipline :

Enseignant :

Nom et Prénom de L'étudiant :

Numéro d'étudiant :

Faculté :

Date	Activité	Objectif(S)	Ressources utilisées	Signature du tuteur	Signature de l'enseignant

Annexe II - Cahier des charges

Auprès des universités libanaises, s'inscrit une politique de coopération visant à un rapprochement et une relation privilégiés entre les institutions francophones (Ambassades, AUF, etc.) et les universités dans les domaines de l'enseignement/apprentissage du français et de la diffusion des cultures francophones.

Cette collaboration a pour objet particulier la mise en œuvre d'un appui aux programmes suivants :

- Accompagnement linguistique en langue française destiné aux étudiants ;
- Facilitation des démarches pour leur accès aux certifications officielles en français délivrées par le ministère français de l'Éducation Nationale (Diplôme d'Études en Langue Française (DELF), Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF).

De son côté, la Mission Culturelle Française au Liban (MCFL) s'engage à :

- Diffuser les documents de promotion des nouveaux diplômes du DELF et du DALF ;
- Intervenir à la demande des universités pour présenter ces nouveaux diplômes, leur fonctionnement et leur intérêt ;
- Accorder un tarif préférentiel pour les inscriptions aux unités du nouveau DELF et du nouveau DALF et organiser les examens y afférant dans les locaux de la MCFL.

Les universités s'engagent, quant à elles, à faciliter la diffusion de l'information auprès des étudiants, inciter à la présentation des certifications et centraliser les procédures d'inscription des nouveaux diplômes du DELF et du DALF.

Dans ce cadre, une convention tripartite, a impliqué l'Université des Pères Antonins (UPA), le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France au Liban et le Bureau Moyen-Orient de l'Agence Universitaire de la Francophonie (BMO-AUF).

Le tout nouveau CLER constitue la première expérience au Liban de montage de centre visant à instaurer une combinaison dans l'apprentissage des langues étrangères et secondes en présentiel et en apprentissage auto-dirigé. Le français, langue obligatoire donnant lieu à crédit à l'UPA tout au long du cursus pour toutes les sections, est langue d'enseignement de cette université francophone.

II. Annexes autour du projet d'écriture collaborative PASFLE

Annexe 12 - Projet d'écriture collaborative PASFLE : feuille de route (2006)

SEMAINE 1	Présentation du projet, constitution des binômes, choix des sujets et élaboration par les stagiaires d'un questionnaire thématique.
SEMAINE 2	Sensibilisation aux techniques d'entretien (avec un journaliste comme intervenant), formation à l'utilisation d'un appareil photo numérique et comment on peut transférer un film et des photos sur un ordinateur. Remise au chargé de projet de la première partie du questionnaire.
SEMAINE 3	En non présentiel : prise de contact avec les personnes interviewées ; élaboration des interviews. Correction par le tuteur et les enseignants experts. Recherche d'informations sur les thèmes. Remise au chargé de projet de la version finale du questionnaire
SEMAINE 5	Module « préparation à la plate-forme Claroléne »
SEMAINE 6-7	Module « préparation à la nouvelle (pré-écriture) »
SEMAINES 8-10	Rédaction des articles
SEMAINE 11	Version finale des nouvelles
SEMAINE 12	Mise en ligne

Annexe 13 – Questionnaires préparés par les étudiants, thème prison(s) 2006

Questionnaire n° 1

Questionnaire:

Prisonnier de la religion

(par KOSSEIFI Myriam, FADDOUL Elias et KHAZEN Antoine)

1. Quel âge avez-vous ?
2. Dans quelle région habitez-vous ?
3. Habitez-vous seul(e) ? Sinon, avec qui ?
4. Vous êtes :
   a. Marié(e)
   b. Célibataire
   c. Veuf (ve)
   d. Divorcé(e)
5. Quel est votre niveau d'éducation ?
   a. Analphabète
   b. Primaire
   c. Complémentaire
   d. Secondaire
   e. Universitaire
6. Que travaillez-vous actuellement ?
7. Quelle est votre religion ?
8. La pratiquez-vous ?
9. Avez-vous approfondi votre connaissance sur votre religion ?
   Si oui, comment ?
10. Vous sentez-vous en accord avec vos croyances religieuses ?
11. Est-ce que la majorité des gens de votre entourage appartiennent à la même religion ? Sinon, quelle(s) est (sont) leur(s) religion(s) ?
12. Comment réagissez-vous envers une personne de religion différente ?
    a. Vous la refusez
    b. Vous vous comportez normalement même si vous n'êtes pas à l'aise
    c. Vous n'avez aucun problème
13. Avez-vous des amis proches de religion(s) différente(s) ?
    Si oui, combien ?

14. Est-ce que vous parlez de religion ensemble ? Si oui, est-ce qu'il peut y avoir une tension dans votre conversation ?
15. Est-ce qu'il y a respect mutuel des croyances de l'autre ?
16. Comment réagissent les autres personnes envers cette amitié ?
    a. Ils vous préviennent de rester prudent(e)
    b. Ils sont neutres
    c. Ils vous encouragent
17. Est-ce qu'il y a des obligations religieuses qui limitent votre liberté et forment des obstacles en société ? Si oui, citez- les
18. A votre avis, quelle est la meilleure façon de vivre tranquillement dans la société libanaise où il y a une multitude de religions ?
19. Que pouvez-vous dire aux personnes qui trouvent des difficultés à survivre dans une telle société ?

Questionnaire n° 2

PRISON
HABIB Wadih
AL KHOURY Elie
HOUJAYRE Wassim
Les prisonniers en drogue

NOM :
PRÉNOM :
ÂGE :
ADRESSE :
METIER :
MARIÉ : (OUI OU NON)
NOMBRE DES ENFANTS :

1. depuis quand vous avez quitté la prison ?

2. à votre avis et d'après votre expérience, la prison était la meilleure solution pour éviter la drogue ?

3. quels sont les changements remarquables dans ta vie après la prison ?

4. est-ce qu'il y avait des activités (sport, dessin, culture...) dans la prison ?

5. quelles sont les activités que vous aimiez d'être présentés ?

6. est-ce qu'ils ont été intéressés de votre santés ?

7. la propreté existe-elle dans cette prison ?

8. durant la durée que vous étiez en prison, vous aviez la tendance de reprendre la drogue ?

9. quel est le point de vue de la société dès que tu as repris ta liberté ?

10. est-ce que vous confrontez des difficultés dans ta vie sociale ? si oui, quelles sont ?

11. quel est le prix que vous payez, puisque tu as été un prisonnier ?

12. est-ce que la prison est une leçon qui te permit de ne pas prendre les drogues de nouveaux ?

13. est-ce que les moyens de reprise de la drogue étaient assurés en prison ? si oui, comment ?

14. est-ce que l'ex clavages existe-elle en prison ?

15. est-ce que la prison joue un rôle éducatif pour les prisonniers ? si oui, comment ?

16. avez-vous des difficultés familiales ? si oui, quelles sont ?

17. avez-vous trouvez un métier dès que tu as repris votre liberté ?si non, quelle était la difficulté à votre avis ?

18. quelles sont les modifications que vous aime assurer dans la prison ?

19. quelle est votre opinion contre les drogués, et quel est votre souhait pour eux ?

Questionnaire n° 3

Beyrouthy Michel
Ziad Farah

Faculté D'Ingénieurs
2'Année

Les Prisonniers de la Drogue

De nos jours, des milliers de personnes sont des prisonniers de la drogue, qui est pour eux une matière qui leur fourni la joie, le plaisir, un sentiment d'excitation...Les effets psycho actifs de la drogue sont dûs au principe actif du cannabis .... Même si ces prisonniers trouvent qu'il a un effet relaxant ou euphorisant de cette drogue, qu'ils les détendent ou les apaisent ou tout simplement qu'ils leur facilitent le rapport aux autres, le cannabis modifie indéniablement leur perception et leur attention. Il peut même aller jusqu'à leur rendre somnolent et par là même ralentir leur réflexes, ou au contraire leur rendre soudainement surexcités. On dit que le cannabis ne fait qu'amplifier l'état dans lequel les drogués se trouvent, avec des effets variables selon la quantité et la qualité des drogues consommées. C'est pourquoi je pense que c'est bien de préparer un questionnaire pour mieux savoir les sentiments et les effets de la drogue de quelques prisonniers de la drogue.

Questionnaire

1. Quels sont votre nom et prénom ?
2. Etes vous célibataires ou mariés ?
3. Quel age avez-vous ?
4. Quel est le nom de votre prison ?

1

5. Votre prison est elle uniquement pour les hommes ou bien il y a des femmes avec vous ?
6. Votre prison emploi-t-elle des personnes masculines dans les unités des femmes ?
7. Y a t il des équipements de détente ? Si oui quels sont-ils ?
8. Comment est la pièce des visiteurs ?
9. Y a-t-il des équipements spécifiques pour la visite des enfants ?
10. Pour quelle infraction etes-vous en prison ?
11. de quelle durée a été votre condamnation ?
12. quelle partie de votre condamnation devez-vous encore effectuer ?
13. combien de fois avez-vous été en prison ?
14. Est-ce que votre infraction avait quelque chose à voir avec l'alcool ?
15. Est-ce que votre infraction avait quelque chose à voir avec des drogues illégales ou d'accès limité ?
16. Si oui, comment les drogues étaient-elles impliquées ?
17. Avez-vous volé pour avoir de l'argent pour acheter de la drogue ?
18. Etiez-vous sous l'influence de la drogue au moment de l'infraction ?
19. Utilisez-vous des drogues interdites en prison ?
20. Etes vous dépendant actuellement ?
21. Si oui, avez-vous un traitement ou une aide depuis que vous etes en prison ?
22. pensez vous que cette aide est suffisamment bonne ?
23. des soins vous sont-ils prodigués a l'intérieur de la prison ou utilisez-vous des soins de santé classiques ?
24. Pouvez-vous voir un docteur sans la présence d'un garde ?

2

25. prenez vous des médicaments pour des maladies mentales ?
26. avez-vous des problèmes mentaux que vous pensez être en relation avec votre infraction ?
27. pouvez vous me décrire votre santé physique ?
28. etes vous séropositive ou malade du sida ?
29. Lorsque vous étiez en prison, avez-vous été physiquement ou sexuellement agressée ? si oui par qui ?
30. Recevez-vous des visites de vos amis, parents, enfants... ?
31. Quel est le sentiment que vous fournis la drogue ?
32. sentez-vous attaché a cette matière ?
33. Regrettez-vous d'avoir pris de la drogue ?
34. Quel est votre sentiment face à la vie normale hors de la prison ?
35. Penserez-vous prendre de la drogue de nouveau quand vous sortez de cette prison ?

3

Questionnaire n° 4

Elie GERGES
Christian ABI KHALIL

Les phobies
Présenter à Mr Tony VASSEUR

Sujet:

La phobie est la peur morbide de certains objets, de certains actes ou de certaines situations. Le sujet devient prisonnier de sa phobie qui désigne un ensemble de troubles psychologiques axés sur une entité extérieure capable de susciter une peur irrationnelle.

Questionnaire :

1. Comment la phobie a commencé ?
2. Comment est ce que votre entourage réagit par rapport à votre phobie ?
3. Vous considérez votre phobie comme étant une maladie ? Si oui est-ce que votre maladie est curable ?
4. Est-ce que vous penser suivre un traitement pour vous débarrasser de votre phobie ? si oui vous préférer prendre des médicaments ou suivre une thérapie
5. Savez vous les causes de ta phobie ?
6. La plupart des individus souffrant de phobie tendent à fuir l'objet qui leur crée cet phobie est - ce de même pour vous ?
7. Est-ce que votre phobie est héréditaire ? Existe-t-il un facteur familial à l'origine de cette phobie ?
8. Est-ce que vous pensez à vous confronter la situation redoute ?
9. Est-ce que vous êtes embarrassé par votre phobie? Comment votre phobie affecte votre vie quotidienne ?
10. Est-ce votre phobie constitue un obstacle pour des projets que vous aimeriez réaliser ?

Premier Cas :

1. À l'âge de 3 ans, j'ai été emprisonné, par erreur, dans ma chambre pour une longue durée et cela m'a effrayé car tout était noir et je ne pouvais trouver une solution.
2. Mes parents et mes amis essayent toujours de me comprendre et d'accepter ma phobie : ils ne me critiquent mais, au contraire, ils font un effort pour me rendre plus à l'aise.
3. Oui, je considère ma phobie une maladie mais qui n'est pas aussi grave donc c'est une maladie curable.
4. Oui, je pense suivre un traitement pour me débarrasser de ma phobie et je préfère suivre une thérapie.

5. Ma phobie a été peut-être causée par la peur et la faiblesse que j'ai ressenties quand j'avais 3 ans dans une chambre toute noire.
6. Non, je ne tends pas à fuir l'obscurité qui me crée la phobie.
7. Non, ma phobie n'est pas héréditaire.
8. Oui, je pense à me confronter la situation redoute.
9. Non, je ne suis pas embarrassé par ma phobie. Mais, elle affecte ma vie quotidienne quand elle me pousse parfois à éviter quelques situations.
10. Non, ma phobie ne constitue pas un obstacle pour des projets que j'aimerai réaliser.

Deuxième cas :

1. Ma phobie a commencé depuis 2 ans, quand j'ai vu un homme qui tombe du cinquième étage et cela a causé la mort de cet innocent.
2. Mes amis se moquent de mon cas puisqu'ils considèrent que ma phobie est insignifiante et inadmissible.
3. Oui, ma phobie est une maladie mais je ne sais pas si elle est curable.
4. Oui, je préfère suivre un traitement pour me débarrasser de ma phobie et je préfère prendre des médicaments.
5. Non, je ne sais les causes de ma phobie.
6. Oui, je tends à fuir les altitudes qui me créent cette phobie.
7. Oui, ma phobie est héréditaire puisque ma mère souffre de la même phobie.
8. Non, je ne pense pas à confronter la situation redoute.
9. Oui, je suis très embarrassé de ma phobie. En plus, cette phobie m'interdit d'atteindre de hauts étages et ainsi elle interrompe plusieurs activités de ma vie quotidienne.
10. Oui, ma phobie constitue un obstacle pour des projets que j'aimerai réaliser comme les voyages.

Questionnaire n° 5

Cynthia Eid

From: "bahaa bacharouch" <baho_18@yahoo.com>
To: <eidcynthia@upa.edu.lb>
Sent: Thursday, April 20, 2006 9:04 AM
Subject: questionnaire

-bacharouch bahaa inf 904
-raffoul elias inf 818

Notre sous-theme parle du prisonnier du passé , des pensées négatives et des soucis.

Bonjour, nous sommes ungroupe qui travaille sur un sous-théme trés original auquel on ne donne pas trop d'importance dans la société mais en effet il reflète la facon toit entiére de la vie de la personne alors d'apres votre permission on va mettre le doight sur la plaie et aller en profondeur dans le traitement de ce sous-theme d'apres votre experience personnelle.

-Quel age avez-vous Madame?
-depuis quand vous etes cet etat maladif?
-Q'est que vous sentez quand les pensées negatives dont vous avez du mal a vous débarrasser touchent votre tête?
-Quel sont les causes qui vous ont ramenées a avoir ce comportant.
-C'est sur qu'un evenement du passéa perturber votre conception votre pensée et votre vie tout entiére , est -ce qu'on peut savoir lequel?
-Maintenant et vous etes dans l'etat d'ostentatoire est-ce que ce long temps vous a fait oublier cela?
si oui, pourquoi d'apres votre avis .
si non, est ce que vous n'avez pas chercher une solution?
(je sais que vous avez une culture scientifique donc je veux en effet parler un peu scientifiquement).
-Est ce que vous savez que le traitement psychique s'adresse a l'idée, a la conception de la pensée?
-Est ce que vous avez essayez ce traitement?
Enfin , qu'elle est votre conseil a ceux qui ont fait face a la meme situation?

Recherche ,sites et des idées génerale

Notre recherche va s'appuyer dans une grande partie d'elle sur Dr VITTOZ, ses methodes de relaxtion et ses solutions proposées.

La rééducation sensorielle du Docteur VITTOZ (1886-1925), comme son nom l'indique, privilégie les sensations comme moyens psychothérapiques. Cette rééducation, visant à modifier, à restaurer le fonctionnement du cerveau s'appuie sur des exercices destinés à affiner les sensations internes et externes du patient. Il s'agit, pour VITTOZ, de contrôler les pensées par la sensation. A travers la prise de conscience de ses sensations le patient redécouvre son corps.

La méthode VITTOZ, et cela dès la fin du XIXème siècle, va rechercher à rétablir l'harmonie entre le corps et l'esprit amenant, en parallèle, à la restructuration du Moi.

"Le but principal est de montrer au malade pourquoi il est malade et comment il peut se guérir". VITTOZ.

Considérée comme une méthode de psychothérapie à part entière nous nous attarderons que sur ce qui peut concerner le relaxologue.

Tous les exercices vittoziens s'effectuent après l'induction d'une détente.

Le premier point de cette détente est une prise de conscience de la lourdeur, de la respiration

avec la proposition de s'abandonner, de lâcher-prise "comme un sac de blé qui se vide".

La réceptivité est développée par une "rotation de la conscience", par une prise de conscience des différentes parties du corps selon un certain schéma : tête, nuque, épaules, dos, poitrine, ventre, cuisses, mollets, pieds.

Puis on fait appel :

- ☐ **à l'ouïe : prise de conscience des bruits proches et lointains...**
- ☐ **à la vue : visualisation de lumière, de couleurs...**
- ☐ **à l'odorat : inspiration fraîche, expiration tiède...**
- ☐ **au toucher : prise de contact des vêtements...**

☐ **L'émissivité doit permettre au cerveau de se concentrer sur une seule sensation. Il est demandé au patient de porter son attention sur la plante des pieds et de laisser se développer une sensation. Cette sensation est personnelle à chaque individu. Une rotation de cette sensation dans le corps est proposée. Elle doit suivre le schéma suivant : plantes des pieds, chevilles, mollets, genoux, cuisses, ventre, reins, mains, poignets, avant-bras, coudes, bras, épaules, poitrine, dos, tête, visage. Puis prise de conscience par le patient de son état de calme et de repos.**

Si cette séance ne conduit pas à des exercices il est nécessaire d'effectuer un retour à la normale par des étirements, des contractures des bras, une respiration profonde.

Des sites:
www.club-positif.com/vittoz/vittoz
vittoz.org

Et voici quelque idee generale qui constitue un plan qui nous aident a ecrire lanouvelle:

Le Docteur Roger Vittoz a mis au point une série d'exercices très efficaces pour vous débarrasser de vos soucis et de vos pensées négatives.

Même si vous trouvez des solutions à chaque problème, il vous restera des pensées négatives dont vous avez du mal à vous débarrasser.

Ces pensées vous prennent une énergie considérable. Elles vous fatiguent physiquement. Elles minent votre santé et sont des entraves à votre bonheur.

Comment vous en débarrasser ?

Le Dr Roger Vittoz a mis au point une série d'exercices très efficaces pour vous débarrasser de vos soucis et de vos pensées négatives.

Le seul défaut des exercices mis au point par le Dr Vittoz, c'est leur simplicité. En apparence, ils semblent faciles à faire, voire "enfantins". En apparence seulement, car si vous essayez dès le départ de faire les derniers exercices, vous risquez de rencontrer de grandes difficultés.

Ces exercices sont progressifs. Comme ils vont du plus simple au plus compliqué, en les prenant dans l'ordre, vous vous exercerez peu à peu et ne rencontrerez pas de difficulté.

Comme le dit le Dr Vittoz *"on apprend au cerveau à écarter, à éliminer une idée"*.

Do You Yahoo!?
Tired of spam? Yahoo! Mail has the best spam protection around
http://mail.yahoo.com

Annexe 14 - Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE

Projet d'écriture de l'année universitaire 2007

Intitulé de la matière : Atelier d'écriture

Nombre de crédits : 1

Semestre : 2

Noms des enseignantes :.....

A - Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	❒	❒	❒	❒
Les objectifs sont utiles et pertinents	❒	❒	❒	❒
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	❒	❒	❒	❒
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	❒	❒	❒	❒
C'est utile pour votre formation	❒	❒	❒	❒
La présentation de la plateforme est claire	❒	❒	❒	❒
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	❒	❒	❒	❒
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant	❒	❒	❒	❒
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	❒	❒	❒	❒

B - Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente	❒	❒	❒	❒
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	❒	❒	❒	❒
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	❒	❒	❒	❒
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	❒	❒	❒	❒

C- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme Oui ❒ Non ❒

Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains Oui ❒ Non ❒

À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire Oui ❒ Non ❒

Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant Oui ❒ Non ❒

La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile Oui ❒ Non ❒

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ?

.....

Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?.....

Qu'est-ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?

.....

.....

.....

Qu'est-ce que je souhaiterais modifier ?

.....

.....

.....

Grille d'évaluation n° 1

Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE
Projet d'écriture de l'année universitaire 2006/2007

Carla Pleyhan.

Intitulé de la matière : Français Général IV et TICE
Nombre de crédits : 1
Semestre : 2

Noms des enseignantes :...Zeina Riachy.....
.....

A.- Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	☒	☐	☐	☐
Les objectifs sont utiles et pertinents	☒	☐	☐	☐
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	☐	☒	☐	☐
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	☒	☐	☐	☐
C'est utile pour votre formation	☒	☐	☐	☐
La présentation de la plateforme est claire	☒	☐	☐	☐
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	☒	☐	☐	☐
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant	☐	☒	☐	☐
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	☒	☐	☐	☐

B.- Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente Chacune avait un thème.	☐	☐	☒	☐
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	☒	☐	☐	☐
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	☒	☐	☐	☐
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	☒	☐	☐	☐

C.- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme — Oui ☒ Non ☐

Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains — Oui ☒ Non ☐

À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire si j'aurais la possibilité. — Oui ☒ Non ☐

Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant — Oui ☒ Non ☐

La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile (difficile de trouver un partenaire) — Oui ☐ Non ☒

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Documents et liens.

Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?

Qu'est ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?
J'ai apprécié l'idée de collaboration avec l'extérieur, et le fait d'avoir une place pour exprimer ses opinions

Qu'est ce que je souhaiterais modifier ?
Le fait de trouver un partenaire semble difficile, ce qui empêche de débuter le travail.

Grille d'évaluation n° 2

Pascale Feghaly -1-

Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE
Projet d'écriture de l'année universitaire 2006/2007

Intitulé de la matière : Français Général IV et TICE
Nombre de crédits : 1
Semestre : 2

Noms des enseignantes :...Reina....Riachy.....
.....

A.- Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	☒	☐	☐	☐
Les objectifs sont utiles et pertinents	☐	☒	☐	☐
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	☐	☐	☒	☐
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	☐	☒	☐	☐
C'est utile pour votre formation	☐	☒	☐	☐
La présentation de la plateforme est claire	☐	☐	☒	☐
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	☐	☒	☐	☐
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant	☐	☐	☐	☒
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	☐	☐	☒	☐

B.- Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente	☐	☐	☒	☐
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	☐	☒	☐	☐
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	☐	☒	☐	☐
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	☒	☐	☐	☐

C.- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme — Oui ☒ Non ☐

Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains — Oui ☒ Non ☐

À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire — Oui ☒ Non ☐

Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant — Oui ☐ Non ☒

La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile — Oui ☒ Non ☐

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Documents et liens

Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?

Qu'est ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?

la formation en écriture et la collaboration avec un étranger

Qu'est ce que je souhaiterais modifier ?

il faut ~~donner~~ ~~beaucoup~~ améliorer la connection avec les partenaires en France (~~trop~~ beaucoup de temps mène)

Grille d'évaluation n° 3

Tania Awada.

Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE
Projet d'écriture de l'année universitaire 2006/2007

Intitulé de la matière : Français Général IV et TICE
Nombre de crédits : 1
Semestre : 2

Noms des enseignantes : ~~Tania Awada~~
Fema Riachy

A.- Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	■	□	□	□
Les objectifs sont utiles et pertinents	■	□	□	□
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	□	■	□	□
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	□	■	□	□
C'est utile pour votre formation	□	■	□	□
La présentation de la plateforme est claire	□	□	■	□
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	□	■	□	□
Le projet de collaboration avec Valenciennes est motivant	□	□	■	□
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	□	■	□	□

B.- Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente	☐	☐	■	☐
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	☐	■	☐	☐
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	☐	■	☐	☐
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	■	☐	☐	☐

Chacune a un thème

C.- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme — Oui ■ Non ☐

Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains — Oui ■ Non ☐

À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire — Oui ■ Non ☐

Si j'avais la possibilité

Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant — Oui ☐ Non ■

La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile — Oui ☐ Non ■

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Documents et liens

Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?

Qu'est ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?

la collaboration avec une personne étrangère.

Qu'est ce que je souhaiterais modifier ?

qu'on ait une plus grande soutenance du prof.

Grille d'évaluation n° 4

-1-

Sarah Jasmine

Grille d'évaluation de la plateforme PASFLE
Projet d'écriture de l'année universitaire 2006/2007

Intitulé de la matière : Français Général IV et TICE
Nombre de crédits : 1
Semestre : 2

Noms des enseignantes :...Zeina...Riachy.....
.....

A.- Partie concernant le projet et la plateforme

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Les objectifs de la plateforme sont clairement énoncés	☒	☐	☐	☐
Les objectifs sont utiles et pertinents	☒	☐	☐	☐
Le contenu de la plateforme est conforme aux objectifs	☐	☒	☐	☐
Les logiciels de la plateforme sont bien structurés	☐	☒	☐	☐
C'est utile pour votre formation	☐	☒	☐	☐
La présentation de la plateforme est claire	☐	☐	☒	☐
Les supports techniques utilisés dans le cours améliorent l'apprentissage	☐	☒	☐	☐
Le project de collaboration avec Valenciennes est motivant	☐	☒	☐	☐
Le thème de la collaboration est intéressant (écriture de nouvelle à partir d'une image)	☐	☐	☒	☐

B.- Méthodes pédagogiques

	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Ne s'applique pas
Chaque séance du cours est articulée avec la précédente (Racine avait un thème).	☐	☐	☒	☐
La participation des étudiants est sollicitée et encouragée	☒	☐	☐	☐
Les tuteurs utilisent des exemples pertinents	☐	☒	☐	☐
Les tuteurs sont disponibles aux questions des étudiants	☒	☐	☐	☐

C.- Approche globale du cours

D'une façon générale, j'apprécie le travail d'écriture moyennant la plateforme — Oui ☒ Non ☐

Ce cours est nécessaire pour apprendre à rédiger une nouvelle à quatre mains — Oui ☒ Non ☐

À la fin de ce projet, je garderai contact avec mon collègue/ partenaire (si j'aurai la possibilité) — Oui ☒ Non ☐

Le temps imparti à ce projet (nombre de séances et d'heures) est suffisant — Oui ☐ Non ☒

La collaboration avec des personnes non présentes physiquement est facile — Oui ☐ Non ☒

Quel est le logiciel qui vous semble le plus utile ? Documents et liens

Quel est le logiciel qui vous semble le moins utile ?

Qu'est ce que j'ai le plus apprécié dans ce projet?

J'ai apprécié la collaboration avec la Valenciennes

Qu'est ce que je souhaiterais modifier ?

Je souhaite que le professeur nous aide de plus

Annexe 15- Fiche de consentement de recherche en 2007

Laboratoire des Sciences de la Communication **(LSC)**

Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis **(UVHC)**
Et Centre de Langues et de Ressources, Université Antonine **(UPA)**, Liban

Je, ... , accepte de participer à la recherche menée par M^me^ Cynthia EID (Université Antonine, Liban) et M. Philippe USEILLE du *Laboratoire des Sciences de la Communicatio*n à l'Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis (France). Le projet est supervisé par M^me^ Sylvie MERVIEL. L'objectif de cette recherche est d'étudier la communication interculturelle à travers un dispositif de médiatisation qui intègre les TIC.

Ma participation consistera à répondre à des questionnaires et à participer à un entretien semi-dirigé en Mars-Avril 200.

Je suis libre de me retirer de la recherche à tout moment, ou de ne pas répondre à certaines questions. Je m'attends à ce que l'étude soit menée professionnellement et à ce que le contenu de l'étude ne soit utilisé que pour la recherche scientifique.

J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera confidentielle, sauf entente explicite du contraire. Les enregistrements des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sûre pour une durée de 3 ans.

Étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, je comprends qu'elle pourrait me créer un certain inconfort éventuel. J'ai reçu l'assurance du chercheur effectuant la recherche que tout sera fait en vue de limiter cette éventualité.

Pour plus amples renseignements, je peux contacter les chercheurs au numéro de téléphone 06 86 77 47 41 37, ou par courriel eidcynthia@yhoo.fr (03. 916 365), philippe.useille@univ-valenciennes.fr,
Il y a deux (2) copies de cette fiche de consentement, dont une que je peux conserver.

Nom, et signature du sujet-participant de recherche :

Date: ...../...../.....

Nom et signature du chercheur :

Date: ...../...../.....

Nom et signature du responsable du chercheur :

Date: ...../...../.....

Les entretenus sont

1. Pascale FEGHALI
2. Myriam KOSSAYFI
3. Tania AWADA
4. Carla FLEYHAW
5. Michel BOUSTROS
6. Roy HAGE
7. Loubna EL KOZAH
8. Khouloud EL RIFAI

Étudiants de l'UPA et de l'UVHC Avril 2009

Nom	Prénom	email	nbc	derc
Andraos	Patrick	patrick_andraos@hotmail.com	(1)	24.03.09
Blocq	Marine	marineforcexv@hotmail.fr	(63)	19.04.09
Briquanne	Dorian	kill-the-time@hotmail.fr	(31)	15.04.09
Cacheux	Jordane	Yamixshinoda@hotmail.com	(2)	06.04.09
Canivet	Julie	lyllibulle59@hotmail.fr	(7)	26.03.09
Canon	Cecile	cecile.canon@gmail.com	(5)	03.01.08
Charbel	Nathalie	nathalie_c17@hotmail.com	(3)	25.03.09
Charbine	André	andre--777@hotmail.com	(22)	02.04.09
Choumar	Youssef	Youssef.choumar@hotmail.com	(0)	
Collin	Anne-sophie	AnnSo5905@hotmail.fr	(12)	30.03.09
Coplo	Marie	marieve_33@hotmail.fr	(40)	15.04.09
Da costa	David	david.dacosta@univ-lille1.fr	(35)	03.01.08
Dagher	Elie	Be_d10@hotmail.com	(0)	
Debrabant	Laura	Laura.Debrabant@meletu.univ-valenciennes.fr	(3)	27.03.09
Eid	Maroun	the.golden.panther@hotmail.com	(0)	
Elie	Kmeid	ekmeid9@hotmail.com	(0)	
Finot	Florent	basseudemedeu@hotmail.fr	(0)	
Fontova	Margaryta	margo_ra2002@yahoo.fr	(3)	05.09.07
Gedeon	Josiane	josiane.gedeon@hotmail.com	(12)	28.03.09
Gleasterman	Celine	ciline_59@live.fr	(27)	20.04.09
Grevain	Anne laure	al.grevain@orange.fr	(17)	26.03.09
Haddad	Jibran	haddad_joby@hotmail.com	(0)	
Ibrahim	Rony	best_kisser_23@hotmail.com	(0)	
Jabbour	Liliane	geniusgirl_lk@hotmail.com	(0)	
Kaje	Alvin	Mc_al20@hotmail.fr	(9)	15.04.09
Karaki	Michel	Karakymichel3000@hotmail.com	(0)	
Keryakos	Youssef	zouzou_kny@hotmail.com	(21)	07.04.09
Khadra	Christelle	chris_khadra@hotmail.com	(0)	
Koueti	Michel	Kouetymichel300@hotmail.com	(0)	
Lahtinen	Maria	maria.lahtinen@student.uwasa.fi	(41)	06.06.08

Lallain	Emeline	mamzelleemy@hotmail.com	(5)	14.04.09
Lara	Kallab	friend_lara_6@hotmail.com	(11)	24.03.09
Lietin	Florine	carole58@wanadoo.fr	(19)	14.04.09
Muzet	Lucie	luciol0211@hotmail.fr	(25)	20.04.09
Naddaf	Eliane	Elianenaddaf@hotmail.com	(0)	
Nemer	Eliane	eliane_nemer@hotmail.com	(0)	
Olivierolivier	Dinah	Dinah.Olivier@meletu.univ-valenciennes.fr	(38)	17.04.09
Ondrejova	Dita terezie	dita.ondrej@centrum.cz	(34)	20.05.08
Plaisant	Aurélien	rcl200@hotmail.com	(5)	02.04.09
Richard	Séverine	Severine.Richard@meletu.univ-valenciennes.fr	(2)	04.04.09
Roger	Simon	Siwou@hotmail.com	(2)	02.04.09
Rosenthal	Martina	Martinastern@gmx.at	(14)	02.05.08
Rydlova	Lenka	lenkacholca@centrum.cz	(0)	
Saracino	Gina	gina059@neuf.fr	(47)	20.04.09
Semaan	Bernard	semaanbernard@hotmail.com	(38)	28.03.09
Skupieñ	Aleksandra	olenka83@poczta.onet.pl	(84)	20.06.07
Slaybi	Nelly	nellyasnellynell@hotmail.com	(0)	
Testfle	Testfle	ph.useille@free.fr	(18)	24.03.09
Tolstykh	Natalia	natto777@gmail.com	(6)	12.03.08
Trad	Michel	dish_tradius@hotmail.com	(0)	
Vallez	Sophie	sofy59360@yahoo.fr	(52)	06.05.07
Villermaux	Romain	villerbob@hotmail.fr	(22)	08.04.09
Warin	Clarisse	ckmfab@msn.com	(2)	26.03.09
Willig	Clément	clement_willig@yahoo.fr	(0)	
Yaghi	Bassam	bassam.yaghi@live.com	(30)	14.04.09
Zaidane	Ali	zaidane.3allouch@hotmail.com	(21)	08.04.09

Annexe 16 – Transcription des entretiens semi-dirigés avec les étudiants libanais au milieu du projet en 2007

ÉTUDIANT N°1

Étudiant 1 : Euh premièrement ce qui m'a surpris et ce qui m'a te motivé le plus, c'est le fait de travailler avec des partenaires de Valenciennes, euh, donc ils sont loin, on va communiquer ensemble pour faire cette nouvelle, et puis, ce qui m'a surpris de plus encore ce sont les images qu'on a vues sur la plateforme, elles sont intéressantes, oui, j'ai aimé une photo

Q. : Laquelle ?

Étudiant 1: celle, la vie d'un chien

Q. : D'accord

Étudiant 1 : oui, j'ai quelques idées maintenant, d'accord c'est tout.

Q. : Et bon, as-tu eu un problème de trouver un partenaire

Étudiant 1 : c'est vrai, je n'ai pas un partenaire jusqu'à maintenant…

Q. : pour quelle raison ?

Étudiant 1 : pour quelle raison, euh, je n'ai pas reçu le courriel sur ma boîte de réception et puis euh euh je n'ai pas l'accès sur cette plateforme, je n'ai pas eu l'accès sur ce plateforme et c'est ce la le problème.

Q. : D'accord, mais toi tu souhaites quand même de trouver un partenaire ?

Étudiant 1 : bien sûr ! Je vais travailler avec quelqu'un.

Q.: D'accord, et si tu as à choisir, travailleras-tu sur cette image là ou bien sur une autre ?

Étudiant 1 : oui j'espère j'espère, si je trouve quelqu'un qui veut travailler avec moi sur cette image je travaillerai, sinon on va discuter et voir quel autre image choisir.

Q. : D'accord, merci de ton temps et bonne continuation pour le projet.

ÉTUDIANT N°2

Étudiant 2 : Euh je l'encourage à utiliser cette plateforme et je le conseille de savoir bien maîtriser cette plateforme, pour savoir, pour qu'il puisse être avec son binôme pas être en contact au moins.
Q. : D'accord, te concernant qu'est-ce qui t'a le plus retardée ? Quelle était la difficulté primaire qui t'a retardée ?
Étudiant 2 : Euh, je ne savais pas mon nom de Compte (ou d'inscription sur la plate forme) avec lequel, euh, je vais entrer sur le forum pour avoir des partenaires.
Q. : D'accord, donc tu avais un problème dans l'identifiant ?
Étudiant 2 : oui oui.

ÉTUDIANT N°3

Étudiant 3 : Tout d'abord, j'ai apprécié l'idée de la collaboration avec l'extérieur, et aussi, moi d'habitude j'aime l'écriture, et si je n'étais pas là j'aurais fait le journalisme.
Q. : Tu viens de quelle faculté?
Étudiant 3 : Multimédia.
Q. : Oui D'accord.
Étudiant 3 : Et pour cela j'ai apprécié l'idée d'écrire.
Q. : D'accord, et est-ce que le thème t'intéressait, le thème de l'image, écrire à partir d'une image de français YAICHE ?
Étudiant 3 : Oui le thème m'a intéressée, mais les photos pas beaucoup. Je n'ai pas aimé le type, le type de ces photos
Q. : D'accord pourquoi ? Comment tu trouves ces photos ?
Étudiant 3 : je n'ai eu aucune idée, je les ai trouvées comme imaginaires... je ne sais pas quoi écrire à partir de ces images qui m'interpellent pas...un peu surréalistes.
Q. : Tu as proposé toi-même une autre image ?
Étudiant 3 : Euh peut-être je proposerai une photo, par exemple, qui parle d'un problème social, ou bien, du Liban peut-être ! Ou de la collaboration avec l'extérieur
Q. : D'accord ok.
Étudiant 3 : Donc, on va travailler à quatre mains, on peut s'entraider, et si quelqu'un a des fautes en français, l'autre peut corriger, et ça, ça me rassure de ne pas travailler en frontal.

ÉTUDIANT N°4

Q. : Bonjour Tania.

Étudiant 4 : Bonjour.

Q. : Donc nous sommes là comme tu le sais pour parler de la plateforme, pour évaluer à mi-parcours et en plus de l'évaluation écrite, d'amélioration pour voir ce que tu en penses, quelles sont les difficultés rencontrées, quels sont les perspectifs pour l'avenir, est-ce que vraiment ça t'a été utile ou pas, etc. J'ai plusieurs questions à te poser pour avoir vraiment ton avis intéressant. Donc, premièrement je souhaiterais savoir qu'est-ce qui était surprenant pour toi, qu'est-ce qui t'as interpelée en sachant que tu vas faire un travail qui, je pense, n'est pas habituel pour toi ?

Étudiant 4 : oui je crois l'idée en générale, c'est quelque chose de nouveau, euh ainsi que la collaboration avec une personne européenne, euh, qui n'est pas obligatoirement française, d'une nationalité autre, euh, je crois que l'idée en générale c'est quelque chose de nouveau et très intéressant.

Q. : Oui mais, pour toi donc le fait qu'il y ait plusieurs personnes européennes de plusieurs nationalités, est-ce que c'était une source de stress ou plutôt quelque intérêt ?

Étudiant 4 : Non, je crois que c'est quelque chose d'intéressant de communiquer avec différentes personnes, euh, c'est culturel ! On peut bénéficier de leurs cultures, de leurs savoirs, et eux-mêmes échanger avec les nôtres !

Q. : D'accord, et en fait dans ce projet, qu'est-ce qui te rassure le plus, qu'est-ce qui était source de repos et de calme ?

Étudiant 4 : L'aide du tuteur, je crois, il peut nous aider, corriger nos fautes, nous guider, ect.

Q. : Peux-tu me donner un exemple de l'aide du tuteur, est-ce que tu as eu une aide particulière ?

Étudiant 4 : Oui, comme j'ai eu un problème dans l'inscription, car je n'ai pas reçu l'e-mail, le tuteur m'a facilitée cette tâche, je me suis inscrite avec son aide, et euh, et aujourd'hui on a exploré le forum pour voir, euh si quelqu'un, est à la recherche d'un partenaire car je n'ai pas encore eu un.

Q. : D'accord, donc toi aussi t'es à la recherche d'un partenaire ?

Étudiant 4 : Oui

Q. : Mais pourquoi le problème s'est présenté ? Pourquoi tu n'as pas pu trouver un partenaire ?

Étudiant 4 : Car c'est, aujourd'hui que je me suis inscrite. Oui, j'étais trop en retard

Q. : D'accord, mais vaut mieux tard que jamais, n'est-ce pas ?

Tania : Oui

Q. *:* D'accord. Donc, comme troisième question je souhaiterais savoir ce qui pourrait être la façon idéale pour toi pour maîtriser la langue française et la perfectionner ?

Étudiant 4 : Je crois qu'il doit y avoir beaucoup de communications, par exemple en classe on peut communiquer avec les autres étudiants et avec le professeur euh…

Q. : Et dans le projet ?

Étudiant 4 : Oui, aussi on peut communiquer avec le tuteur et les apprenants.

Q. : Comment ?

Étudiant 4 : Dans la nouvelle on peut parler, premièrement en écrivant la nouvelle ça peut enrichir notre langage, deuxièmement en communiquant avec les autres euh étudiants, euh, soit en envoyant des e-mails ou en parlant directement sur notre e-mail par exemple ou au téléphone, je crois que ça nous enrichira davantage la langue.

Q. : D'accord, est-ce que tu crois que les technologies de l'information t'ont aidée à mieux perfectionner ta langue, est-ce que ça a été utile pour toi ?

Étudiant 4 : Je crois que chaque moyen est intéressant, mais on peut trouver beaucoup de choses sur l'ordinateur sur l'internet, euh des articles, mais on peut communiquer aussi…

Q. : Dans le cadre du projet ?

Étudiant 4 : Oui

Q. : Qu'est-ce que tu as trouvé d'intéressant dans les logiciels de la plateforme ?

Étudiant 4 : euh les documents où je peux trouver les photos, euh je peux trouver, des explications pour le cours euh, comment je dois procéder pour écrire la nouvelle, euh pour la première fois que j'ai vu les photos j'ai été un peu choquée mais maintenant c'est plus bien je crois.

Q. : c'est mieux

Étudiant 4 : Oui c'est mieux

Q. : As-tu proposé une photo toi-même ?

Étudiant 4 : Non, je veux, euh, travailler sur la photo de la vie d'un chien, je commence à avoir des idées pour la nouvelle, oui.

Q. : Comme dernière question, si tu veux donner un conseil à un étudiant qui va travailler sur PASFLE l'année prochaine, que lui diras-tu ? L'encouragerais-tu ?

Étudiant 4 : Je l'encourage car c'est quelque chose d'unique d'écrire une nouvelle à distance euh, je souhaite qu'il n'ait pas les mêmes difficultés que j'ai rencontrées qu'il ne soit pas en retard pour avoir un partenaire, le temps nécessaire pour rédiger la nouvelle qu'il ne soit pas pressé, euh oui je l'encourage c'est quelque chose de nouveau et d'intéressant à faire.

Q. : D'accord merci.

Étudiant 4 : De rien.

Annexe 17 - Le projet franco-libanais de travail collaboratif à distance : impasse ou tremplin ?

CAS B : nouvelle non rédigée

Évaluation

Qualité du rapport	**/5**
Qualité de la réflexion	**/5**
Qualité de la présentation	**/5**
Qualité de la langue	**/5**

Rapport d'activité

1. COMPOSITION DU RAPPORT

Le rôle du rapport est de décrire un contexte et une série d'événements en y adjoignant une analyse réfléchie d'une situation non satisfaisante afin de proposer des solutions aux problèmes rencontrés. Le rédacteur doit s'impliquer directement, car on lui demande non seulement de décrire un état de choses (travail objectif), mais également de l'étudier et de proposer des mesures concrètes (réflexion subjective motivée). L'objectif est de faire un bilan personnel du projet.

Le rapport se compose :

- d'une introduction : elle présente les données du problème et son contexte. L'introduction est courte, précise et complète. Elle mettra l'accent sur l'intérêt de l'étude et l'organisation de la démarche.
- d'un développement présentant le problème (ou les sous-problèmes en cas de situation complexe). On distinguera trois étapes : la situation, l'analyse, les solutions. .

La situation	L'analyse	Les solutions
Les **faits observés** : souci d'objectivité et de précision, pertinence dans le choix des faits, seuls étant retenus ceux qui sont indispensables à la démonstration ultérieure	Les **commentaires** : partie plus subjective, preuve de la finesse d'esprit du rédacteur, dont elle engage la responsabilité, nécessitée de toujours justifier toute affirmation.	La finalité du rapport : variété des solutions, dont l'ordre et l'organisation de présentation demandent attention, élimination motivée des solutions insatisfaisantes, valorisation de la solution proposée.

Le rapport comportera des titres et, éventuellement, des sous-titres, qui permettront de rendre la lecture plus aérée et plus aisée.

La conclusion

Tournée vers l'application pratique, la conclusion devra apporter le maximum d'aide au lecteur qui, en effet, s'appuiera souvent sur elle pour faire des choix. Elle devra donc être :

- **Mémorisable** : elle résumera et valorisera la ou les solutions proposées, en rappelant ses (leurs) justifications et points forts.
- **Concrète** : orientée vers la réalité, elle avancera de propositions précises, soulignera les premières mesures éventuelles à prendre et les conditions de réussite.
- **Positive** : elle facilitera la tâche du responsable en prenant en compte sa situation et ses contraintes, et lui fournira la matière première de ses décisions.

2. PLAN CONSEILLÉ

Pour être complet et efficace, le rapport ne doit pas omettre un certain nombre de notions clés. Doivent ainsi être obligatoirement évoqués les domaines suivants :

Les enjeux	Les objectifs	Le bilan de la situation	Les problèmes et les contraintes
Les causes des problèmes	Les conséquences	Les solutions possibles	La solution préférable
Les moyens nécessaires	Les conditions de réussite de la solution	Les limites de la solution	Les mesures à prendre

Ces éléments de base étant posés, il reste à déterminer la façon la plus opportune de les organiser, étant entendu que ces thèmes peuvent être groupés : certains précisent le **contexte** (enjeux, objectifs, bilan), d'autres pointent les **difficultés** (problèmes, causes, conséquences), d'autres encore se concentrent sur **la solution.** Comme la structure dépend du problème à traiter et de la personnalité des interlocuteurs, nous conseillons au rédacteur de laisser libre cours à sa créativité, que nous nous contentons d'encadrer grâce à trois suggestions.

LE PASSÉ AU SERVICE DE L'AVENIR: LA RIGUEUR DU PLAN SPRI

S'il s'agit avant tout de sensibiliser, de tirer le signal d'alarme, de valoriser la nécessité et l'urgence des décisions à prendre, la partie P **(problème)** sera hypertrophiée par rapport aux autres. En revanche si, derrière une solution relativement simple à comprendre, se cachent des mesures techniques et des modalités d'application très complexes, c'est la dernière partie, I **(informations)**, qui sera très développée.

La présentation des faits (S, comme situation)

Elle constitue les fondations de tout l'édifice; il faudra donc sélectionner les faits utiles au développement ultérieur et penser à envisager le contexte dans sa globalité; une situation peut s'appréhender sous des angles techniques, mais aussi sociaux, culturels, personnels, communicationnels donnés. Omettre l'une de ces « prémices» revient à fausser toute argumentation.

L'analyse des faits (P, comme problème)

La séparation de la présentation (objective) de l'analyse (forcément subjective) est nécessaire à la clarté de l'exposé, à la crédibilité d'ensemble et à d'éventuelles remises en cause ultérieures. De plus, convaincre un destinataire de la nécessité d'une solution passe obligatoirement par une vision à plus long terme des finalités. En fait, la réponse aux questions « Pourquoi? Dans quel but? » permet toujours de mieux comprendre l'ampleur des difficultés en les intégrant dans une vision plus large. Cette partie du rapport est bien entendu essentielle puisque c'est sur cette analyse que prendront appui les solutions proposées.

La ou les solutions (R, comme résolution de principe)

Afin de prouver la qualité et l'approfondissement de sa réflexion, mieux vaut savoir présenter plusieurs solutions, les analyser pour finalement en retenir une qui sera souvent, en situation professionnelle, plutôt la moins mauvaise que la meilleure. Le circuit argumentatif aura donc pour tâche non seulement d'en valoriser les points forts, mais aussi d'en minorer ou d'en faire accepter les inconvénients éventuels.

Les modalités d'application (I, comme information)

Après la partie précédente destinée à préciser les grandes orientations, il devra être envisagé de développer des « sous-programmes» plus détaillés, concernant par exemple :

- **Les moyens et la programmation**

Les moyens seront divisés - au moins - en moyens humains et matériels. La programmation permet de fixer une échéance principale et si possible des étapes, le tout conférant un rythme à la mise en œuvre de la solution.

- **Les conditions de réussite et les limites**

Aucune solution n'étant totalement satisfaisante, il est raisonnable de passer une telle proposition d'origine subjective au crible de la réflexion objective. En d'autres termes, le rédacteur est invité à porter un regard critique, non seulement sur une situation (ce qu'il vient de faire au cœur du rapport), mais aussi sur ses propres propositions, en se penchant particulièrement d'une part sur les conditions (matérielles, humaines, etc.) nécessaires à leur réussite, et sur leurs limites, c'est-à-dire le point à partir duquel elles perdent leur validité.

L'avenir proche

La fin d'un rapport doit avant tout être critique et pratique. Portée vers l'avenir immédiat, elle doit mettre l'accent, pour être utile au destinataire, sur les premières mesures à prendre, sur la façon d'engager le nouveau processus prévu, sur les attitudes les plus urgentes à adopter, mais aussi sur les écueils à éviter.

Évaluation

Qualité du rapport	/5
Qualité de la réflexion	/5
Qualité de la présentation	/5
Qualité de la langue	/5

Correction

Respecter les consignes, soigner la présentation, utiliser le PC

Annexes des étudiants (à ajouter)

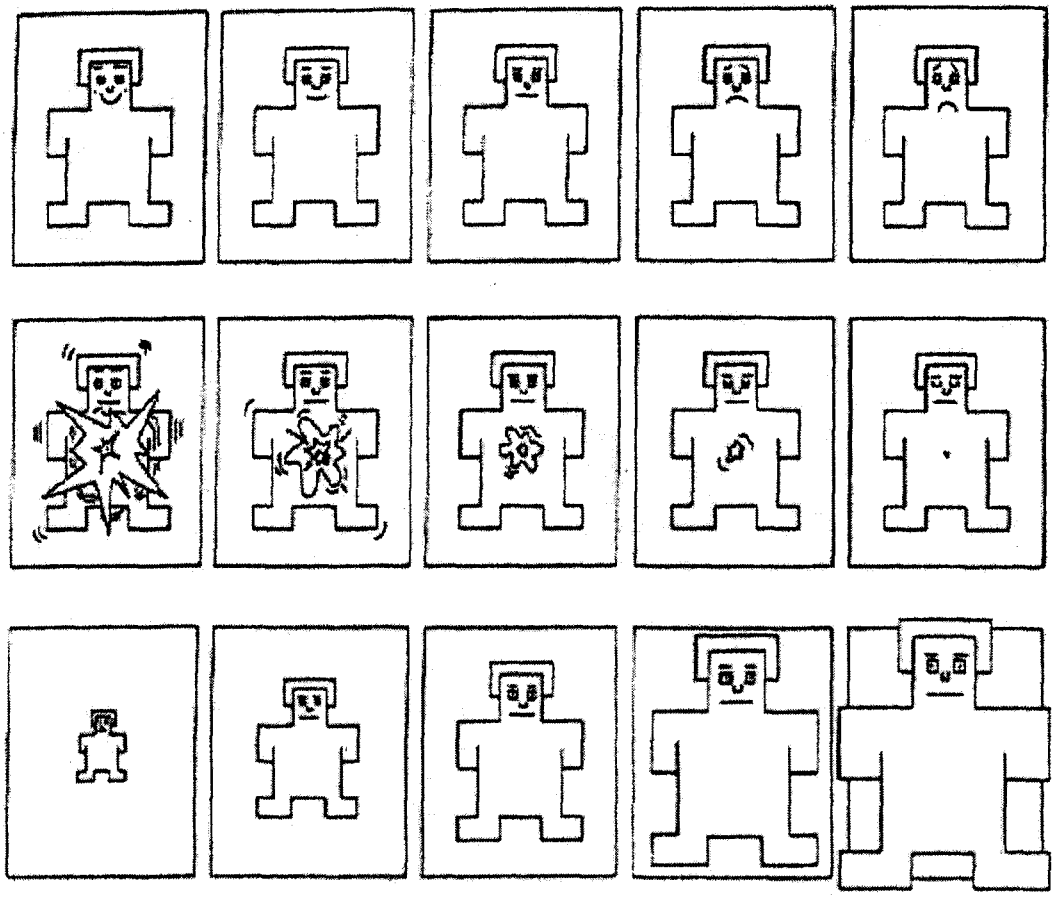
Choisissez un mot qualifiant le projet sur le mode du portrait chinois

1. Si c'était un mode de transport, ce serait ...
2. Si c'était un plat, ce serait ...
3. Si c'était un élément, ce serait ...
4. Si c'était un endroit dans une ville, ce serait ...
5. si c'était une pièce dans un logement, ce serait ...

SAM

Au cours de cette activité, vous êtes vous senti(e) ...

Cochez l'image correspondante.



Donnez un adjectif l'exprimant. Ajoutez le contraire de l'adjectif choisi.

Questions sur votre contexte de travail.

Qu'est-ce qui vous a surpris (vous surprend) dans le projet ? Donnez des exemples.

Qu'est-ce qui vous a rassuré (vous rassure) dans le projet. Donnez des exemples.

Décrivez la manière idéale d'effectuer le travail que vous fait en collaboration avec votre partenaire.

Quelles étaient les difficultés rencontrées et quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant participant à ce projet ?

L'ensemble de vos réponses permettront d'élaborer un entretien avec vous.

Merci de votre précieuse collaboration.

Annexe 18 - Vérification des items du questionnaire

Q : Une fois les items construits, que devrait-on vérifier*[1] *?

R : Après avoir rédigé les items, voici un certain nombre de questions à se poser (et à poser aux sujets qui accepteront de valider votre outil) en ce qui a trait à la construction :

? Les items ont-ils été, autant que possible, récupérés d'une banque d'items largement validés (ex : données sociodémographiques)
? Avez-vous utilisé un langage compréhensible pour vos sujets, sans jargon spécialisé ?
? Le sens des items est-il assez clair pour éviter des réponses farfelues ?
? Les items sont-ils rédigés dans des phrases courtes ?
? Les items sont-ils rédigés dans une forme neutre qui n'interpelle pas émotivement les sujets ?
? Avez-vous limité la quantité de texte à écrire ?
? Les items à choix de réponse présentent-ils une option « autre », au cas où aucun des choix ne satisferait les sujets ?
? Les items mesurent-ils des attitudes ou des pensées que le sujet a au moment de répondre au questionnaire ou le plus fraîchement en mémoire ?
? Avez-vous prévu une procédure de validation ?

---

[1] **Bon à savoir** : il est possible d'avoir accès à des banques de questions, d'items déjà validés...
Il est recommandé d'y avoir recours, autant que possible, puisqu'ils ont fait l'objet de plusieurs administrations à de larges échantillons l'objet de plusieurs administrations à de larges échantillons et constituent des items sur lesquels on peut se fier (Sabourin, Valois et Lussier, 2005). Les Banque d'items : Center for Applied Social Surveys (http://www.scpr.ac.uk/cass)
Exemples de questionnaires : - Statistiques Canada (http://www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html) dans la section « Rechercher », cliquer sur l'onglet « Enquêtes »); - Institut de la statistique du Québec (http://www.stat.gouv.qc.ca/cadrisq/default.htm); - Questionnaire de recensement canadien http://www12.statcan.ca/censusrecensement/ 2006/ref/about-apropos/lngs-fra.cfm (disponible en plusieurs langues, dont 18 dialectes autochtones).

Annexe 19– Questionnaires soumis aux étudiants français en 2009 avant le travail collaboratif

1. Comment ferez-vous pour mener à bien votre projet ?

2. Précisez les défis à relever par des exemples.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

ÉTUDIANTE N°1

1. Comment ferez-vous pour mener à bien votre projet ?

- Prendre régulièrement contact avec la personne avec qui je travaille. Cela, afin que l'on puisse faire plus ample connaissance, pour s'entendre le mieux possible. Puis dans un second temps, pour que notre projet puisse avancer correctement.
Tout cela, dans le but d'établir une communication agréable et efficace.
- Faire des recherches sur les lieux et l'université que côtoie l'étudiant. Cette recherche me permettra de découvrir davantage le cadre socioculturel dans lequel vit mon correspondant.
- Établir des recherches quant à l'élaboration d'un bon récit.

-

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

- Rencontrer une « barrière » ou « frontière » culturelle. En effet, durant le projet, je pourrais peut-être rencontrer des malentendus ou des quiproquos par exemple. Certaines choses pourraient, en effet, peut-être choquer l'un de nous, puisque nos cultures sont différentes.
- S'entendre avec la personne, en ce qui concerne le récit. Nous pourrions par exemple, avoir des visions divergentes quant au contenu, à l'élaboration du récit par exemple.
- Établir une communication qu'avec l'aide d'internet. Il sera en effet, difficile de construire un récit avec une personne que l'on n'a jamais rencontrée, et qui, d'autant plus, se trouve à de nombreux kilomètres.
- Le site que l'on utilise afin de créer le récit. Il se peut que celui-ci ne nous apporte pas tous les outils nécessaires. En effet, nous pourrions y trouver des limites, qui pourront alors représenter un obstacle majeur à notre projet.

3. Qu'est-ce que vous pensez en tirer?

- Découvrir une culture, personnalité, environnement que je ne connais pas.
- Observer une vision du monde différente de la mienne.
- Obtenir une expérience supplémentaire dans un projet de communication et culturel.
- Affirmer mon projet professionnel. Je souhaite en effet, travailler dans le milieu culturel, et établir des projets de communication.
- Saisir de nouvelles méthodes quant au travail.

4. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

- Être parvenue à établir une communication correcte et fluide, avec la personne avec qui je vais travailler.
- S'être enrichie culturellement et humainement, moi et mon correspondant.
- Réussir le récit.

ÉTUDIANTE N°2

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Dans un premier temps, je me mettrai en relation avec mon futur partenaire et je tenterai d'entretenir une relation amicale et simple avec ce dernier afin de faciliter la communication. Puis, je tenterai de faire preuve de rigueur dans ma démarche de rédaction et dans ma recherche sur le développement du thème abordé.

2. Préciser les défis à relever par des exemples :

Le principal défi de ce projet est d'entretenir une bonne collaboration avec mon partenaire vivant à l'étranger tout en équilibrant la quantité de travail.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

Le fait de travailler à la fois en binôme, mais aussi le fait qu'il s'agisse d'un binôme improbable, c'est-à-dire le fait de travailler avec un inconnu vivant dans un autre pays et effectuant des études différentes des miennes.

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Une expérience à la fois constructive, un sentiment de cohésion et une rencontre intéressante dans le cadre d'un travail correctement effectué.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet

Je pense que ce projet sera réussi si le résultat de la rédaction de la nouvelle convient à la fois à mon partenaire et à moi-même et si ce travail obtient le résultat espéré.

ÉTUDIANTE N°3

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Afin de réaliser à bien ce projet, la chose primordiale serait d'aller le plus souvent possible sur internet, afin de correspondre avec mon contact par e-mail. Cela inclut donc un emploi de temps pris au sérieux et organisé, de l'utiliser à bon escient et ainsi, réaliser un récit de très bonne qualité et qui devra être cohérent.
Pour que ce projet soit de bonne qualité et cohérent, je pense qu'il serait également minutieux d'étudier un temps soit peu la culture libanaise. Cela pourrait permettre une meilleure adaptation et une meilleure collaboration avec mon correspondant lors de l'écriture du récit. Nos idées pourraient donc être à peu près équivalentes et notre texte sera sûrement plus compréhensible.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Je pense que le premier défi sera de réussir ce projet, c'est-à-dire de savoir écrire un récit cohérent et compréhensible par la collaboration via le web entre un correspondant libanais et moi.
Le deuxième défi serait la correspondance entre nos différentes cultures pour mener à bien ce projet. Cela inclut donc une correspondance également au niveau des idées. Le hasard pourrait me faire correspondre avec une personne qui pourra me ressembler, mais il peut également me faire correspondre avec une personne totalement différente. C'est là que le défi devient intéressant car le récit sera écrit par avec deux personnes qui ne se ressemblent pas et par conséquent, il sera unique et original.

Ce défi entraîne le dernier, qui serait de faire un récit avec un étranger que nous ne pourront connaître que par ses essais et que nous ne pourrons jamais voir. Ce défi est donc un enjeu virtuel, qui nous aiderait à mieux travailler sur un ordinateur et de correspondre par e-mail. Si par exemple une personne, au tout début de ce projet, ne savait pas bien utiliser un ordinateur, elle peut avoir acquis à la fin de cette aventure une meilleure manipulation des outils que ce système technique peut offrir.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Ce qui m'attire le plus dans ce projet est dans un premier temps la technique employée pour écrire un récit. En effet, j'aime utiliser un ordinateur pour faire des devoirs ou pour écrire. Donc, je trouve cette idée tout à fait originale et qui suit la tendance actuelle !
La seconde chose qui m'attire est de correspondre avec un individu qui a une culture différente de la mienne. Par son écriture, nous pourrons ressentir les différences de nos deux cultures ne serait-ce que par les idées ou le vocabulaire que chacun de nous exprimera.
En revanche, ce qui m'attire le moins dans cette aventure est le manque de contact. En effet, je pense qu'il serait bon de connaître la personne avec qui nous allons correspondre. Ainsi, après le projet, nous pourrions par exemple rester en contact. Le fait de ne pas connaître un temps soit peu leur vie, si je puis dire, pourrait révéler le récit médiocre, surtout si les idées ne se correspondent pas du tout !

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Je pourrais en déduire que même des êtres éloignés de notre civilisation nous ressemblent, même si je le pense déjà, mais ce projet affirmerait mon hypothèse.
Ensuite, je pense que j'aurais acquis une certaine connaissance et un savoir-faire pour l'écriture d'un récit, avec une personne qui ne nous ressemble pas forcément. En effet, j'aimerai écrire des romans pour enfants et adolescents, mais pour cela, il faut être d'accord avec notre public donc ce projet m'aiderait beaucoup, étant donné qu'il faut s'adapter à une autre personne pour que le récit soit intéressant.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Une excellente note me prouvera la réussite de mon travail (étant donné que c'est le système qui veut cela !). Elle sera la récompense de mon travail studieux avec mon correspondant.
Je pense que la réussite se trouve également lors de la lecture du récit. Si celui-ci est lisible, cohérent et original, il n'y a pas de raison pour qu'il ne soit pas une réussite.
Enfin, si ce projet se perpétue dans les années à venir, alors c'est que ce fut une idée originale et exploitable dans un cours de communication, étant donné que cette pédagogie aura utilisé le web.

ÉTUDIANTE N°4

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour mener à bien le projet, je devrais passer par de multiples étapes tout en respectant un calendrier bien précis, il ne faudra surtout pas s'y prendre à la dernière minute mais au contraire bien tout planifier.
Les étapes peuvent être au nombre de trois.
Certaines pouvant s'ajouter au fur et à mesure :

- Prendre contact avec le libanais, et commencer à discuter pour apprendre à se connaître un minimum ce qui est nécessaire lors d'un projet comme celui-ci ou pour écrire une nouvelle à deux, on se doit de savoir avec quelle personne nous travaillons. Cette étape constituera aussi à décider des moyens de communication, comment allons nous communiquer. Si c'est par le site mis en place où nous pouvons nous créer un espace, si c'est par nos adresses mails personnels, par msn, ou encore facebook par exemple.
- La seconde consistera à définir ensemble notre nouvelle : thème, thèse, histoire, lieu, action, temps... Certes des éléments abstraits car ils évolueront lors de notre avancée mais primordiaux pour avoir un point de départ.
- La troisième focalisera sur l'organisation, plus précisément la planification. Nous devrons nous mettre d'accord pour des dates où nous nous enverrons le travail effectué pour qu'on puisse après y apporter des modifications. Un rendez-vous hebdomadaire virtuel, me semble le plus adapté, où nous pourrons ainsi avoir le temps de travailler chacun de notre côté sans pour autant prendre du retard.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Les défis à relever peuvent être nombreux comme par exemple :

- respecter le délai, qui est sans doute le plus important de tout. Bien planifier sera extrêmement capital pour défier tout retard éventuel. Une bonne communication avec la personne avec qui on travaille concernant les dates à respecter sera alors primordiale. Ce ne sera pas la veille qu'il faudra s'inquiéter de l'avancée du projet.
- Savoir travailler ensemble est un autre défi capital.
- La question qui revient est : Mais si on ne s'entend pas avec le libanais ? Il va falloir gérer ce problème, comprendre pourquoi et résoudre celui-ci pour que le projet ne soit pas alors mis en péril par des questions de ce genre.
- Respecter les règles d'une nouvelle sera aussi un autre défi. Celui-ci répondant alors à la question : comment rédige- t- on une nouvelle ?

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

Ce qui m'attire dans ce projet c'est avant tout la collaboration à distance. Comment nous allons nous y prendre ? Comment va-t-on réussir à écrire une nouvelle alors que des milliers de kilomètres nous séparent ? C'est un projet excitant où nous avons des responsabilités, et de nombreux défis à gérer. Mais c'est justement cela qui rend ce projet intéressant et qui lui donne une place capitale dans notre semestre. Je sais que c'est du travail, beaucoup de travail et qu'il sera très important si on veut mener à bien ce projet de bien s'organiser.

Au collège j'ai travaillé sur un projet qui me rappelle sur certains points celui-ci et j'avais apprécié. J'étais dans l'atelier d'écriture d'une comédie musicale, je devais alors respecter les règles pour l'écriture de chansons, celles-ci devaient être terminées à temps, des défis que les camarades et moi avions relevés. J'ai de nouveau envie de ressentir ce sentiment de fierté quand le projet sera certes terminé mais surtout réussi.

4. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Ce qui me montrera que j'ai réussi ce projet sera avant tout le respect du délai, où la nouvelle sera belle et bien terminée à temps. Je pourrais ainsi me dire que j'ai bien géré la planification de ce projet.
L'entente avec le libanais sera aussi un point de réussite, si nous avons pu travailler ensemble sans trop de problèmes, sera un signe de réussite.
Si par exemple nous nous mettions d'accord sur l'histoire sans trop de conflits, si les moyens de communication choisis étaient les bons... Toutes ces questions auxquelles les réponses devront être positives à la fin de ce projet, ou si elles sont négatives comprendre pourquoi et faire ainsi le bilan.
Pour terminer, ce qui montrera la réussite à ce projet sera bien sûr, la qualité de la nouvelle écrite avec le libanais qui pourra nous faire comprendre alors que nous avons réussi ensemble.

ÉTUDIANT N°5

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Tout d'abord, en prenant contact assez rapidement avec un des étudiants libanais pour commencer le travail.
Ensuite, il faudra s'organiser pour travailler régulièrement sur la nouvelle et avoir au moins un contact par semaine avec le binôme.
Enfin, il faudra tenir un calendrier avec des tâches précises à accomplir pour une date donnée.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

- trouver une idée commune originale ;
- finir le travail dans les délais ;
- instaurer une bonne entente dans le binôme :

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

Ce qui m'attire dans ce projet, c'est le fait de pouvoir rencontrer et travailler avec des étudiants d'origine et de cultures différentes.
De plus, j'ai toujours eu envie d'écrire un récit et la possibilité de le faire avec un étudiant étranger me semble une bonne expérience.

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Ce sera une bonne expérience humaine et professionnelle ainsi qu'une bonne façon de s'habituer à mener un travail de groupe, même à distance.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

L'édition du recueil de nouvelles et la satisfaction personnelle et du groupe seront une bonne preuve de réussite.

ÉTUDIANT N°6

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour mener à bien le projet, je vais tout d'abord prendre contact rapidement avec un étudiant Libanais. De mon côté, je vais commencer à réfléchir sur le thème donné en attendant de travailler avec mon correspondant. De plus, il est important que je corresponde régulièrement avec la personne avec laquelle je dois écrire la nouvelle, de façon à avancer sur la rédaction afin de respecter le calendrier donné.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Je pense qu'écrire une nouvelle à distance risque d'être difficile, des défis sont à relever tels que faire connaissance avec l'étudiant avec qui je vais travailler, apprendre à le connaître, ce qui nous permettra de travailler ensemble dans de bonnes conditions. Je dois également essayer de m'entendre avec celui-ci et discuter de nos éventuels désaccords sur la rédaction de la nouvelle afin de travailler dans les meilleures conditions possibles.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

Ce qui m'attire dans ce projet est de collaborer avec les étudiants de l'université Antonine et ainsi faire de nouvelles rencontres. De plus, échanger et travailler avec un étudiant Libanais me permettront d'apprendre à le connaître et de découvrir une culture différente de la nôtre.

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Je pense que ce projet va me permettre d'enrichir ma culture. De plus, nous garderons peut-être contact après que le projet est terminé. Je pense également que ce travail de rédaction d'une nouvelle me sera utile pour la suite de mes études et que ce travail collaboratif me permettra de travailler plus facilement en équipe dans mes études et dans ma future situation professionnelle si cela s'impose.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Ce qui me montrera que j'ai réussi ce projet est tout d'abord le respect du délai, en effet, la nouvelle doit être terminée pour la date demandée. Je dois donc respecter le calendrier fixé. De plus, je saurais que j'ai réussi si le thème donné est respecté et que j'ai respecté les consignes concernant la rédaction d'une nouvelle. De même, mon correspondant et moi devons avoir fait tous deux une part équivalente dans la rédaction de la nouvelle. L'entente que nous aurons eue est également un critère. Enfin, la satisfaction de notre travail nous permettra de savoir si nous avons réussi ce projet ou non.

ÉTUDIANT N°7

1. Comment ferez-vous pour mener à bien votre projet ?

Pour mener à bien le projet, une fois que je serai entré en contact avec mon correspondant nous tâcherons de nous fixer des « deadlines » et des dates de rendez-vous afin de rassembler nos idées et de permettre la rédaction de la nouvelle.

2. Précisez le défi à relever par des exemples :

forum de « Passeport » ou MSN Messenger dans l'optique de l'aboutissement d'un projet, pourrait être une bonne expérience en ce qui concerne la matière de la communication.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

Le récit en lui-même et le processus de création de celui-ci est un élément qui m'attire dans ce projet. Il y a également le fait de travailler en partenariat.

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Ce projet peut être enrichissant et intéressant dans le fait qu'il permettra la confrontation d'idées et de visions différentes de la réalité.

5. Qu'est ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

La réussite de ce projet sera caractérisée par la production du récit si possible dans les délais, et il sera également caractérisé par la qualité de la nouvelle.

ÉTUDIANT N°8

1. Comment ferez-vous pour mener à bien votre projet ?

Je m'investirai complètement en espérant m'entendre avec mon binôme et essayer d'utiliser les plates-formes de communication que vous nous avez indiquées.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Respecter les délais, m'entendre avec mon binôme, respecter le thème.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet ?

La chance de discuter avec quelqu'un qu'on ne connaît pas, apprendre une autre culture et espérer garder le contact après le projet.

4. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ?

En étant fière de mon projet, la note n'a pas d'importance.

5. À quelles conditions peut-on réussir ce projet en collaboration à distance ?

À condition de s'investir, de s'entendre avec la personne, d'être disponible pour discuter, et de respecter les délais en fixant des règles.

Annexe 20 – Questionnaires soumis aux étudiants libanais en 2009 avant le travail collaboratif

1. Comment ferez- vous pour mener à bien le projet ?
2. Précisez les défis à relever par des exemples ?
3. Qu'est ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?
4. Qu'est ce que vous pensez en tirer ?
5. Qu'est – ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

ÉTUDIANT N°1

1. Comment ferez – vous pour mener à bien le projet?

Afin de réaliser ce projet, je dois communiquer avec non correspondant sous forme d'un échange régulier de courrier dont le contenu a une valeur significative (affective, sociale, culturelle) je dois transmettre des messages d'une façon continue sous une forme abrégée e-mail. Et pour que je passe par ces étapes il me serait indispensable de disposer d'une adresse électronique et d'un client de messagerie, ce dernier peut être accessible via un navigateur web. Pour ce faire, je mets en ligne sur le forum de « prise de contact » mon nom, mon prénom et mon adresse mail, plus précisément mon adresse Windows Live Messenger, que je considère comme le moyenne de communication le plus abouti d'internet car la messagerie instantanée se trouve être plus personnelle plus rapide que d'autres plates – formes que Facebook ou Moodle. Ainsi je respecterai certaines règles implicites de l'envoi du courriel, et la connaissance de certains aspects techniques permet d'éviter des incompréhensions ou des erreurs de communication.

Ensuite on va se mettre d'accord avec mon destinataire sur le thème de la nouvelle, les différentes pistes qu'on doit évoquer. Donc il est nécessaire et utile qu'on prenne une stratégie, voire un bilan constituant l'ancrage du sujet, les enjeux du projet, les objectifs.

Cela dit, on va maintenant distribuer les tâches. Chacun va faire ses lectures et ses recherches afin de communiquer ensemble à distance sur ce qu'on a trouvé. Ainsi va-t-on faire nos commentaires et nos critiques en spécifiant des approches complémentaires bénéfiques à notre nouvelle. On va argumenter et négocier pour que chacun soit gagnant, on doit rédiger des lettres, des rapports, des documents. Tout cela renforce notre communication interculturelle.

La gestion de ce projet collaboratif doit comprendre des recherches sur des références synthétiques sur les différents thèmes abordés, des exercices et mises en situation et l'évocation d'expériences vécues de la part de chacun de nous.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

La principale contrainte de ce projet à distance c'est que nous communiquons. Pas de professeurs à notre disponibilité qui puisse nous faire une démonstration écrite et orale à la fois. N'oublie pas la présence du tuteur qui remplace celle du professeur en présentiel.

Evidemment ce travail demande de nous de contacts téléphoniques et mail mais cela ne remplacera jamais un professeur.

Motivation et rigueur sont donc ici indispensables si nous souhaitons réussir. Je pense que le deuxième défi sera de réussir ce projet, c'est-à-dire savoir mener des conversations jusqu'au bout. Le troisième défi sera de bien transmettre les messages comme nous sommes de deux différentes cultures d'où viennent les malentendus sur divers point. Donc, j'ai besoin d'une étude approfondie de la culture de mon correspondant.

Le quatrième défi ce serait de briser l'isolement et la morosité trop souvent ressentis et de créer un lieu d'échange privilégié. Le cinquième défi c'est que le mélange de deux cultures peut ne pas mener à l'écriture d'un texte lisse et cohérent. Le sixième défi c'est ce que nous craignons les pannes technologiques. En effet nous pourrons tous les deux connaître des pannes informatiques relativement importantes, ce qui pourra mettre à mal notre projet durant quelques jours.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Ce qui ne m'attire pas dans ce projet c'est la technique employée pour écrire un récit. En fait, je n'aime pas utiliser l'ordinateur pour faire mes devoirs ou pour écrire. C'est vrai qu'il est un moyen de communication privilégiée mais je ressens que je communique à travers un objet, donc pas de chaleur, pas de vivacité. D'autre part, je ne peux pas me passer d'un des plus importants moyens de communication de l'époque, surtout entre les civilisations différentes. Il suffit d'une seule touche pour se mettre en contact avec mon interlocuteur. Ce projet m'aiderait à m'enrichir, à savoir communiquer avec autre quand je veux et où qu'il soit.

Ce qui m'attire dans ce projet que j'ai appris l'écoute et la compréhension, ainsi que l'ouverture d'esprit sur d'autres cultures.

Ce qui m'attire aussi dans ce travail c'est l'interaction dans la collaboration, c'est en fait un jeu collectif créatif. La planification et la gestion de cette nouvelle m'enseignent à communiquer d'une manière logique et de suivre un circuit argumentatif.

Cette expérience renforce ma réflexion et ma subjectivité motivée en essayant de convaincre mon destinataire de la nécessité de mes arguments. En plus cette collaboration me fait apprendre plusieurs compétences.

Le développement de la confiance, l'apprentissage du travail collectif, les dynamiques spécifiques du travail en réseau, gérer un projet, le rôle de chacun de nous, la gestion des ressources humaines et des relations avec les partenaires, l'impact de la communication dans le projet.

La communication à distance développe la socialisation par excellence et permet de vivre au mieux les dispositifs de groupe en formation et capable d'évaluer les projets auquel la nouvelle participe.

4. Qu'est-ce que vous pensez en tirer ?

Je pense en tirer trois besoins fondamentaux que la communication interpersonnelle relève :

- Le besoin social : communiquer pour échanger des nouvelles idées concernant la nouvelle.
- Le besoin d'expression : besoin de s'informer, d'informer, de convaincre, ceci suppose que l'on considère l'autre comme alter égo, que l'on possède les concepts, la langue, les codes.
- Le besoin de développement personnel : besoin d'échanges constructifs avec autrui, besoin de l'existence d'une adéquation entre ce que l'on pense être et ce que les autres nous renvoient ... envie d'évoluer dans le sens d'un mieux être ....

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Ce qui me montrera que j'ai réussi ce projet c'est la création d'une culture commune. Les relations seraient bien entendues à mobiliser pour valoriser les initiatives.
Mon propos n'est pas ici de vouloir gommer toutes les particularités des réseaux en communiquant d'une seule voix mais plutôt de bâtir une seule stratégie de communication structurée et efficace. En d'autres termes, construire ensemble une communication solidaire mutualisée et unifiée qui permettrait d'augmenter et de fortifier les interactions à distance.
Ensuite, la réalisation de cette nouvelle est en fait la preuve de ma réussite de communication à distance.
En plus l'évaluation descriptive des compétences démontrées par nous (les participants) sera signée par le docteur. Si cette évaluation était positive cela signifierait que nous sommes vraiment aptes à réaliser un tel projet si non nous aurions connu l'échec et nous serions obligé de détecter les erreurs et de voir nos points faibles conduisant à cet échec.

ÉTUDIANT N°2

Faire un projet à distance, c'est admettre que l'on peut travailler autrement, enseigner d'une même façon.

Il me semble que tu as fait du hors sujet et tu n'as pas bien compris la question !!! Ta réponse est philosophique au moment où il fallait parler de médiation et de médiatisation.

Notre planète souffre: pollution et bioéthique pourraient être les deux grands fléaux actuels.

Le progrès de la science touche la vie de l'homme et parfois il dépasse les normes morales. Les jeunes posent des interrogations diverses à de nombreux problèmes auxquels il est difficile de répondre de façon certaine; ils discutent et s'interrogent sur les sujets qui se posent avec force : la procréation médicale assistée, la greffe ou la transplantation d'organes, l'eugénisme, le clonage, l'euthanasie, l'avortement et autres problèmes.

De même, la pollution paraît actuellement extrêmement dangereuse. Les jeunes s'inquiètent, toute leur planète semble désormais encrassée. La pollution augmente et menace malheureusement notre existence.

Pour rédiger une nouvelle commune qui répond aux goûts et aux besoins communs des jeunes, je trouve que ces deux sujets, pollution et bioéthique, sont les plus convenables à traiter dans le cadre de notre projet à distance.

Mais vu que les conceptions sociales et les pratiques religieuses diffèrent en quelques sortes entre ces deux équipes d'apprenants, et pour éviter tous les conflits et les malentendus qui pourraient se poser, il serait préférable de traiter le thème de la pollution.

1. Pensez-vous qu'il serait facile de mener à terme ce projet sans se rencontrer physiquement ?

Mener un projet à distance est une expérience nouvelle. C'est pour réussir à travailler à distance que nous devons accepter de mettre notre propre travail à la disposition d'un autre que nous ne connaissons pas, de travailler en pleine confiance avec quelqu'un qu'on n'a jamais rencontré. Travailler ce projet sans se rencontrer physiquement s'annonce au début difficile. Autrement dit, il faut savoir comment s'adapter à travailler avec un "Étranger".

2. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

La dimension du projet à distance ne passe pas uniquement par l'utilisation des outils informatiques, mais aussi par un maintien de contacts suivis et continuels avec notre partenaire.

La communication est donc un élément indispensable à la gestion du projet, avec des règles fixées au tout début du projet.

Aussi, cette communication doit porter sur l'organisation et la structuration du projet afin que chacun connaisse son rôle.

De même, il faut s'entendre sur un plan de travail clair et adapté.

Pour communiquer l'information, l'organiser et la partager, nous devons créer une plateforme de communication sur le web, avec des tableaux de bord, un forum...

Outre les outils informatiques, nous devons analyser nos besoins pédagogiques ; discuter les rythmes de nos élèves, leur niveau...; définir des axes de travail, des techniques et des méthodes qui seront présentées aux élèves.

À partir de ce diagnostic, il convient de choisir les objectifs opérationnels communs qui répondent respectivement aux besoins de nos apprenants, de préciser les enjeux de production et de fixer le calendrier et les échéances.

Aussi, pour mener à bien ce projet, nous devons être à l'écoute pour commenter les idées rejetées et ou acceptées.

Sans oublier toutefois, les outils de motivation pour inciter nos apprenants à exécuter un travail coopératif. Freinet considère que la motivation est la phase qui stimule les élèves et structure l'apprentissage afin d'atteindre les objectifs fixés.

Mener à bien ce projet nécessite qu'on se mette d'accord sur un vocabulaire spécifique et bien approprié pour éviter tout malentendu.

Nous devons se mettre d'accord aussi sur une production finale précise et commune.

3. Précisez les défis à relever par des exemples :

Un des premiers défis rencontrés se pose au niveau de la gestion et de la motivation. Cela résulte de l'absence des limites géographiques, et peut être de la notion du temps.

Aussi, la question de confiance se pose comme étant facteur indispensable à l'échange et au rôle de chacun.

De même, en communiquant par e-mails, on risque de se perdre au milieu d'une centaine

d'informations, il nous serait difficile de hiérarchiser l'information.
Je mentionne aussi, que nos compétences ??? Culturelles, sociales, pédagogiques, différentes, peuvent se confronter. On risque de ne pas s'enfermer dans nos propres éléments culturels.
On doit garder une certaine spontanéité afin d'atteindre une certaine créativité, originalité.
Ne pas oublier, toutefois, les problèmes techniques (surtout ceux de la connexion).

4. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Tout d'abord les technologies de l'information et de la communication permettent une autonomie de travail.
Pour mieux réussir ce travail, nous ne devons pas seulement avoir connaissance des outils de travail et de communication, mais aussi ça nous incite à améliorer nos techniques informatiques.
Mener un projet à distance peut nous rendre chacun utile à l'autre, en d'autres termes ensemble nous atteindrons des objectifs communs et peut être des compétences communes.

Chacun peut chercher des méthodes pour développer ses propres compétences en élaborant des fiches pratiques, des tableaux de synthèse, des grilles... et des lectures supplémentaires afin de se trouver à une égalité considérable face à son partenaire. Et cela mène sûrement à la réussite du projet.

Nous pouvons aussi échanger nos connaissances, pratiquer la langue de notre partenaire, construire de nouvelles compétences (culturelles, pédagogiques, disciplinaires,...) aussi les échanges peuvent s'effectuer immédiatement, et des réflexions peuvent être développées sur des forums.

Aussi, mon partenaire français peut prendre de ma langue et de ma culture une certaine admiration d'où le développement de cette fascination multiculturelle. Peut-être ici nous traduisons le sens de la francophonie.

5. Qu'est-ce que vous penser en tirer ?

Médiatisation et médiation deux concepts qui définissent actuellement la notion de la communication éducative, le projet à distance.
Mener un projet à distance nous permet de raffiner nos compétences techniques, médiatisées, tout en favorisant des communications capables d'ajouter à notre savoir, un savoir devenir qui dépasse la notion du lieu.

Mener un projet à distance permet d'unifier les efforts, les concepts, de se familiariser aux coutumes de l'autre, d'accepter sa différence afin de devenir ensemble citoyen d'un mode sans frontière.

6. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Notre projet doit avoir comme finalité une production.
Aussi, chacun doit avoir retenir de nouvelles situations d'enseignement et d'apprentissage.
Nous devons également aboutir à la fin du projet à une certaine communication interpersonnelle. Bonne idée
Si je peux créer et innover malgré la différence de l'autre, à ce moment je n'aurai pas perdu mon identité mais plutôt j'aurai pu former une nouvelle personne.
Et surtout la réussite du projet peut être couronnée par une invitation à un séjour à PARIS.

ÉTUDIANT N°3

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour bien mener le projet, la chose primordiale est le travail collaboratif c'est-à-dire mon correspondant et moi devrons travailler ensemble et échanger notre point de vue afin qu'on puisse se mettre en accord sur le projet (il ne faut pas être extrêmement individuel) dans le choix du sujet).

Au début, l'échange doit se faire via internet donc un travail à distance (E-Learning) ce qui entraîne une interaction entre les membres ; alors il faut avoir une connexion internet (c'est préférable à la maison et non dans des lieux publics pour qu'on puisse bien travailler). Il faut utiliser de même, la médiation et médiatisation. Ainsi, la communication va être médiatisée c'est-à-dire utilisation des outils numériques (toutes les technologies) surtout internet. Ensuite,

il faut choisir un type d'analyse pour savoir quel type de recherches doit-on faire. Ainsi, on a trois types ; citons macro (si l'étude va être large) ou méso (on parle du dispositif hybride) ou micro (si l'étude est précise sur un sujet).

De plus, pour que notre travail soit organisé, il faut utiliser divers moyens de communication (wiki, chat, écrire sur la plate-forme, courriel.....).

Après avoir mentionné les outils du travail, il faut faire la connaissance de mon correspondant, savoir ses préférences et faire une "enquête" pour bien comprendre sa culture et son mode de pensée. Ensuite, il est préférable d'être le plus souvent en contact et préciser un temps exact pour se trouver en ligne, sinon on parlera de dispositif hybride.

Enfin, on peut diviser les tâches c'est-à-dire une personne fera le début et l'autre fera la fin, puis il y aura un échange de travail (il m'envoie son travail et je lui envoie le mien) et de cette manière on pourra présenter les corrections et les critiques pour aboutir à la fin à un travail cohérent et lisible.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Il y a plusieurs obstacles à surmonter parce que le travail à distance n'est pas facile. En effet, la réalisation de ce travail avec une personne étrangère est en lui-même un défi vu qu'on doit communiquer sans présence physique mais sur internet.

Ensuite, faire un travail cohérent nous donne la force de surmonter toute les difficultés qui nous confrontent ; par exemple si on parle de la division de la tâche, mon correspondant et moi devrons savoir ce qu'on travaille pour pouvoir faire une récapitulation rapide à la fin du travail.

De même, n'oublions pas le décalage horaire qui peut présenter un problème à nous deux ; supposons qu'on s'est mis en accord de se présenter en ligne tard (vu qu'on n'a pas du temps pendant la journée), il se peut que nous ne pourrons pas le faire à cause du décalage horaire.

De plus, ce qui est le plus grave dans ce travail, c'est l'absence de réponse à nos questions ; par exemple, si j'ai une question à poser ou quelque chose à dire et si mon correspondant n'est

pas en ligne, je me trouve de lui envoyer un courriel et d'attendre sa réponse. Ainsi, la réponse peut prendre un temps, ce qui va retarder la réalisation de notre projet.

En outre, l'utilisation de l'ordinateur pour une personne qui ne sait pas y travailler pose un problème surtout sur la communication médiatisée, ce qui va provoquer une difficulté dans le travail.

Enfin, le fait de faire un récit qui renferme deux cultures différentes nous efforce de travailler de plus en plus et de rendre le travail plus efficace.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Ce projet m'a beaucoup attiré parce qu'il me permet de connaître de nouvelles personnes de différents pays, de différentes cultures et de différentes pensées et me met en contact avec elles pour réaliser un projet dont j'ignore si je possède les mêmes idées et les mêmes points de vue. De plus, la technique employée me pousse à utiliser les nouveaux moyens de communication et tout ce qui est en rapport avec la technologie, ce qui est tellement profitable.

Ce projet me permet aussi, de savoir les points communs et les divergences des deux cultures (libanaise et française) (exemple : registre de langue, mode de vie).

Ce qui ne m'a pas plu, c'est la difficulté du contact à un temps précis vu que nous travaillons pendant la journée et on rentre tard.

Personnellement, j'ai quelques difficultés à saisir l'ordinateur, c'est pour cela je trouverai au début, quelques difficultés en faisant le travail ; mais bien sûr avec plus d'effort, je pourrai surmonter les difficultés.

4. Qu'est-ce que vous penser en tirer ?

Je peux déduire que, même si les personnes sont différentes, on trouve toujours des points qui nous unissent.

De plus, je saisirai beaucoup mieux l'ordinateur et je serai capable d'utiliser tous les moyens de communication. J'ai pu de même savoir choisir quel type de travail je vais faire (macro, micro, méso).

Je peux de même, faire ce travail avec mes élèves vu qu'ils aiment l'internet ; donc, de cette manière l'objectif de la leçon sera plus clair lorsqu'il s'agit d'un travail collaboratif.

Enfin, ce travail va nous aider à être en contact avec des personnes qui pratiquent la même langue et suivent les mêmes programmes que les nôtres ; ce qui va rendre notre travail utile à nous deux.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Le résultat final du projet (réalisation) me rend satisfaite de mon travail surtout s'il est cohérent et lisible. De plus, le contact quotidien approfondit les relations et peut nous mener à un nouveau travail réussi, ensemble.

L'interaction entre mon correspondant et moi présente une coopération complète d'où la réussite du projet. De plus, l'éloge des autres en lisant notre travail entraîne à la réussite certaine du projet.

Enfin, une évaluation, sera faite à la fin du travail, décide le résultat du travail.

ÉTUDIANT N°4

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour mener à bien un tel projet, plusieurs éléments sont nécessaires, notamment une bonne entente entre mon collègue et moi. Cette entente peut s'établir à travers l'interaction écrite, mais elle serait plus aisée si l'interaction peut être faite au niveau oral également (téléphone ou messagerie instantanée comme Skype, etc.).
De plus, la différence entre les deux cultures et les habitudes sociales de chacun des pays nécessite une ouverture d'esprit qui permettrait à l'une ou l'autre personne de comprendre les intentions de l'autre.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Suite à la dernière formation que nous avons faite à l'Université de Balamand, l'un des problèmes majeurs avec le travail sur des plateformes est la qualité de la connexion Internet.
Deuxièmement, cette activité prend du temps, il faut donc respecter les délais mis au préalable et ne pas tarder dans les travaux.
Troisièmement, il faut savoir discuter, négocier, être subtile dans la communication, puisque rédiger une nouvelle entre deux pays différents, deux cultures différentes entraînerait sûrement des points de convergence aussi bien que de divergence entre les deux parties.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Ce qui m'attire dans ce projet est précisément le défi posé : comment réussir à écrire une nouvelle sachant que les auteurs sont des apprenants venant de milieux différents.

4. Qu'est-ce que vous penser en tirer ?

Toute rencontre entre deux personnes enrichit les deux d'une façon ou d'une autre. Alors que dire si les personnes vivent dans deux pays différents ?
Au niveau technique, je pense que j'aurai une meilleure maîtrise des TICEs ainsi que de leurs utilisations. De même, je serais capable de mieux rédiger une nouvelle, donc d'améliorer mes compétences à l'écrit.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Ce projet sera réussi si le contact reste entre les deux parties qui ont collaboré à ce projet.
Il le sera également si les nouvelles produites sont valides. En d'autres termes, si nous les faisons lire à des personnes étrangères au projet, ces gens-là les comprendront et les aimeront...
Il faut aussi mentionner la note obtenue et les réactions, l'avis de/des l'évaluateur/s.

ÉTUDIANT N°5

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour mener à bien ce projet, je pense qu'il nous faut consulter régulièrement la **plate forme,** notre seul moyen de rencontre, chatter, se mettre d'accord sur les heures de travail en commun ou de discussions directes.
Une étude approfondie des caractéristiques de la nouvelle nous ferait un bon point de départ et par la suite le choix de la thématique s'avère nécessaire : serait-elle une nouvelle de science fiction, fantastique, policière,... ?
Bref, je crois qu'il nous faut bien penser à tous les ingrédients pour faire **une bonne « mayonnaise » pédagogique.**

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Rédiger une nouvelle à quatre mains m'est une expérience nouvelle toutefois les défis qui peuvent se poser peuvent être prévisibles. Le premier est d'ordre **socioculturel** : je suis libanaise et mon partenaire est un européen. Nous appartenons à deux milieux différents et donc deux cultures différentes, deux éducations différentes... Le second est d'ordre psychique et le problème de l'égo qui essaie de marginaliser autant que possible l'avis et les propositions de l'autre. Enfin le grand défi sera de franchir les obstacles du **distantiel** et de réussir l'écriture de la nouvelle à deux. Je pense que la présence d'un **tutorat** nous règlera en partie quelques défis.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

Ce qui m'attire le plus dans ce projet de co-rédaction est le conflit (tu veux dire différence) socioculturel qui va y naître : nos débats, nos discussions enrichiront en valeur notre nouvelle, nos ambitions et nos rêves communs apporteront de la diversité aux caractères de nos personnages, de la complexité à l'intrigue et par la suite plusieurs dénouements possibles nous seront offerts.

En plus, le caractère « **virtuel** » du projet me séduit. Il s'agit d'une **médiatisation** et d'une **médiation** pédagogique dans un environnement **multimédia.**

4. Qu'est-ce que vous penser en tirer ?

Je pense en tirer beaucoup de profits. Tout d'abord, je performerai mes connaissances en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur comme **moyen de communication et source d'informations**.
Ensuite, la **mutualisation** avec mon partenaire ouvrira mes horizons culturelles et créatives (accord au masculin) d'ailleurs deux têtes valent beaucoup plus qu'une seule et enfin j'aurai la chance de promouvoir mon pays le Liban auprès d'un européen et qui sait ? Peut être la curiosité le poussera à venir visiter mon pays ou aussi à m'inviter chez lui …

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

Les **indicateurs de réussite** se présenteront tout au long du travail et sûrement après la publication de la nouvelle en ligne. Disons que du fait que nous avons mené à fin le travail peut être considéré comme une grande réussite puisque ce travail nécessite une grande patience et une persévérance mutuelle au travail. Et finalement les vrais juges seraient le professeur, ou tuteur qui nous a proposé cette tâche, et le lecteur qui appréciera ou non notre nouvelle travaillée à quatre mains et qui risquerait d'affronter des critiques portant surtout sur la cohérence de l'œuvre.

ÉTUDIANT N°6

1. Comment ferez-vous pour mener à bien le projet ?

Pour mener à bien ce projet à distance il faut:

Tout d'abord accéder à la connexion de **l'internet**

Se connaître pour arriver à mieux se comprendre.

Prendre au sérieux un emploi de ***temps*** bien déterminé et organisé.
Faire ensemble plusieurs conversations ***(chat)*** autour de la rédaction de la nouvelle:
Par exemple déterminer les étapes du schéma narratif à suivre pour que le récit ait de la cohérence et de la cohésion.

Déterminer ***le thème*** de la nouvelle et il faut qu'il soit adaptable aux deux cultures libanaise et française ! Pour cela il faut discuter ensemble autour de ces deux cultures, autour de ce qui est commun et de ce qui est différent entre elles.

Identifier ***les techniques spécifiques*** de l'écriture de la Nouvelle.

Faire ***une liste*** des erreurs commises et des difficultés rencontrées par les deux (nous) pour pouvoir mieux s'entraider ou demander l'aide des autres afin d'y remédier.
Ensuite passer à la rédaction de la nouvelle en communiquant par e-mail (courriels), ou sur une plate forme déjà précise (comme Claroline), pour se mettre en accord autour des idées et des actions qui vont tisser la nouvelle (chacun envoie à l'autre le fragment qu'il a rédigé, les deux se critiquent positivement et échangent leurs avis personnels à propos du style, du niveau de langue utilisés, etc.)
Faire une Grille d'évaluation qui va préciser ce qu'il faut respecter dans la technique de l'écriture de la nouvelle (fond et forme) et qui va enfin déterminer la réussite ou non du projet.
Ainsi, je pense que le projet sera mis à bien.

2. Précisez les défis à relever par des exemples :

Les défis sont d'abord ceux relatifs surtout à la connexion internet qui est très lente chez nous au Liban, contrairement aux pays européens et en France !

Le fait d'écrire une nouvelle **à distance** est aussi un grand défi à dépasser, puisque on ne peut pas se voir que virtuellement via la machine ordinateur ! Et cela veut dire qu'il faut se rencontrer via la plate forme d'une manière organisée et sérieuse sinon le projet d'écriture va échouer !

Il faut signaler que la correspondance entre nous, en tant que deux personnes appartenant à deux **cultures** différentes est aussi un défi, puisqu'il faut que chacun ait une idée claire de la culture, des coutumes, des mœurs et de la langue utilisée (termes) chez l'autre. La différence entre nos goûts et caractères peut aussi être un obstacle à surmonter pour aboutir enfin à un entendement qui met en œuvre la rédaction réussie et cohérente de notre nouvelle.

3. Qu'est-ce qui vous attire dans ce projet (ou pas) ?

C'est le fait de connaître une nouvelle personne qui appartient à une culture qui m'est étrangère et d'échanger avec elle les idées, peut –être même les soucis. Le fait de dépasser ensemble les obstacles relatifs au fond et à la forme de la nouvelle qu'on a rédigée ensemble, va créer un ouvrage tout à fait nouveau et créatif et va tisser une nouvelle relation d'amitié et de collaboration entre nous. De plus cette relation ne va pas forcément s'arrêter lorsque le projet sera achevé, mais au contraire va se renforcer ! De plus la connaissance de sa

culture va enrichir la mienne et m'ouvrir ultérieurement de nouvelles pistes à explorer dans mon autoformation.

De même ce projet va me familiariser avec la machine outil qu'est l'ordinateur, va me faire découvrir de nouveaux outils et logiciels efficaces et me garder au courant de toutes les nouveautés relatives !

En revanche ce qui me gêne dans ce travail c'est qu'il va m'obliger à utiliser seulement l'ordinateur pour communiquer avec mon collègue français, le contact restera alors seulement à distance et par conséquence peut- être superficiel !

4. Qu'est-ce que vous penser en tirer ?

Plusieurs utilités, comme une connaissance plus profonde de la culture française qui n'est pas tout à fait étranger chez nous au Liban, la familiarisation avec une nouvelle façon de penser.

Le savoir être et le savoir faire d'une nouvelle (récit) est l'une des nouvelles compétences acquises aussi.

Les techniques utilisées pour saisir sur ordinateur et poster sur la plate forme seront des moyens importants et efficaces dans l'enseignement du FLE.

5. Qu'est-ce qui vous montrera que vous avez réussi ce projet ?

(Moi et mon correspondant) a réussi, ce sont les avis des lecteurs après l'avoir lu, aussi c'est l'évaluation de notre Professeur en charge et la note qu'il va mettre qui vont attester sa réussite ou non.

Enfin c'est notre propre avis, la conformation avec la grille d'autoévaluation de la rédaction d'une bonne nouvelle qu'on a déjà tous les deux mise qui vont affirmer la réussite ou non de notre projet !

Annexe 21 – Courriels échangés entre les étudiants en 2009

Premier Binôme

Mon, 27 Apr 2009 12:36:

Salut, je m'appelle Élias Harfouch, j'étudie à l'université Antonine Baabda. Je suis ton partenaire pour assurer la communication dans la nouvelle.

Mon, 27 Apr 2009 19:04:

ok, Dinah j'ai reçu ton message et j'ai fait adresse pour vous sur msn, et je vais vous envoyer les idées à propos de la nouvelle. biz

Tue, 28 Apr 2009 20:03:

Si tu veux, on peut parler sur msn jeudi à 8:00pm.

Sun, 10 May 2009 23:53:

Ok, je n'ai pas de problème si tu continuais la nouvelle à ton style. En fait comment as-tu fait dans tes examens? J'espère que vous avez fait bien et merci d'avance. Bizou

13 May 2009 :

C'est très bien mais notre professeur nous a dit que la nouvelle doit être environ 5 a 10 pages. Je vous demande si vous pouvez ajouter quelques autres idées pour l'agrandir? Réponds-moi S.V.P et merci d'avance.

Tue, 19 May 2009:

Salut Dinah, tu vas bien, je veux répondre à vos questions:

j'ai 20 ans, je suis en deuxième année universitaire à l'Université Antonine, Baabda, j'habite au sud du Liban à Waddy Jezzine, j'aime toutes les activités sportives et la lecture, si vous voulez encore des informations à propos de moi contacte-moi sur hotmail.

N.B.

J'ai simplement envoyé les mails où j'ai discuté avec mon correspondant, je n'ai pas envoyé les discussions msn qui sont trop longues, et je n'ai pas envoyé non plus les mails que l'on s'est envoyés par rapport aux nombreux problèmes de correspondance entre nous et les libanais. Si vous les voulez, je peux vous les faire parvenir.

Deuxième binôme

Premier email de prise de contact:

De : **Roy Nahra** (nahra_roy@hotmail.com)
Envoyé: lun. 27/04/09 19:40
À : gina059@hotmail.fr

Salut Gina! Je m'appelle Roy Nahra, je vous écris de Beyrouth. Je vous ai choisie comme partenaire dans l'écriture d'une nouvelle ayant pour thème : le regard. J'ai déjà commencé à l'écrire mais c'est un peu banal et plat, et demande encore bcp de travail ; si vous préférez, je vous l'envoie pour un peu vous appuyer-dessus, ou alors on pourrait commencer dés zéro. J'attends votre réponse.

Roy Nahra

Ma réponse:

De : **gina saracino** (gina059@hotmail.fr)
Envoyé : jeu. 30/04/09 15:54
À : nahra_roy@hotmail.com

Bonjour,
je suis désolée de répondre seulement aujourd'hui mais j'ai eu quelques problèmes.
Je suis d'accord pour collaborer avec toi pour la nouvelle, je t'ai accepté sur msn, on pourra mieux discuter.
@ bientôt
Gina

Autre mail de ma part lui proposant une idée :

De : **gina saracino** (gina059@hotmail.fr)
Envoyé: dim. 03/05/09 10:54
À : nahra_roy@hotmail.com

Je vais réfléchir à une idée de sujet pour la nouvelle, si tu as des idées tu peux me les envoyer par email. J'avais pensé qu'on pourrait parler d'un homme qui avait tout dans la vie : la gloire, l'argent.... et qui un jour rencontre une femme qui l'aime vraiment pour ce qu'il est mais comme elle est pauvre, il ne fait pas attention à elle, on peut imaginer qu'elle est serveuse dans le restaurant qui se situe en face du bureau de l'homme jusqu'au jour où il perd tout alors il prend le temps de fermer les yeux, et de voir que la seule chose dont il a vraiment besoin c'est cette fille qui est toujours là quand il a besoin d'aide.
Ce n'est pas top, dis-moi ce que tu en penses..... Si ça te va, je peux commencer à écrire
@ bientôt, gina

Réponse :

From: nahra_roy@hotmail.com To: gina059@hotmail.fr Date: Sun, 3 May 2009 12:11:54 +0300
Hey, le sujet principal est très intéressant, ton idée est parfaite, et même la problématique est posée d'une façon simple. Je crois qu'on doit l'utiliser. Roy
Autre mail de la part de mon partenaire:
Hey Gina, je suis désolé de répondre so tard mais j'avais quelque problème de connexion. J'attends que vous m'envoyiez la nouvelle et j'essayerai d'écrire un peu.
Roy

E-mail de ma part :

Comme je te disais, j'ai écrit la nouvelle à partir de la citation et des idées que l'on avait eues. Je dois la rendre vendredi 15 mai. Est-ce que tu peux me dire ce que tu en penses aujourd'hui ou demain ? J'ai travaillé à partir de la citation par contre la fin je n'étais pas beaucoup inspirée car on m'a dit que la fin devait surprendre donc je te laisse lire et analyser tu peux corriger ce qui te déplait et réécrire la fin si tu es plus inspiré que moi. Dis-moi ce que tu en penses ou si tu préfères refaire une autre fin qui surprend plus....

Dernier mail de mon partenaire :

La nouvelle est bonne. Je trouve que c'est mieux avec la partie en rouge. Merci de votre

travail dur et bonne chance pour votre examen. ROY

Quelques idées échangées sur MSN

Roy dit :

L'idée est très simple.
Une fille et un garçon partagent un regard et tombent amoureux
La fille est riche et le garçon ne l'est pas
La semaine passée on était à trois dans la cafète
J'ai pense qu'il serait amusant d'écrire un passage chacun
Alors la fille tombait malade et mourra et le garçon se suicida pour la suivre
So...c'est très banal

Gina dit :

Et ta prof en pense quoi de cette idée?

Roy dit :

mm...pas trop
C'est acceptable mais pas très créative !

Gina dit :

Est-ce que vous travaillez à partir de la citation de René char ? Car notre prof nous a donné la citation : « si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ».

Roy dit :

Ok on travaillera sur la citation.

Pour résumer :

Date	Action
Vendredi 20 février 2009	Inscription sur la plateforme d'enseignement à distance.
Lundi 27 avril 2009	Réception d'un mail de Roy Nahra qui demande à collaborer.
Jeudi 30 avril 2009	Réponse de ma part, acceptant la collaboration.
Dimanche 3 mai 2009	Mon partenaire et moi-même sommes tombés d'accord sur le sujet de rédaction.
Vendredi 8 mai 2009	Rédaction de la nouvelle.
Mercredi 13 mai 2009	- Envoi de la nouvelle à mon partenaire pour qu'il puisse la travailler de son côté. - Réception d'un mail de mon partenaire qui m'informe qu'il trouve la nouvelle bonne et ne souhaite rien ajouter.
Samedi 30 mai 2009	Rédaction du rapport sur le projet franco-libanais.

Annexe 22 – Entretien avec les étudiants Libanais du projet PASFLE : Projet d'écriture de l'année universitaire 2009

PS : Les prénoms des étudiants ne sont pas les vrais mais ce sont des noms de code.

ÉTUDIANT N°1

Bassam *(Entretien mené par Cynthia EID)*

Q. Que peux-tu dire sur le projet d'écriture collaborative à distance ?
Premièrement ma partenaire est Florine quand j'ai su qu'on doit faire une nouvelle. J'ai hésité un peu mais quand j'ai su que nous allons faire le travail, si on veut, avec un partenaire français j'ai beaucoup aimé l'idée ; premièrement car c'est une nouvelle expérience et deuxièmement c'est spécial car on n'a pas toujours la chance de faire ce genre de travail.

Q. Au niveau de l'interculturel avec Florine, que peux-tu ajouter ?
Étant donné que ce sont 2 nationalités différentes, 2 cultures, 2 civilisations différentes, comment est-ce que vous avez procédé ? Comment est-ce que vous vous êtes organisés pour écrire la nouvelle à quatre mains ?
On n'avait pas eu de problèmes. Le seul problème était que je n'avais pas beaucoup de temps car je travaille (à côté de mes études). Donc, il fallait s'organiser. On s'est mis d'accord sur les moments où on peut se connecter sur Internet tous les deux.

Q. Au niveau des idées, des cultures, est-ce qu'il y avait beaucoup de différences, beaucoup de décalage ou bien vous avez pu vous entendre ?
Avant, chacun avait sa propre idée mais on s'est mis d'accord ensuite sans aucun problème.

Q. Et est-ce qu'il t'a plu ce projet ?
Oui, comme j'ai dit, c'est une nouvelle expérience et j'ai fait la connaissance d'une personne française, différente de moi.

Q. Vas-tu garder le contact avec elle ?
Oui, bien sûr.

Q. Dans ce projet, qu'est-ce qui était différent ou plutôt gênant ?
Rien ne m'a gêné ! La tutrice était source d'appui. On n'a pas eu de problèmes. Je n'ai pas regretté d'avoir fait le projet. Elle nous a aidés dans les idées et dans la structure de la nouvelle.

Q. Penses-tu que ce projet t'a aidé à améliorer l'écrit ou c'est pareil qu'avant ?

Non, ce n'est pas comme avant. Il y a eu certainement de l'amélioration.

Q. Quel conseil donnerais-tu à un étudiant qui souhaiterait s'inscrire dans ce projet l'année prochaine ?
Si quelqu'un me demande, je l'encourage à vivre cette nouvelle expérience très belle.

ÉTUDIANT N°2

<u>Youssef</u> ***(Entretien mené par Michael VALLET)***

Q. Bonjour. Est-ce que vous pouvez vous présenter ?
Je m'appelle Youssef Keryakos, étudiant à l'Université Antonine, en 1ère année de Génie.

Q. Youssef, que penses-tu de ce projet d'écriture de nouvelles ?
C'est une nouvelle expérience, apprendre à écrire à quatre mains est une nouvelle expérience pour moi.

Q. En sachant que vous allez manier l'ordinateur en tant que moyen ?
Oui.

Q. Qu'est-ce qui vous a le plus surpris ?
Rien ne m'a pas surpris.

Q. Avez-vous été gêné dans ce projet ?
Oui, j'ai été gêné au début car j'ai mis beaucoup de temps pour trouver un partenaire.

Q. Que pensez-vous du sujet de rédaction, la citation de René CHAR ?
Le sujet n'a pas été trop difficile ni trop facile mais on a trouvé un juste moyen.

Q. Quel a été le rapport avec votre tutrice ?
Ça s'est très bien passé. Elle m'a beaucoup aidé pour que tout se passe très bien.

Q. Qu'est-ce qui vous a rassuré dans ce projet ?
La présence de ma partenaire étrangère et la présence de la tutrice.

Q. Parlez-vous de votre partenaire ? De cette femme ?
Amélie est ma partenaire. Elle est gentille et très sérieuse.

Q. Quelles étaient les facilités avec cette partenaire ?
C'est que nous étions toujours en contact.

Q. Ca se passait comment le contact ? Par la plateforme ?
Plutôt par chat, email et msn.

Q. Youssef, pensez-vous que ce projet vous a aidé à améliorer vos compétences en langue ?
Oui, ça m'a beaucoup aidé. J'ai amélioré ma langue et c'est une nouvelle expérience pour moi.

Q. Pourriez-vous être plus précis ? Par rapport à ce que vous connaissiez en Français, qu'est-ce que vous avez réellement amélioré ?
J'ai amélioré ma langue, mon lexique, ma confiance et l'emploi de la grammaire.

Q. Est-ce que le fait d'avoir écrit une nouvelle vous a servi et vous servira plus tard ? Dans l'avenir ?
Peut-être, Ca m'a aidé à améliorer le vocabulaire. Ca m'a aidé à mieux écrire.

Q. Vous aimeriez garder le contact avec elle ? Vous aimeriez la rencontrer ?
Oui, bien sûr.

Q. Quels conseils vous donneriez à un étudiant qui souhaiterait suivre ce projet d'écriture.
Je souhaite que tous les étudiants passent par cette nouvelle expérience.

Q. Pourquoi ?
Car ça va les aider.

Étudiant 3

Bernard *(Entretien menée par Cynthia EID)*

- Bonjour Bernard.
- Bonjour.
- Ça va ?
- Oui
- Es-tu prêt pour l'entretien ?
- Oui

- Tu sais que nous sommes présents aujourd'hui pour évaluer (vers la fin) le projet PASFLE, voir ce qui a été pour toi facile/difficile, ce que ce projet t'a apporté, ce qu'il ne t'a pas apporté, le rapport avec l'humain/la machine, etc.

Q. Peux-tu te présenter et présenter le projet ensuite ?
Je suis Bernard Semaan, 1ère année de Génie à l'UPA.
J'ai aimé le projet PASFLE : communiquer avec quelqu'un en France pour écrire une nouvelle à quatre mains. Je pense que cette écriture de nouvelle a été parfaitement enrichissante pour mon expérience car j'ai vécu avec une nouvelle culture, une nouvelle langue car Anne-Sophie, ma partenaire, est une française. Elle a une bonne maîtrise de la langage. J'ai enrichi ma langue de la sienne.

Q. Est-ce que l'échange a eu lieu seulement au niveau de la langue ? Est-ce que au niveau de la culture et les idées y avait également un échange ?
Bien sûr. On n'avait pas les mêmes idées. Alors on a envoyé chacun ses idées puis on s'est mis d'accord sur des idées communes et on a commencé à écrire.

Q. Le fait d'être de cultures différentes, est-ce que ça était positif ou négatif ? Pourquoi ?
Je crois que ça était positif car dans le futur, on va communiquer avec des gens qui n'ont pas les mêmes idées que nous alors on a mieux appris comment se mettre d'accord sur une idée toujours avancer et faire un bon travail.

Q. Qu'est-ce qui t'a surpris dans ce projet ? Gêné ?
Tout d'abord je n'étais pas très confiant que je ferai une nouvelle mais j'étais très enthousiaste au début. Alors j'ai été inscrit sur la plateforme. J'ai commencé à envoyer des messages aux étudiants français pour travailler avec eux. Anne-Sophie était la première à répondre et on s'est mis d'accord pour rédiger la nouvelle ensemble. C'était une bonne expérience.
Ce qui m'a gêné était la plateforme. À mon avis, elle manque un peu d'organisation.

Q. Qu'est-ce qui t'a rassuré dans le projet ?

La présence de la tutrice. Elle était présente quand on avait besoin d'elle, on peut lui poser des questions en présentiel ou lui envoyer des courriels. Elle donnait aussi des idées pour améliorer la nouvelle.

Du côté d'Anne-Sophie, elle était très sérieuse. On travaillait toujours sérieusement sur msn ou chat. Quand on ne pouvait pas, on s'envoyait des e-mails pour avancer avec la nouvelle.

Q. Est-ce qu'on peut dire que ce projet t'a servi à quelque chose ?
Oui, comme j'ai dit avant, ce projet m'a servi pour apprendre à communiquer avec les gens, se mettre d'accord sur une idée pour faire avancer les choses.

Q. Est-ce que c'est difficile de s'entendre sur une idée bien déterminée surtout à distance ?
Ce n'est pas trop difficile mais il faut faire des compromis à distance, ce n'était pas difficile car je suis habitué à communiquer avec les autres à travers l'ordinateur, à distance.

Q. D'accord. Quels conseils peux-tu donner aux étudiants de l'année prochaine qui suivraient ce projet ?
Aux étudiants de l'année prochaine, je les conseille d'être enthousiastes et de commencer le travail à temps et au sérieux car si on ne commence à temps, on finira tranquillement sinon on sera stressé.

Merci beaucoup Bernard.
J'aimerai bien parler de ma nouvelle.
Elle est très petite, C'est 4 pages seulement oui mais beaucoup d'idées.
Elle est très enrichissante.

ÉTUDIANT N°4

Josiane Gédéon *(Entretien mené par Cynthia EID)*

- Bonjour Josiane
- Bonjour
- Tu sais que nous sommes là aujourd'hui pour faire un entretien sur les nouvelles. Je pense que tu as participé à l'écriture de la nouvelle avec un binôme de l'Université de Valenciennes.

- Oui

Q. Tu peux te présenter d'abord, ensuite présenter comment tu as travaillé sur le projet et ce que tu peux dire du projet ?
Je suis Josiane Gédéon. Je suis à la Faculté d'Ingénieurs en 1ère année. J'ai travaillé avec une partenaire à Valenciennes sur la nouvelle qui est basée sur une citation de René Char.

Q. Est-ce que c'était obligatoire de travailler sur la nouvelle ou tu étais volontaire pour travailler dans ce projet ?
Non, on était libre. Moi j'ai choisi de travailler avec un partenaire de Valenciennes.

Q. Pourquoi ?
Parce que j'ai aimé l'idée. C'est une nouvelle expérience pour moi.

Q. Qu'est-ce qui est nouveau ? Peux-tu donner des exemples ?
D'abord c'est le fait de travailler sur l'écriture d'une nouvelle avec un partenaire qu'on ne connaît pas, physiquement absent. Surtout que je ne connais pas d'avance.
Ensuite qu'on utilise Internet et l'ordinateur dans une classe de langue était nouveau.

Q. D'accord. La thématique portait sur une citation de René Char. Comment, avec ton binôme, tu as pu trouver une idée commune pour travailler sur René Char ?
On a commencé tout d'abord par mettre les idées en commun. La thématique parlait de « la vision » du « regard » et du corps. On a mis les idées en commun. Chacun de nous avait une idée. On s'est entendu sur une idée et on a commencé à rédiger la nouvelle ensemble, on envoyait par courriel nos idées.

Q. Peut-on dire qu'il y a eu un regard croisé parce que tu travailles avec une personne de Valenciennes ?
Est-ce qu'elle voyait de la même façon que toi ou bien il y avait des regards différents et vous avez pu croiser vos regards à un certain moment.
Non, on avait le même regard, les mêmes idées. Enfin on s'est bien entendu.

Q. Penses-tu que c'est une chance ou c'est ennuyeux de voir avec le même regard ?
Non c'est une chance, on n'a pas eu trop de difficultés de ce côté-là !

Q. Qu'est-ce tu peux me dire sur ce qui t'a gêné dans le projet, qu'est-ce qui t'a surpris quand on t'a appris que tu vas travailler sur un projet à distance ?
Ce qui m'a gêné est que c'est une personne que je ne connaissais pas d'avance. Je ne savais pas si je pouvais avoir confiance en elle ou non. C'était un peu dur à concrétiser.

Q. Est-ce que tu as eu un certain moment peur que le projet n'aboutisse pas ?
Oui, bien sûr. J'ai eu des doutes à propos de ce sujet là car son horaire et emploi de temps est différent du mien. Par exemple, quand elle avait des examens j'étais libre et vice-versa. Alors, on ne pouvait pas très bien communiquer.

Q. J'ai entendu que tu as parlé de peur, de confiance qui s'est établie au fur et à mesure mais aussi d'attraits (des choses intéressantes). Est-ce que tu aimes l'écriture ? Écris-tu déjà ? Peux-tu nous parler un peu de cela ? Comment est-ce que ce projet est allé dans le même sens que tes choix ?
Écrire est un de mes hobbies. J'aime écrire. Lorsque j'ai écrit cette nouvelle avec un binôme différent de moi, sa nationalité est différente de moi, toute chose chez elle est différente de moi, j'ai eu un très grand bagage à ajouter au mien. Je crois aussi que ma partenaire a enrichi son bagage.

Q. Son bagage culturel ou linguistique ou autre ?
Linguistique, culturel... Tout quoi.

Q. D'accord. Peut-on parler alors d'interculturel ?
Bien sûr, on peut parler d'interculturel.

Q. Qu'est-ce qui t'a rassuré dans le projet ?
La tutrice, M^{elle} Rodine Eid. Elle nous disait les étapes à suivre lors de chaque séance. Elle nous faisait faire des exercices d'application, oui, voilà.

Q. Peut-on résumer alors que le tuteur/professeur avait un rôle de facilitateur ?
Oui, il nous donnait confiance en nous. Il nous rassurait.

Q. Comment ? Est-ce que c'est parce qu'elle était présente ?
Oui bien sûr. Lorsqu'il y a quelqu'un avec nous pour nous aider c'est différent.

Q. Est-ce que la présence des machines (Internet et autres) pour des étudiants ingénieurs comme vous suffisait sans l'intervention humaine ?
Non, la présence humaine est rassurante et nous donne confiance en nous. On ne travaille pas avec des absolus et de l'abstrait.

Q. Même si on est fort en Informatique, a-t-on toujours besoin de la présence humaine ?
Oui, car l'ordinateur n'est pas un être humain.

Q. Ok, merci. Quelles sont les difficultés que vous avez affrontées alors ?
Oui, par exemple la plateforme. On ne pouvait pas bien communiquer ensemble avec notre partenaire à travers elle. Alors, on a communiqué par e-mail par msn et par chat pour contourner la technique plateforme.

Q. Qu'est-ce qui a pu s'améliorer chez toi ou bien qu'est-ce que ce projet t'a apporté de plus ?
C'était une nouvelle expérience pour moi. C'est quelque chose qu'on ne peut pas faire tous les jours. Cela m'a apporté un bagage (vocabulaire) lexical, oui, et sur le plan des idées. Même si nos idées étaient proches, ce sont de nouvelles idées.

Q. Est-ce que tu penses que ce projet t'a servi ou va te servir à quelque chose (à part l'expérience interculturelle) ?
Oui, ça m'a permis même de mener une nouvelle expérience interculturelle. Oui.

Q. Penses-tu garder le contact avec ton binôme ? Vas-tu la rencontrer ?
Oui, ma partenaire s'appelle Aurore. Elle est très gentille. Oui, on gardera le contact.

Q. Donc tu lui écriras ?
Oui, on se parle déjà à peu près tous les jours sur msn.
Ah c'est bien ça.

Q. Qu'est-ce que tu donneras comme conseil à un étudiant qui souhaiterait travailler l'année prochaine sur le projet ?
Je leur donne un conseil positif. Je dirai que c'est une très belle expérience.
Elle est un peu difficile et floue au départ mais maintenant c'est quelque chose de très joli. Je conseille aux autres d'essayer l'écriture de la nouvelle, d'essayer cette interculture avec les autres.

Q. Comme point négatif qui sera à améliorer, qu'est-ce que tu peux nous dire ?

Le temps. J'espère qu'il sera adéquat avec celui de binôme et qu'il sera suffisant.

- Merci beaucoup Josiane.

- Merci.

ÉTUDIANT N°5

Christelle Khadra *(Entretien mené par Michael VALLET)*

- Bonjour Christelle

- Bonjour

Q. Peux-tu te présenter stp ?

D'accord. Je m'appelle Christelle Khadra, je suis étudiante en 2ème année en Sciences Infirmières. J'ai 18 ans. Je suis à l'Université Antonine, bien sûr.

Q. Que penses-tu du projet d'écriture à distance ?

Je l'ai trouvé très intéressant en fait car l'idée d'écrire une nouvelle à distance n'était pas traditionnelle du tout et puis la citation de René Char un poète et un écrivain très connu et la citation est très belle.

Q. Qu'est-ce qui t'as surpris dans le projet ?

Ce qui m'a surpris c'est que, comme je vous ai dit, ce n'était pas une idée traditionnelle. On avait à travailler cela en binôme. On a toujours écrit des nouvelles et fait des projets mais écrire une nouvelle à distance avec quelqu'un d'autre était nouveau et difficile.

Q. En parlant des difficultés, quelles étaient les difficultés que tu as rencontrées ?

L'écriture à distance était un peu difficile. Car ce n'est pas une production écrite à laquelle on est habituée. C'était une nouvelle, un peu plus grande qu'une production. Une autre difficulté, c'est de travailler avec quelqu'un qui n'a pas les mêmes idées que nous. De plus, c'est difficile de se rencontrer des fois dans nos idées.

Q. Quelles étaient les facilités ?

La grande facilité était la présence du tuteur (M. Michael Vallet) car on allait étape par étape dans toute démarche du cours (allant de l'introduction jusqu'à la fin de la nouvelle), balayant ce qu'il fallait écrire ne pas écrire, tout cela.

Q. Est-ce que vous pensez que ce projet vous a aidé ?

Oui, j'écris mieux que les autres deux années que j'ai passées à l'Université.

Ça m'a un peu incité à travailler ma langue, car dans la nouvelle, il faut mettre le meilleur.

Q. Est-ce que vous trouvez que le cours (et la présence en classe) a facilité/complémenté le travail sur la nouvelle ?

Comme j'ai déjà dit, dans le cours, il y avait la planification complète de la nouvelle, comment il faudrait l'écrire. Ça m'a beaucoup aidé. C'était vraiment très intéressant.

À part la rédaction de la nouvelle, dans le cours, il y avait un travail duquel je me rappelle bien et qui m'a intéressée, c'était un reportage sur le regard et sur la façon de voir quelqu'un, comment on peut juger les autres pour changer après d'orientation.

Q. Ce projet vous a servi ?

Oui bien sûr ou bien je préfèrerai dire que ça me sert maintenant car je sens que c'est une étape que j'ai franchie. Je me suis réalisée à travers cette écriture. Pour plus tard, ça restera un point de plus pour moi.

Q. Quels conseils donneriez-vous à un nouvel étudiant ?

À un nouvel étudiant, je dirai qu'il/elle commence dès le début à bien travailler la nouvelle, qu'il ne se dise pas j'ai le temps, je travaillerai dessus plus tard. Non, il faut qu'il commence dès le début, qu'il profite du temps parce que plus il termine tôt, plus il a la chance d'améliorer sa nouvelle et de l'enrichir. Il faudrait connaître l'auteur, le contexte et tout cela aide.

ÉTUDIANT N°6

Rana *(Entretien mené par Michael VALLET)*

- Bonjour Mademoiselle.
- Bonjour.

Q. Pourriez-vous vous présenter ?

Je m'appelle Rana. C'est ma 1ère année à l'Université Antonine à la Faculté d'Ingénieurs.

Q. Que pensez-vous du projet d'atelier d'écriture ?

C'était une nouvelle expérience, vraiment un projet très intéressant. Ça m'a trop plu vraiment le fait de communiquer avec un partenaire à l'étranger.

Q. Qu'est-ce qui vous a surpris dans ce projet ?

Ce qui m'a surpris c'est tout d'abord j'avais peur de ne pas avoir un partenaire. Sur la plateforme il y avait un peu de difficultés mais ce qui m'a surpris c'est le travail sérieux qu'on avait fait entre mon partenaire et moi. Ma partenaire est Marie. Elle est portugaise je pense. Voilà !

Q. Qu'est-ce qui vous a rassuré ?

Ce qui m'a rassuré c'est la présence de la tutrice (M^{elle} Rodine Eid). Elle nous a appris comment rédiger la nouvelle, les différentes parties (dès la situation initiale jusqu'à la situation finale). Elle a été vraiment à côté de nous dans chaque point (étape).

Q. Quelles étaient les difficultés rencontrées ?

Tout d'abord, par exemple le temps imparti à la nouvelle nous a été un peu difficile.

Q. Vous aviez combien de temps ?

À peu près 1 mois et demi (6 semaines) en tout et pour tout.

Q. Qu'est-ce que ce projet vous a apporté ? Est-ce qu'il vous a été utile ?

Oui, bien sûr. Tout d'abord, j'ai communiqué avec une personne portugaise qui parle le français. Moi je suis libanaise. J'ai appris de nouvelle idées, de nouveaux mots, comment m'exprimer, etc.

Q. Sur le plan interculturel entre le binôme portugais-libanais, qu'est-ce que vous avez appris d'elle ? Qu'est-ce qu'elle a appris de vous ?

Je veux raconter, moi, qu'est-ce que j'ai appris. On communiquait par e-mails (hotmail et msn). Je lui ai appris comment dire bonjour, merci en arabe, au revoir ainsi que d'autres mots. C'était vraiment intéressant ! Mais je n'ai malheureusement pas appris des mots en portugais.

Q. Pensez-vous que ce projet vous a servi ou va vous servir plus tard ?

Oui bien sûr, ce projet m'a servi. Le fait d'échanger avec une autre culture, le fait d'avoir un binôme (amie étrangère) avec qui on a communiqué à distance. C'est très utile.

Q. Allez-vous garder le contact avec elle ?

Pour sûr ! On a fait une sorte de promesse de rester des amies.

Q. Quels conseils donneriez-vous à des étudiants qui s'inscriront dans le projet l'année prochaine ?

Puisque c'était une nouvelle expérience en même temps très intéressante, il faudrait profiter de chaque moment, travailler très sérieusement dès le début pour ne pas avoir des difficultés à la fin.

Je souhaite rencontrer en vrai ma partenaire.

- Merci beaucoup.
- Merci.

ÉTUDIANT N°7

Karine *(Entretien mené par Michael VALLET)*

- Bonjour Karine
- Bonjour.

Q. Bonjour. Pourriez-vous vous présenter ?

Bonjour. Je m'appelle Karine. Je suis en 2ème année à la Faculté de Sciences Infirmières à l'Université Antonine.

Q. Qu'avez-vous pensé de ce projet d'écriture ?

Ce projet est vraiment intéressant. C'est quelque chose de nouveau qui nous a permis de s'exprimer et d'exprimer nos idées sur un sujet.

Le sujet est bien. Il est vaste (grand) alors on peut choisir un sujet/thème qui nous plaît. Ce n'est pas restreint (serré).

Q. Qu'est-ce qui vous a le plus surpris/interpelé voire gêné dans ce projet ?

J'aurai préféré travailler avec un partenaire mais on n'a pas eu l'occasion. Alors, j'aurai préféré avoir des séances sur internet durant le cours.

Q. Comment s'est passé justement le rapport avec le tuteur ?

Ça s'est bien passé. Il nous a aidés et il nous a accompagnés durant toutes les étapes.

Q. Quelles étaient les facilités rencontrées ?

Le plus facile c'est le grand choix de sujets de nouvelles.

Q. Et les difficultés ?

C'est surtout au début pour se lancer dans la rédaction.

Q. Pensez-vous que ce projet vous a servi à améliorer vos compétences ?

Oui bien sûr. Ça fait longtemps qu'on n'a plus écrit de nouvelles, depuis que je suis à l'Université. J'avais toujours aimé écrire, peut-être je n'ai pas eu le courage et/ou le temps nécessaire. Alors ici c'était l'occasion. Ceci me donne envie de continuer dans l'écriture.

Q. D'après cette expérience, quels conseils pourriez-vous donner à un nouvel étudiant qui s'insère dans le projet ?

Je lui conseille de prendre le travail au sérieux et de commencer dès le début à émettre des idées sur la nouvelle.

D'accord merci.

ÉTUDIANT N°8

Nathalie *(Entretien mené par Cynthia EID)*

- Bonjour Nathalie, ca va ?
- Bonjour. Ca va !
- Un peu stressée ?
- Un peu...

Q. Peux-tu me parler d'abord de toi s'il te plaît et ensuite du projet PASFLE?

Je m'appelle Nathalie. Je suis étudiante en 1ère année à la Faculté de Génie au 2ème semestre. J'ai travaillé sur la nouvelle avec deux partenaires : une au Liban et un autre en France à Valenciennes. C'était un peu difficile de communiquer avec deux personnes. Chacune a une idée différente de l'autre, mettre en commun... C'était un peu difficile mais c'était joli.

C'est une nouvelle et bonne expérience que j'ai aimée. C'était quelque chose de superbe. Avoir de l'autre côté un ami différent, d'une nouvelle culture. C'est une interculture. Il a beaucoup d'idées originales spéciales... Elle aussi... Ainsi, il fallait mettre tout en commun... être entre les deux (en conversation à peu près) pour mettre les idées principales en relief pour la nouvelle.

Q. D'accord ! Et les partenaires alors, en avoir deux, tu dis que c'est difficile. Peux-tu m'en parler un peu de ça et comment tu as pu gérer cette difficulté ?

Ma partenaire au Liban s'appelle Élianore. Elle est étudiante avec moi à la Faculté. Elle a eu ses idées. On mettait les idées ensemble une fois à l'université. Après, je revenais à la maison, chacune de nous communiquait avec Romain (le partenaire français à Valenciennes). On s'entendait sur les idées principales.

On s'est entendu qu'au Liban, on va écrire la moitié de la nouvelle et lui va écrire l'autre moitié. Puis on s'est mis d'accord sur ce qu'on va changer de part et d'autre.

Q. Et l'interculturel était dans ce cas là non seulement au niveau des nationalités franco-libanaise mais le fait de travailler avec un garçon, est-ce que c'était un handicap ou un avantage ?

Non, c'était un avantage. Avoir un garçon qui a beaucoup d'idées nous a beaucoup aidé.
On a choisi un thème (sur le regard), c'était spécial (original) et joli. On s'est mis d'accord sur l'idée du sujet. Tout le monde était d'accord sur le sujet et on a écrit les idées principales.

Q. Le thème du regard, comment l'avez-vous traité chez René CHAR ?

On a parlé à propos du mariage et du regard, comment ils interfèrent. C'était un thème très (grand) vaste. On avait beaucoup d'idées et si on suit les étapes que la tutrice nous donne, on se retrouve sur le même chemin.

Q. Tu as parlé de tutrice, est-ce que c'était une facilité ou une difficulté ?

Non, c'était une facilité car elle nous donne confiance, un push pour avance. Tu trouves un peu de difficulté et tu te dis non je ne veux plus continuer mais la tutrice te facilite le travail. Tu te dis après, non je continue, c'est joli, c'est une bonne expérience.

Q. Ce désistement, cette fatigue est-elle due au travail à distance avec quelqu'un qu'on ne connaît pas ? Est-elle due à l'emploi de la machine ? À quoi à votre avis est-elle due ? (machine/humain).

C'est à propos de la machine surtout... Une personne que tu ne connais pas à prime abord, tu n'as pas confiance en lui à premier pas. Tu te retrouves sur un chemin très flou et pas à pas on se retrouve sur le bon chemin.

Q. Tu veux insinuer ici la tutrice qui fait le rôle de l'humain et derrière elle se trouve la machine. Peux-tu nous parler un peu de cela ?

J'ai beaucoup aimé cette expérience. Cette nouvelle idée d'avoir deux partenaires, c'était un peu flou mais c'est très joli de comprendre de pair l'importance de l'humain et le rôle de la machine.

Q. Est-ce que ça t'a servi ? Est-ce que ça t'a amélioré quelque chose dans ta façon d'être ou dans ta façon d'écrire ?

Si, ça a amélioré mon lexique, d'avoir de nouvelles idées, avoir une personne qui a totalement d'autres traditions, d'autres pensées et d'autres idées et elle aussi elle a des idées... Mais tout cela nous ramène vers une idée commune pour la nouvelle.

Q. Est-ce que nous pouvons parler de cette métaphore de miroir entre le Liban et Valenciennes qui fléchit ? Est-ce que nous pouvons parler de la possibilité de se voir à travers les yeux de l'autre ? Ou bien on est resté imperméable. On communique juste sur la nouvelle et on ne veut pas savoir plus ?

Non, dans plusieurs cas, on fléchit les idées, on communique, on a beaucoup d'idées et on se renseigne sur l'idée de l'autre mais on fixe une idée finale.

Q. Dernière question. Quel conseil peux-tu donner à un étudiant qui se porte volontaire pour travailler sur le projet ?

Au début, j'ai beaucoup hésité de travailler sur le projet mais je conseille à tous les étudiants de ne pas hésiter à mener cette nouvelle expérience, d'avoir de nouvelles idées et de voir de nouvelles personnes, avoir un ami. C'est très joli.

Merci beaucoup.

ÉTUDIANT N°9

Nathalie *(Entretien mené par Cynthia EID)*

- Bonjour Nathalie,
- Bonjour.
- Ça va ?
- Oui ?
- Tu sais que nous sommes là aujourd'hui pour parler de la nouvelle et du projet, ce que tu en penses. D'accord ?
- Oui, bien sûre.

Q. Pour la première question, est-ce qu'on peut dire que tu es une native digitale ?

L'ordinateur est mon domaine et c'était mon choix. Je me sens à l'aise de communiquer avec les autres à travers l'ordinateur. Je n'ai pas de difficultés.

Q. Quelle est la place de l'humain dans ton travail sur ordinateur ?

Il a une place essentielle car c'est lui qui réfléchit, c'est lui qui produit les idées et il les envoie à travers une machine. Donc l'essentiel c'est l'humain.

Q. Dans le cadre du projet d'écriture, comment tu as pu concilier entre l'humain et la machine ? Quelle place avait l'humain (professeur, tuteur, partenaire) et quelle place avait l'ordinateur ?

L'ordinateur c'est un moyen pour communiquer mais comme ça a été dit, c'est l'humain qui produit et crée les idées. C'est un facilitateur, un moteur pour se lancer.

Q. Dans le projet qu'est-ce qui t'a surpris ?

Comment pouvoir communiquer à distance et écrire la nouvelle à quatre mains. C'était difficile malgré le fait que l'idée est intéressante. Je n'avais pas eu beaucoup de difficultés mais au début du projet j'avais des difficultés car avec ma partenaire Julie on se consultait par e-mail seulement puis après on a commencé à communiquer par MSN, c'était inconvénient. Mais son sérieux au travail et ma partenaire m'a beaucoup rassurée.

Q. Quel genre de difficultés as-tu rencontrées ?

Premièrement pour se lancer au travail et trouver une idée commune car moi j'avais mes idées et elle, elle avait aussi ses idées et en fait on a été amenée à mélanger toutes les idées mais on a bien réussi.

Q. Est-ce que ce projet t'a servi à quelque chose ou bien tu l'as fait car c'est le projet de la classe ?

Il m'a aidé à améliorer ma langue et du fait d'échanger les styles différents c'était un avantage.

Q. Quel est ton souhait suite à ce projet ?

Qu'on reste en contact toutes les deux. Même dans son dernier courriel, elle m'a dit que si j'ai besoin de quelque chose, je n'hésite pas à lui écrire, elle pourrait m'aider. J'espère pouvoir la rencontrer en face à face dans l'avenir.

Q. Quel conseil donnerais-tu à un étudiant qui souhaiterait suivre le projet ?

Qu'il travaille sérieusement dès le début parce qu'ils ont bien planifié, ils ne retrouvent pas beaucoup de difficultés.

Annexe 23 – rapports Bilans rédigés par les étudiants en 2009

CAS A : nouvelle (partiellement) rédigée

1. Méthodologie Du rapport de bilan de projet

1.1 L'introduction

Ce projet s'inscrit dans le cadre de notre cours de communication pour le semestre 4. Le projet a débuté aux alentours du 13 mars 2009 et s'est terminé le vendredi 15 mai 2009, date de notre dernier cours. Ce projet s'inscrivait parfaitement bien dans le cours de communication car il alliait à la fois communication, rédaction, mise en forme et devait être réalisé en binôme entre un étudiant français en deuxième année de licence CAM, en partenariat avec un autre étudiant libanais.

En effet, à partir d'une citation de René Char: «Si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé», notre binôme devait écrire une nouvelle s'inspirant de cette citation. Bien sûr, les contraintes étaient nombreuses. En effet, les délais étaient assez courts. De plus, il fallait faire connaissance et travailler avec une personne qui nous est étrangère. Un climat de confiance et un travail de coopération étaient donc requis, c'est pourquoi ce travail de groupe visait à corriger ces quelques problèmes afin de travailler dans les meilleures conditions possibles.

Afin de réaliser ce projet, une certaine démarche se devait d'être adoptée. Tout d'abord il fallait s'inscrire sur la plateforme d'enseignement à distance afin d'établir un premier contact avec les étudiants libanais par le biais de mails. Une fois le contact établit et le partenaire trouvé, il fallait s'entendre sur la compréhension du projet et de la citation en elle même. Le fait est que deux personnes ne comprennent pas forcément de la même façon une citation. Enfin vient le travail de rédaction, il s'agissait ici de se répartir le travail afin que se soit réellement un travail de groupe équitable.

Pour moi, la problématique tournait autour de la communication, à savoir comment réaliser un projet avec un étudiant étranger, écrire une nouvelle à partir d'une citation donnée, tout en exploitant les diverses techniques de communication? Pour cela il fallait dans un premier temps utiliser la plate-forme d'enseignement à distance afin de pouvoir correspondre avec un étudiant libanais, discuter, échanger nos points de vue quant à la compréhension de la citation puis rédiger la nouvelle à présenter à nos professeurs respectifs.

1.2 La mise en œuvre

Les différentes pistes évoquées étaient en rapport avec la compréhension de la citation, ce qui était primordial pour réaliser une nouvelle correcte, il fallait bien entendu comprendre chaque terme du sujet. Pour cela, un travail en classe, nous a permis d'échanger nos idées et de voir comment chacun comprenait la citation. Cela a ensuite permis d'en débattre avec notre partenaire dans le cadre de la rédaction.

Puis il a fallut se concentrer sur les choix d'écriture: choisir un type de personnage, trouver un cadre spatio-temporel crédible. Pour l'écriture, nous avons opté pour un narrateur extérieur à l'intrigue qui raconterait ce qu'il observe. Pour mettre en place cela, nous avons beaucoup discuté avec mon partenaire, dans un premier temps par mail, puis grâce à MSN nous pouvions discuter en temps réel ce qui rendait le projet beaucoup plus vivant et donc beaucoup plus intéressant.

Bien sûr nous avons rencontré quelques petits problèmes. Tout d'abord pour la prise de contact, j'ai eu quelques problèmes de connexion m'empêchant de répondre à son premier mail, nous avons également rencontré quelques difficultés quant à la compréhension des consignes. En effet, nous, étudiants de Valenciennes avions comme base la citation de René Char alors que les étudiants libanais, bien qu'ayant également la citation à leurs dispositions semblaient partir d'un point de vue beaucoup plus large et beaucoup plus général à savoir le thème du regard. Cependant après quelques discutions et échanges d'idées nous avons pu trouver un compromis et commencer à travailler.

Ayant trouvé un partenaire libanais assez tard dans l'avancement du projet, la programmation des tâches fut très serrée au niveau des délais. Nous avons tout d'abord pris contact, puis nous avons discuté de la citation. Comme indiqué précédemment, mon partenaire avait déjà une idée mais celle ci semblait vague et tournait plus autour du thème du regard. Ayant réfléchi de mon côté je lui ai alors proposé une idée qui lui a plu et nous avons pu alors commencer la rédaction. Il était convenu que je commence la rédaction et que mon partenaire prenne la relève afin d'écrire la fin puis que nous reverrions ensemble la nouvelle dans son ensemble quelques jours avant la date de remise à nos professeurs.

Afin de s'assurer de l'avancée du projet, nous nous sommes envoyés plusieurs mails et avons discuté de l'avancement sur MSN.

1.3 Les ressources humaines

Ce projet a nécessité l'intervention de plusieurs acteurs, à savoir:

- Les professeurs respectifs en charge de ce projet: Monsieur Useille pour les étudiants de licence CAM ainsi que Cynthia Eid qui coordonnait le projet au Liban,
- Les élèves français: en effet à travers nos différents cours nous avons pu échanger nos idées, essayer de comprendre la citation tous ensemble,
- Les élèves libanais qui ont effectué un travail similaire de leur côté,
- le binôme en lui même, puisqu'il s'agissait d'un travail de groupe.

1.4 Les défis et les problèmes

Un certain nombre de risques accompagnaient effectivement le projet. On pense dans un premier temps aux contraintes de temps, délais à respecter, mais aussi des risques liés au groupe, en effet, il y a toujours le risque que le binôme ne fonctionne pas, que les membres du groupe n'arrivent pas à s'entendre ou à se mettre d'accord.

Ce qui m'a motivé dans ce projet était le fait que ce soit un projet en collaboration avec des étudiants étrangers. Je trouvais cela vraiment intéressant. En revanche, l'aspect très scolaire du projet «écrire une nouvelle» me motivait moins. J'aurai préféré un travail plus dynamique.

Au cours de ce projet, j'ai éprouvé quelques craintes. En effet, j'avais peur de ne pas trouver de partenaire, de ne pas m'entendre avec lui, ne pas être inspirée quant à la compréhension de la citation. Il y avait quelques probables effets pervers comme la non participation du partenaire, la non communication. Il fallait donc veiller à réunir les conditions de réussite du projet. Cela passait par une bonne communication et un bon dynamisme de la part du binôme.

1.5 L'évaluation du projet

Cette partie obéit à un double mouvement : il s'agit d'une prise de recul à la fois réflexive et pratique. L'évaluation finale d'un projet pourrait inclure :

1.5.1 Les résultats obtenus

Le principal résultat obtenu et qui était attendu est la rédaction effective d'une nouvelle ayant pour base la citation de René Char. Cependant ce qui n'était pas planifié, était la quasi non-participation de mon partenaire qui ne s'est pas vraiment investit dans la rédaction de la nouvelle. Il est évident que cela ne devait pas se produire puisqu'il s'agissait d'un travail de groupe même si il apparaît évident que le résultat obtenu à savoir la rédaction de la nouvelle était la conséquence première du projet puisque c'était le but final.

1.5.2 Les bénéfices du projet

Grâce au projet, j'ai réussi à surmonter certaines difficultés. Cette expérience a été une source d'enrichissement personnel et culturel. N'ayant pas fait de baccalauréat littéraire, j'ai pu développer mes compétences rédactionnelles. Il n'était pas facile pour moi de me lancer dans ce projet car j'avais l'impression de partir avec un handicap n'ayant pas forcément de compétences rédactionnelles. De plus je suis quelqu'un à qui il faut du temps pour nouer une relation de confiance et ce projet m'a permis de m'ouvrir plus aux autres. Cela m'a permis de voir que je pouvais aller vers une personne que je ne connais pas et pourtant de pouvoir travailler en collaboration avec elle.

Je ne peux pas vraiment dire que suite à ce projet, quelque chose à changer pour moi. Toutefois je n'en retiens que du positif car il est vrai qu'à la base ce projet ne me motivait pas vraiment et pourtant je me suis sentie très vite concernée et j'ai essayé de m'investir le plus possible afin de rendre un travail convenable.

1.5.3 Le processus

Les délais étant assez courts, cela à beaucoup joué sur la gestion du projet. Certaines choses auraient pu être faites différemment. La prise de contact avec mon partenaire s'est fait tardivement et cela a influencé notre travail car nous avons eu moins de temps pour faire connaissance. Nous avons du en quelques sortes tout de suite entrer dans le vif du sujet et je pense que ça a beaucoup influencé notre travail. De plus, le travail n'a pas été fait de façon équitable et j'ai trouvé cela dommage que mon partenaire ne s'investisse pas plus dans la rédaction de la nouvelle.

Les enseignements que l'on peut tirer de la planification et de la gestion du projet est que lorsque que l'on ne respecte pas les délais prévus initialement, on entre dans un cercle vicieux où les choses se font de manière bâclée et où les tâches prévues et réparties ne sont plus contrôlées. Alors que si on respecte une certaine planification et gestion les problèmes sont moindres.

1.5.4 Conclusion

Il apparaît clairement que ce projet m'a moins motivé que le précédent et cela a influencé ma participation. Lors de notre précédent projet qui était les Journées Portes Ouvertes, j'ai trouvé que toute la classe semblait motivée et souhaitait participer. Pour moi c'était un projet vivant car il nous faisait collaborer tous ensemble et on pouvait desceller un esprit de groupe. Peut-être que le fait de se retrouver «seule» et non plus avec l'ensemble de la classe et en collaboration avec un étudiant que je ne connaissais pas m'a moins motivé. Cependant, une fois mon partenaire trouvé, j'ai essayé de m'investir le plus possible afin de rendre un travail convenable. Au final, c'est vraiment lors de la phase de la rédaction que ce projet m'a réellement motivé.

En apportant quelques modifications ce projet très original pourrait être encore plus intéressant. Cependant il faut retenir que c'était la première fois que ce projet était réalisé. On peut dire qu'il était en rodage et qu'il ne peut que s'améliorer.

Annexe 24 : Formulaire de consentement de recherche 2009

Formulaire de consentement

Cette liste de contrôle a pour but d'aider les chercheurs à rédiger le formulaire de consentement et le CÉR é les réviser. Cette liste énumère les éléments à inclure dans le formulaire. Examinez soigneusement le formulaire et assurez-vous que chaque élément y figure.

Veuillez ne pas soumettre cette liste de contrôle avec votre demande d'évaluation déontologique.

Le formulaire de consentement mentionne clairement :

- ☐ les noms des chercheurs et, si ceux-ci sont étudiants, les noms de leurs superviseurs (la personne à joindre pour obtenir réponse aux questions pertinentes doit être nommée clairement) ;
- ☐ le(s) commanditaires(s) du projet de recherche.

Le formulaire de consentement explique clairement :

- ☐ que l'intervention propose est faite aux fins de la recherche (essai, médicament, enquête, entrevue, appareil, procédure, etc.., utilisés à des fins de recherche) ;
- ☐ le but de la recherche proposée (pourquoi la recherche est faite) ;
- ☐ la nature de la recherche proposée (ce que la recherche comporte ; indiquer ici les détails sur ce qui arrivera au participant, l'utilisation possible d'un placebo, la nature de toute aléation éventuelle, la nécessité de mettre fin à la pratique ou à la thérapie normale) ;
- ☐ la durée probable de la participation (durée de la recherche, et de chaque intervention) ;
- ☐ les préjudices et inconvénients probables de la recherche (nature des préjudices et inconvénients, les probabilités qu'ils se produisent et les mesures prises pour les minimiser) ;
- ☐ les bienfaits possibles de la recherche (nature des bienfaits pour le participant et autrui, et probabilité qu'ils se produisent) ;
- ☐ les solutions de rechange à la participation é la recherche, le cas échéant (par ex., thérapie médicale normalisé existant déjà, cours normaux de lecture) ;
- ☐ si la confidentialité sera protégée et les mesures que l'on prendra en ce sens (Qui aura accès aux données ? comment seront-elles conservées ? L'identité des participants sera-t-elle révélée dans les publications ?) ;
- ☐ les détails sur le remboursement des frais engagés ;
- ☐ les risques de conflit d'intérêts ou la possibilité que les résultats soient commercialisés ;
- ☐ que la participation à la recherche est volontaire (le droit de refuser de participer et de se retirer du projet en tout temps) ;

Le formulaire de consentement évite :

- ☐ de faire une renonciation au droit de poursuivre le(s) chercheur(s), le(s) commanditaire(s), l'établissement (les établissements), ou leur(s) agent(s) en dommages-intérêts ou pour négligence.

Formulaire de consentement de recherche

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, ... *(Nom du sujet de recherche)*, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche: ..... *(Signature)* Date: ..... *(Date)*

Signature du chercheur: Cynthia EID..... *(Signature)* Date: 1er mai 2009..... *(Date)*

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 1

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Tania AWADA**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Tania AWADA Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 2

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Sara YASSINE**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Sara YASSINE Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 3

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Fady ELIAS**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Fady ELIAS Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 4

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Elias MSAN**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Elias MSAN Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 5

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Marc CHOUEIRY**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Marc CHOUEIR Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 6

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Antoine DAOU**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Antoine DAOU Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 7

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Carla FLEYHANE**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Carla FLEYHANE Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 8

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Josiane HADDAD**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Josiane HADDAD Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 9

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Fréderic BALAA**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Fréderic BALAA Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 10

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Elias FEGHALY**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Elias FEGHALY Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 11

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **François ZARD**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : François ZARD Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 12

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Ibrahim ANTONIOS**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Ibrahim ANTONIOS Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 13

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Rania EL HÉLOU**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Rania EL HÉLOU Date : 1er mai

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 14

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Pascale FÉGHALY**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Pascale FÉGHALY Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

Formulaire de consentement de recherche n° 15

Courrier électronique : eidcynthia@yahoo.fr

Je, **Anthony CHERFANE**, accepte de participer à cette recherche menée par Cynthia EID du Centre de Langues et de Ressources (CLER) à l'Université Antonine. Le projet est supervisé par Mme Sylvie MERVIEL-LELEU. L'objectif de cette recherche est d'avoir un retour sur le projet d'écriture PASFLE mené avec les étudiants de l'Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis.

Ma participation consistera essentiellement à participer à deux sessions de 40 minutes chacune pendant lesquelles je m'exprimerai sur la façon avec laquelle je mène le projet. Les sessions sont prévues le 10 et 20 mai 2009.
Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la recherche en question et selon le respect de la confidentialité.

Je comprends que, étant donné que ma participation à cette recherche implique que je donne de l'information personnelle, il est possible qu'elle crée des difficultés et des risques possibles d'inconfort émotionnel, physique ou autres) qui, à certains moments, pourraient s'avérer difficiles. J'ai reçu l'assurance des personnes effectuant la recherche que tout sera fait en vue de minimiser ces risques.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions.

J'ai l'assurance des personnes effectuant la recherche que l'information que je partagerai avec eux restera strictement confidentielle. L'anonymat sera garanti.

Les bandes magnétiques des entrevues et les autres données recueillies seront conservées de façon sécuritaire.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au Centres de Langues et de Ressources (CLER). Pour renseignement additionnel, je peux communiquer avec le chercheur ou son superviseur au numéro de téléphone 03. 961 365.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Signature du sujet de recherche : Anthony CHERFANE Date : 1er mai 2009

Signature du chercheur : Cynthia EID Date : 1er mai 2009

Adapté de: Formulaire de consentement de l'Université d'Ottawa.
http://webl0.uottawa.calservices/rqessrd/deontologie/consentement_01.asp Dernière modification: 2005.09.09, (consulté le 09.09.2005)

ATELIERS D'ÉCRITURE

Éditions UPA

Sous la direction de

Cynthia EID

Recueil des nouvelles des étudiants Franco-libanaises

Université Antonine, Liban et Université de Valenciennes, France

Édition 2010

Morceau à quatre mains. Écriture figurée, en contrepoint. Ouverture, sujet, contre-sujet, développement, strette et coda. Les nouvelles de ce recueil sont des petites pièces très écrites.

Que leurs auteurs soient deux est déjà un défi. Qu'ils soient à plusieurs milliers de kilomètres l'un de l'autre, qu'ils ne se soient jamais vus et ne connaissent pas en est un deuxième. Qu'ils soient de cultures différentes est le dernier.

Ce projet était fou. Il avait tout pour échouer. Et pourtant, les voilà, ces nouvelles. Quatre année de binômes franco-libanais vous livrent leur vision : ici celui des traders londoniens, là celui de l'amour maternel.

Une ode au Liban, un regard sur la censure, un conte poétique : dégustez-les toutes, elles vous diront ce que les jeunes d'Orient et d'Occident voient ensemble de notre monde.

Je vous souhaite un bon voyage dans leur imaginaire.

Professeur Sylvie LELEU-MERVIEL

Préface de M^{me} le Professeur Sylvie Leleu-Merviel

Selon la loi du 11 mars 1957 alinéas 2 et 3 article 41, tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation, partielle ou intégrale, réservés pour tous pays est interdite sans l'accord de l'ayant droit, le CLER.

Remerciements

Nos plus vifs remerciements vont à tous ceux qui ont participé, d'une façon ou d'une autre à la réalisation de ce projet et particulièrement aux premiers lecteurs.

Premiers lecteurs des nouvelles :

M^elle^ Nancy ABI KHALIL
M^me^ Huguette ABOU MRAD
M^elle^ Carole BOU NADER
M^elle^ Rodine EID
M^me^ Odette HOECK EL-HÉLOU
M^me^ Berthe MAKHLOUF
M^me^ Myriam MOUNZER
M^me^ Lina RABAY
M^elle^ Randa TOUMA
M. Michael VALLET

Le Regard

« Si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé »

René CHAR

2009

Le regard d'un ange

Par Lara KALLAB et Marie COPLO

Vienne, 1950

Pauline, quarante-cinq ans, vivait seule avec son fils Alain dans l'un des quartiers pauvres de la ville. Ayant perdu son mari quatre ans plus tôt, elle travaillait à la cantine de l'école primaire de son fils afin de subvenir aux besoins de sa famille. Elle était borgne et ce handicap avait suscité un sentiment de malaise dans sa famille qui, du coup, la rejetait. Elle vivait dans la solitude et la honte de soi.

Un après midi, à la fin de son service, Pauline décida d'aller voir son fils durant la récréation. Les camarades de celui-ci, le voyant discuter avec « la borgne de la cantine » qu'il appelait « maman », commencèrent à se moquer de lui et l'enfant s'enfuit, en colère. À cet instant-là, son seul souhait était de voir disparaître sa mère à tout jamais. Il n'était pas conscient de la dureté de ses pensées ni de l'importance de cet événement dans sa vie future.
Quelques jours plus tard, il alla même jusqu'à lui dire de vive voix qu'il voulait qu'elle sorte de sa vie et qu'il aurait préféré qu'elle soit morte : elle contaminait son existence et l'embarrassait devant ses camarades. Même s'il n'avait que sept ans, Alain était bien décidé à se séparer de la seule famille qui lui restait, sans imaginer les souffrances et les sacrifices endurés par sa mère. Pauline refoulait avec peine ses larmes et s'employait à laisser son fils tranquille le plus souvent possible malgré la tristesse qui la rongeait.

Les années passèrent. Alain réussit brillamment ses études. Une fois le baccalauréat en poche, il décrocha une bourse pour entrer à l'université la plus réputée du pays. Il partit sans regret. Jamais il ne revint dans la maison de son enfance.

Vienne, 1968

Désormais marié et père de trois enfants, Alain menait une vie tranquille dans un quartier résidentiel de la banlieue de Vienne. Il n'avait jamais repris contact avec sa mère depuis qu'il avait quitté la maison, sept ans plus tôt. De son côté, Pauline continuait de mener sa vie douloureuse. A son handicap s'était ajouté un cancer, découvert deux ans auparavant.

Un jour cependant, elle décida de rendre visite à son fils dont elle avait appris l'adresse par l'un de ses anciens camarades.

Après trois quart d'heure de transport en commun, elle arriva devant la porte et sonna. La porte s'ouvrit sur trois enfants de deux, quatre et six ans : Alice, Johan et Clément. Effrayés par l'étrangère au visage souriant mais éborgné qui n'était autre que leur grand-mère, les enfants s'affolèrent et coururent chercher leur père. En apercevant sa mère, Alain fit rentrer ses enfants dans leur chambre et demanda à Pauline de partir, lui rappelant qu'elle ne faisait plus partie de sa vie et répétant les mots qu'il lui avait déjà dits quelques années plus tôt.
Blessée, elle rentra chez elle et ne revit plus jamais son fils.

Vienne, 1971

Alain reçut une invitation pour une réunion des anciens de son école primaire. Par curiosité et nostalgie, il décida de s'y rendre.
La soirée se déroula tranquillement quand l'un de ses anciens camarades lui apprit que Pauline était décédée un an auparavant.
Sans laisser transparaître aucune réaction ni émotion, Alain partit et rentra chez lui.
Quelques jours plus tard, une lettre arriva. Il s'agissait là du seul bien que Pauline avait pu laisser en héritage.
En lisant le mot, Alain devint blême. Sa femme inquiète, le lui prit des mains et le parcourut :

Hôpital général, le 15 mai 1970.

Mon fils,

Je t'écris cette lettre alors qu'il ne me reste plus que quelques jours à vivre. Le médecin m'a dit ce matin, que dans quelques jours je ne serai plus. Avant de partir, il faut que je te dise une chose que j'aurais dû te dire il y a bien des années, mais que je n'ai pu me résoudre à faire.

Tu ne t'en souviens pas, mais quand tu avais 3 ans, nous avons eu un terrible accident de voiture très grave qui a coûté la vie à ton père. Tu t'es retrouvé dans le coma pendant quelques mois tandis que moi, je n'ai eu que des égratignures. Ton corps s'est vite remis mais tu avais perdu un œil. Les médecins m'ont dit que tu pourrais vivre ainsi ça mais j'ai refusé de te laisser dans un tel état. Je leur ai dit aux docteurs que je voulais te donner l'un de mes yeux car je ne voulais pas que tu vives avec un tel handicap. Par chance, nos yeux étaient de la même couleur, et après avoir en longuement discuté, les médecins ont accepté de réaliser l'opération.
Quand tu t'es réveillé, tu avais tes deux yeux et moi je n'en n'avais plus qu'un.

Je pense que tu connais la suite...
Je ne regrette pas mon geste et ne t'en veux pas pour les dernières années que nous n'avons pu partager. Je te souhaite de mener une vie heureuse.
Je t'aime.

Ta maman

Alain se laissa tomber sur une chaise, anéanti. Sa femme s'approcha doucement de lui et le prit dans ses bras. Tous ses souvenirs lui revenaient de plein fouet et il prenait alors conscience de ses erreurs. Le sacrifice consenti par sa mère pour qu'il ait une vie heureuse prenait maintenant tout son sens, celui de l'amour.
Alain ferma les yeux sur l'image de sa mère et vit enfin ce qui valait d'être regardé, c'est-à-dire l'amour inconditionnel de celle qu'il appelait seulement à appeler « maman ».
« Si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ».

Rendez-vous ... là-bas

Par Nathalie AL ASSAAD, Elianore EL BOUNA et Romain VILLERMAUX

Des fleurs partout dans l'église, sur la voiture, sur les corsages et costumes, sur les tables et bien entendu dans mes mains....
Je suis là debout devant l'autel, entourée des gens que j'aime : je vais enfin épouser l'homme de ma vie !! Vêtue d'un bustier incrusté de perles et d'un jupon en tulle, je ressemble à une princesse !

C'est le jour J, enfin !
Même les nuages sont au rendez-vous en ce début d'octobre, et je sais ce que l'on dit des mariages pluvieux ! Je respire l'optimisme dans cette église éclairée par des bougies aux senteurs de rêve. Elle est colossale, plus belle encore que je ne l'avais imaginée... Mais peu m'importe la décoration, il s'agit de ressentir la magie du moment, attisée par la présence de mes proches et de mon bien-aimé, de vivre l'instant présent, que je veux immortel, le plus pleinement possible !

Je le contemple, lui murmure des mots d'amour à l'oreille. Il dévie de la prière. Nos yeux dégoulinent d'émotions ; j'ai tellement envie de l'embrasser !
Nous voilà dehors. Alors que nous descendons les marches de l'église, nous sommes accueillis par des poignées de riz, symbole d'une future fécondité du couple... J'y crois pleinement ! J'en suis ravie !
Nous courons vers la voiture sous les applaudissements chaleureux des deux familles réunies, impatients de retrouver notre demeure.

En route vers l'éternité, il me communique toute sa passion pour une vie nouvelle en me tenant la main. Je débarrasse ses cheveux de quelques grains de riz perdu : il rit aux éclats, alors que moi, émue, je ne peux m'empêcher de le dévorer des yeux.
Mais brusquement, le fou rire prend fin. Il crie, il hurle même. Me gifle. Me secoue. J'ai peur. Mais je ne sens rien.
Mon sang, il en a plein le corps... Je n'ai plus de voix pour lui répondre. Une force inconnue m'éloigne de ses bras et me propulse vers le haut.

Tout devient alors plus clair, mon corps gît de l'autre côté de la rue, les gens s'amassent autour de moi, pas très loin de notre voiture, réduite en morceaux par une camionnette.
La polyclinique jouxtant le lieu du drame dépêche une équipe médicale et paramédicale. On emporte mon mari sur un brancard et on me déclare morte par la suite.

De l'autre côté de la ville, c'est le remue-ménage. Ma famille éclate en sanglots.
Elle apprend la mauvaise nouvelle. Je suis dans un état de choc, de haine et de désespoir... Impuissante, parcourue par ce malaise, ce manque et cette souffrance qui envahissent mon âme...
Mon corps ne répond plus : malgré tous mes efforts, je reste immobile, je ne me fais plus entendre, je perds ma voix. Reste le regard. Un regard qui, de loin, caresse mes bien-aimés, leur communique ma gratitude, mon amour, ma reconnaissance, ma fierté, ma fidélité à jamais... et l'attente... l'attente.
Un ultime regard nous réunit une dernière fois sur cette terre.

Rendez-vous dans une nouvelle vie, dans une éternité peut-être, qui sait ?
Qui dit mariage, dit fleurs... Des fleurs partout, dans l'église, sur la voiture, sur mon corsage, sur les tables et bien entendu... dans mes mains...

L'été Indien

Par Christelle KHADRA, Christelle HADDAD et Khouloud EL RIFAII

Que de regards brisent des cœurs, que de regards expriment la faiblesse et d'autres un pouvoir plus fort que n'importe quel pouvoir humain mais que de regards sont aveugles aux choses qui sont en face.

C'était le 24 octobre 1996. À cette époque au Canada, tout le monde attendait la venue de l'été indien. Comme toutes les familles, Jean-Claude, sa femme et leurs 3 enfants organisèrent un week-end pour le passer dans la nature.

"C'était l'automne, un automne où il faisait beau
Une saison qui n'existe que dans le Nord de l'Amérique
Là-bas, on l'appelle l'été indien"

Tout le long du chemin, toute la famille chantonnait cette chanson sauf Louis, le cadet. Il était connu pour son caractère timide. Il parlait peu, juste le strict nécessaire, ce qui poussait souvent Jean-Claude à dire que Louis n'avait rien hérité de lui. En effet, Jean-Claude se distinguait par sa vitalité et il était habitué à voir l'admiration dans les yeux de tous ceux qui le regardaient. Louis était bien différent. Toujours calme, c'est à peine qu'on remarquait sa présence. Jean-Claude ne pouvait supporter l'idée que son fils ait un caractère opposé au sien. Il ne cherchait même pas à cacher sa préférence pour sa fille aînée Lynn était son portrait craché essayait toujours, et par tous les moyens, d'impressionner tout le monde.

Tout cela traversait l'esprit de Christine, la femme de Jean Claude, tandis qu'elle continuait à chanter avec son mari et leur fille. Soudain, venant de nulle part, trois hommes surgirent comme des lions et entourèrent la voiture. Tout d'abord, personne ne réalisa ce qui se passait. Il leur fallut un bon moment pour se rendre compte que Lynn avait disparu ! Personne n'osait rien dire. Ils étaient au beau milieu d'une autoroute isolée à 50 km du village le plus proche, perplexes, stupéfaits, ne sachant que faire ni à qui parler. Ils restèrent ainsi deux bonnes minutes. Ce furent les plus longues minutes de leurs vies. La première réaction de la famille Joly était de se rendre à la gendarmerie ou au commissariat le plus proche pour déclarer l'enlèvement.

Sur place, il y avait deux policiers. Ils se présentèrent : Marc et Antoine. Quelques minutes plus tard, ils furent rejoints par l'un de leurs collègues. Ce dernier était robuste, bien musclé, des lunettes de soleil recouvraient la totalité de son visage. On pouvait lire nettement son nom sur sa carte d'identification : Serge. Ce dernier montrait le plus de disponibilité à aider la famille. Ils furent impressionnés par sa dévotion au travail.

Selon l'habitude, chaque membre de la famille fut interrogé : Jean Claude raconta les faits tels qu'il les avait vus ; ce fut pareil pour Christine. Mais à la grande surprise des deux, lorsque ce fut le tour de Louis, ils le virent monter en voiture avec le sergent Marc. Jean Claude, le père, encore une fois, ne se retint de montrer son mépris à l'égard de son fils en se demandant à haute voix ce que pouvaient servir les propos d'un « débile » pour aider l'enquête. En quoi son témoignage pouvait-il apporter un plus à ce qu'il avait dit lui-même à la police ?

Deux heures passèrent. Jean Claude et Christine s'impatientaient de plus belle. Ils ne pouvaient plus tenir, et ce qui les dérangeait fous c'est qu'ils ignoraient où se trouvait Louis et ils étaient certains qu'il faisait perdre le temps à tout le monde.

Soudain, la sirène retentit et Jean Claude et Christine furent de nouveau surpris que le sergent Marc et Louis étaient de retour mais seuls !
Á leur grande surprise, ils virent soudain le sergent Marc pointer son pistolet vers le sergent Serge en lui demandant de l'accompagner. De nouveau, Marc, Serge et Louis repartirent vers une destination inconnue. Jamais Jean Claude et Christine n'avaient été aussi désorientés. Ils ne comprenaient rien à ce qui se passait, ne savaient pas quelle raison pousseraient un policier à traiter son collègue de la sorte et quel rapport cela avait avec l'enlèvement de leur fille. Serait-ce par jalousie que le sergent Marc avait agi de la sorte ? Louis l'aurait-il convaincu d'agir ainsi car ils avaient remarqué tous les deux le pouvoir du sergent Serge et sa détermination à trouver Lynn ? Mais non, Louis était trop bête pour avoir pensé à tout cela !

Une demi-heure plus tard, la sirène retentit de nouveau. Jean-Claude et Christine sentirent leur cœur battre très fort, cette fois, c'était différent. En effet, dès que la voiture s'arrêta, Lynn sauta de la banquette arrière et courut vers ses parents qui la serrèrent très chaleureusement.

Louis avait repris son calme habituel mais on voyait bien la joie que ça lui faisait de revoir sa sœur saine et sauve ! Le sergent Antoine, après un bref entretien avec son collègue Marc, prit le sergent Serge, les poignets dans les menottes, ainsi qu'un homme qui lui ressemblait, et les conduisit à l'intérieur de la gendarmerie.

Le sergent Marc demanda alors à la famille Joly, qui était toujours confuse, regardait Louis d'un air étrange, de l'accompagner à son bureau pour tout leur expliquer.
Et c'est ainsi que Jean-Claude et Christine découvrirent que le sergent Serge n'était autre que le brigand qui avait enlevé leur fille et qui avait profité de son poste pour dissimuler ce qu'il faisait. Il était le partenaire et le frère d'un marchand d'organes. Par son enthousiasme, il cherchait à écarter les soupçons. Le sergent Marc le suspectait depuis pas mal de temps à cause de ses disparitions inexplicables qui concordaient avec des enlèvements de la sorte dans la région. Il avait parlé de ses soupçons à son collègue Antoine, mais ils n'avaient aucune preuve contre lui. Lorsque Louis lui affirma qu'il avait le même tatouage sur le bras gauche que le kidnappeur, le mystère fut résolu. Leur première absence était pour vérifier que tous les faits concordaient à prouver que c'était bien le sergent Serge qui était responsable de tout cela. À la seconde, ils obtinrent les aveux du coupable.
Jean Claude et Christine restèrent silencieux, tandis que Lynn serrait son frère dans les bras ; la reconnaissance se voyait nettement dans ses yeux. Ils réalisèrent tous que, sans Louis, Lynn n'aurait jamais pu être retrouvée. Louis, qu'ils avaient toujours sous-estimé, était à travers son calme, qu'ils prenaient pour preuve de débilité, le plus grand observateur. Il avait une grande perspicacité car nulle autre personne n'aurait pu remarquer de tels détails.
Jean Claude se rendit compte soudain qu'au lieu de voir l'été indien qu'il considérait comme la plus belle chose qu'il pouvait voir, il avait finalement vu son fils. Il sentit soudain qu'il le regardait pour la première fois, d'un tout autre angle de vue, comme si un voile était tombé de devant ses yeux. Il réalisa combien de choses il avait ratées à cause de son égocentrisme.
Que d'années avait-il perdues loin de son fils tandis que ce dernier attendait un geste, un câlin qui aurait tout changé. Rien ne pouvait décrire la culpabilité que Jean Claude ressentait envers son fils. Il réalisa combien il avait agi cruellement avec son fils unique !
Le visage de son fils, et pour la première fois de sa vie, lui compensait les plus beaux paysages qu'il ne pourrait jamais voir. Au lieu d'une fin de semaine dans la nature, Jean Claude décida de passer le week-end avec son fils, d'être très proche de sa famille, d'essayer de rattraper le temps, l'amour qu'il ne lui avait pas donné.
L'été indien ne valait plus rien à ses yeux devant le regard de son fils ! Une citation lui vint

alors à l'esprit. Il connaissait bien l'auteur. C'était René Char, l'un de ses auteurs préférés. Il avait dit : « Si l'homme ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être vu ».

Que de regards brisent des cœurs, que de regards pouvant expriment la faiblesse et d'autres un pouvoir plus fort que n'importe quel pouvoir humain ; mais que de regards sont aux choses qui sont en face.

L'illusion du réel

Par Julie CANIVET et Nathalie CHARBEL

Au Sud de la Colombie, vivait une ravissante jeune fille, appartenant à une famille aisée. Elle se nommait Matilda. Après le divorce de ses parents, son père, monsieur Horlando, homme réputé pour sa fortune, avait obtenu la garde de sa fille unique. Celle-ci, âgée de vingt ans, était fiancée à Pedro, un homme appartenant à une famille renommée. Mais ces fiançailles avaient été arrangées par son père, contre son consentement.
Le charme de Pedro, qui séduisait toutes les filles de son village, n'envoûta pas Matilda, bien qu'elle le respectât. C'est ainsi qu'une idée vint à l'esprit de Aisha, son amie qui la soutenait depuis toujours, et son plan marcha à merveille.

Un jour, Matilda fit croire à son père qu'elle allait rendre visite à sa mère en Europe. Mais en réalité, quêtant son indépendance, elle s'était enfuie de chez elle pour vivre dans une autre région, loin de sa ville natale. Aisha lui avait donné l'adresse de l'un de ses anciens amis : Paolo qui pouvait l'épauler, voire devenir le nouvel ami de Matilda.

Un mois s'écoula après la fuite de Matilda. Son père n'était pas inquiet. Il croyait que sa fille compensait le temps qu'elle avait passé loin de sa mère. En réalité, Matilda s'était liée d'amitié avec Paolo, qui avait un handicap. En effet, celui-ci était aveugle mais cela ne la gênait en rien. Bien au contraire, elle l'aida à développer ses autres sens grâce au contact de la nature, une des passions de la jeune fille. Plus. Malheureusement, ces beaux moments prirent fin le jour où, lors d'une virée en voiture, les yeux de monsieur Horlando croisèrent ceux de Matilda, laquelle était à bord d'un taxi avec Paolo.

Ce fut désormais un désastre ! Monsieur Horlando, surpris de voir sa fille toujours en Colombie, fit demi-tour pour la suivre. Il alerta même la police pour lui demander de l'aide. D'autre part Matilda, effrayée, se mit à crier dans le taxi. Paolo, passa quant à lui des coups de téléphone, pour demander de l'aide à quelques unes de ses connaissances. Matilda demanda au chauffeur de taxi de s'arrêter afin qu'ils puissent descendre immédiatement. Puis, ils continuèrent à pied. Sur le chemin, ils prirent un raccourci les conduisant directement dans la rue voisine. Une voiture les attendait. Nos deux héros montèrent sans être vus par le père.
Par un miracle et malgré la cécité de Paolo, ils ont réussi à s'échapper. Cependant, ils ignoraient où aller car le danger persistait.

C'est alors que Paolo eut une idée. Il raconta à Matilda qu'avant de devenir aveugle, il avait une résidence en Irlande, héritage de l'un de ses grands-pères, semblait-il. Il proposa donc à son amie d'y aller se cacher le temps de se faire oublier, car la police les recherchait activement. En effet, monsieur Horlando avait fait croire aux autorités que sa fille avait été kidnappée. Matilda, n'imaginant pas d'autre solution pensa que ce voyage était tombé à pic, non seulement pour quitter définitivement son père mais aussi pour tenter de retrouver sa mère, car cette dernière vivait quelque part en Europe. C'est alors que Paolo demanda à son chauffeur de les conduire à l'aéroport et de leur donner de l'argent liquide afin que la police ne retrouve pas leurs traces via des coordonnées bancaires. À 16h24, ils prirent un avion en direction de Dublin, dans le comté de Clare.

Dès qu'ils arrivèrent en Irlande, ils s'installèrent dans la résidence de Paolo. Pendant ce temps-là, la police faisait des recherches sur la vie de Monsieur Horlando et de sa fille, pour tenter de trouver l'endroit où elle se cachait. Entretemps, Paolo profitait de l'occasion pour montrer à la jeune fille les merveilles de ce pays. Matilda passait les plus beaux jours de sa vie. Le jeune homme, était à l'aveuglette put développer ses autres sens. Il tenta d'éblouir Mathilde dont il tombe amoureux par des gestes tendres. Elle voyait la vie en rose. Il lui suffisait de s'asseoir en pleine nature, écoutant de la musique et fermant les yeux pour atteindre le comble de bonheur. Bien que tout cela lui rappelât sa mère, elle pouvait apaiser son âme par ses rêves et son imagination. Tout se déroulait bien, jusqu'à ce que Paolo voulût présenter Matilda à sa famille.

Bien que l'idée de Paolo fût réjouissante, Matilda avait un mauvais pressentiment, ne serait-ce qu'à l'esthétique intérieure de la voiture dans laquelle elle se trouvait. En effet, les portières arrières ne s'ouvraient que de l'extérieur et les vitres étaient teintées en noir, ce qui ne facilitait pas la visibilité. Cependant, la main chaleureuse de Paolo sur la sienne l'avait rassurée quelque peu. Mais le plus dramatique se produisit à leur arrivée. Alors que Matilda s'attendait à voir une maison, ils étaient arrivés au pied d'un entrepôt infecté, près d'un port. Des hommes d'origine latino-américaine les attendaient armes en main, près d'un conteneur dont les portes étaient entrouvertes. Matilda, était prise de panique. Elle se retourna vers Paolo, quêtant son aide. Mais, celui-ci faisait partie de la mafia « l'Imarate », qui vendait des jeunes filles pour les prostituer. Au moment où les hommes armés allaient forcer Matilda, qui

s'était mise à pleurer, à monter dans le conteneur ; la police locale, armée jusqu'aux dents, débarqua sur le port et arrêta les mafieux.

Le lendemain matin, le père de Matilda arriva à l'hôpital de Clare. Il raconta à sa fille la terrifiante découverte de la police. Une heure plus tard, un commissaire entra dans la chambre et arrêta monsieur Horlando. Celui-ci était à la tête de cet horrible commerce et s'était rendu, lorsque la police lui avait avoué que sa fille était entre les mains de ses contacts.

Désespérée, Matilda, toujours à l'hôpital, ne pouvait pas se remettre des événements qu'elle a vécus. Elle se voyait victime des personnes qui lui étaient très proches. D'un côté, elle était blessée par la trahison de Paolo. De l'autre côté, elle ne savait pas si c'était la haine ou la pitié qu'elle ressentait envers son père qui ignorait que ses affaires allaient mettre sa fille en danger. La porte de la chambre s'ouvrit. C'était le malheureux Pedro qui accourait pour soutenir Mathilda ! Peut-être fallait-il croire qu'il ne restait que ce jeune homme !

Une nuit de pleine lune, Matilda était à moitié endormie dans son lit. Quand elle entendit une voix qui murmurait : « Réveille-toi Matilda, Réveille-toi ma chère fille ». Elle n'en croyait pas ses yeux. Étonnée, Matilda aperçut sa mère. Examinant l'endroit où elle se trouvait, elle se rendit compte qu'elle était dans sa chambre, en Colombie. Sa mère lui annonça qu'elle arrivait tout juste d'Irlande pour passer les vacances avec elle. Soupirant de soulagements, la jeune fille reprit ses esprits. Tout ce qui venait de se passer était un rêve...plutôt un mauvais cauchemar…

Il y a une fin à tout...

Par Emeline LALLAIN et Youssef KERYAKOS

Julien s'approcha de Marie, et posa un dernier baiser sur son front. Il avait compris ses erreurs, il savait désormais qu'il était loin d'être parfait. Marie avait toujours eu besoin d'une marque d'attention de sa part ; seulement il avait mis beaucoup trop de temps pour s'en rendre compte.

Marie était une jolie brune aux yeux verts, fort petite et menue. Sa faible corpulence poussait l'ensemble de ses amis à la protéger. Elle était calme, douce et dotée d'une bonté surprenante. Elle était toujours présente pour les gens qui comptaient à ses yeux et était même capable d'aider les gens qui la critiquaient. Julien, quant à lui, était brun, aux yeux marron et avait une carrure imposante. Ils formaient un bien joli couple et avaient deux jolies petites filles prénommées Claire et Julie âgées respectivement de trois et cinq ans. Toutes les deux étaient témoins des disputes quotidiennes de leurs parents, mais elles étaient encore trop jeunes pour en comprendre le sujet. Elles pleuraient souvent, leurs sourires étaient rares, presque forcés. Julien blessait souvent Marie par ses propos crus. Mais celle-ci les lui pardonnait sans cesse et ne lui en voulait jamais. Ils paraissaient heureux devant les autres, seulement personne ne savait de quels problèmes leur vie de couple souffrait : pour se soulager, Marie écrivait chaque jour pendant que Julien s'adonnait à ses loisirs en solitaire. Elle se réfugiait alors dans sa chambre, allumait le poste, et écoutait en boucle cette chanson qu'elle aimait tant. Julien avait des priorités, et sa famille n'en faisait pas partie. Il passait de longues heures au bureau pour travailler, en effet, il quittait la maison à sept heures et demie et ne rentrait jamais avant dix-neuf heures. Lorsqu'il arrivait chez lui, il posait sa sacoche, et n'avait qu'à se mettre à table, sa gentille petite femme lui ayant préparé le souper. Le mardi quatre avril 2008 fut un peu différent des neuf années précédentes : Julien rentra du travail comme chaque soir, déposa sa mallette à sa place habituelle, à côté du buffet situé dans la salle à manger de leur belle maisonnette de campagne. Il se dirigea vers la table, et dîna seul comme chaque jour prétextant, une fois de plus, avoir énormément de travail à finir pour le lendemain. Il était souvent stressé, et depuis quelques temps, Marie avait remarqué le changement de son comportement. Depuis quelques semaines, il s'était montré beaucoup plus agressif. Elle commençait à redouter qu'un jour qu'il ne devînt violent. Et c'est ce qui se produisit ce jour-là, puisqu'il lui donna une première gifle.

Marie était terrorisée, elle ne dit rien et alla se réfugier une fois de plus dans sa chambre et nota quelques lignes : " *Si l'homme ne fermait pas parfois souverainement les yeux il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé* ". Je pense que mon Julien n'est même plus en mesure de les ouvrir ne serait-ce que pour un instant. Elle avait compris que Julien, certainement perturbé par quelque chose, avait commencé à boire. Il n'arrivait plus à se contrôler. Lorsqu'il monta se coucher, les effets de l'alcool s'étant dissipés, il redevint lui-même. Il tenta de prendre Marie dans ses bras pour lui demander pardon, une fois de plus, sauf que cette fois-ci il était allé trop loin. Elle n'était pas sûre de pouvoir lui pardonner, elle ne voulait pas non plus que ses deux petites filles voient leur père frapper leur mère une autre fois. Elle ne voulait pas en prendre le risque. Elle se contenta donc de lui dire qu'il regretterait ses actes. Il ne réagit pas, il n'avait pas peur et savait que Marie ne pouvait pas vivre sans lui, elle l'aimait passionnément, malgré ses réactions.

Le lendemain passa de la même façon, le surlendemain également, et la situation fut la même durant plusieurs mois. Mais un jour tout s'arrêta. Marie lui écrivit une lettre, une lettre d'adieu probablement, où elle lui expliquait qu'elle ne supportait plus la situation. Elle dut lui dire aussi de prendre ses dispositions pour leurs enfants, car elle avait besoin de se ressourcer et de se reposer.
Marie avait, elle aussi, changé : elle s'était affaiblie, sans doute du fait des nombreux coups qu'elle recevait maintenant. Les gifles s'étaient progressivement modifiées en bousculades, puis avaient fini en coups de poing et de pied. Son aspect physique se détériorait. Le sept décembre, elle finit donc par partir. Les jours suivant furent de plus en plus longs pour Julien qui ignorait où était sa femme. Elle ne donnait pas signe de vie, la sonnerie du téléphone ne résonnait plus dans la maison, les rares appels étant la plupart du temps destinés à Marie.
Les enfants supportaient mal l'absence de leur mère. Elles ne comprenaient pas ce qui se passait. Lorsqu'elles interrogeaient leur père, il n'était pas en mesure de leur répondre, lui même ne sachant pas ce que devenait sa femme. Il n'avait pas eu de ses nouvelles depuis plusieurs semaines. Julien commençait à se résigner, il comprenait pourquoi Marie avait disparu de sa vie, il lui en voulait tout de même.

Il lui en voulait d'autant plus qu'elle ne donnait pas signe de vie à ses enfants. Quelques jours passèrent encore. Le trois janvier 2009, le téléphone sonna. Il reprit espoir, son rythme cardiaque s'accéléra, il tituba jusqu'au combiné pour répondre, inspira profondément, tout en

réfléchissant à ce qu'il pourrait bien dire à Marie.
Une sonnerie, deux sonneries, puis trois, quatre, et une cinquième et dernière sonnerie. Il n'osa pas répondre, mais le regretta finalement. Puis il se rassura tout de même, étant persuadé que si la personne qui avait tenté d'appeler était sa femme, elle rappellerait dans la soirée. Et ce fut le cas, le téléphone sonna une fois de plus. Il se posa une fois de plus des dizaines de questions en l'espace de quelques secondes, Marie allait-elle lui pardonner, ou appelait-elle uniquement pour prendre des nouvelles de Claire et Julie ? Voulait-elle rompre avec lui définitivement et officiellement ? Avait-elle réfléchi à leur relation, était-elle prête à faire son grand retour, ou allait-elle lui réclamer divorce ? Pas de réponse. Le téléphone sonnait avec insistance. Ce qu'elle avait à lui ire devait être vraiment important. Il décrocha enfin, et entendit une voix ; il ne la reconnut pas mais il se rassura en se disant qu'il l'avait peut-être oubliée à cause de son absence. Il se reprit et réagit enfin à l'appel qu'il recevait, à la voix qu'il entendait, il ne distingua aucun mot. Ce n'était pas la voix de Marie. Il en était certain. Il décida donc de reprendre la conversation depuis le début.
" Allo ? Finit-il par dire.
- Bonjour Monsieur, serait-il possible de parler à Monsieur Sequin ? J'ai quelque chose de très important à lui dire. "
Il mit un moment à comprendre le sens de ce qu'il venait d'entendre. Qu'allait-il apprendre ? Ce n'était pas Marie, il était maintenant persuadé qu'une amie de sa femme l'appelait pour lui expliquer que cette fois, elle ne lui pardonnerait pas. Elle allait peut-être lui annoncer que cette fois la démarche de divorce était en cours. Il se ressaisit :
« C'est lui au téléphone ».
- Monsieur, j'ai une mauvaise nouvelle à vous annoncer ", dit la jeune femme au téléphone.

Les propos de son interlocutrice confirmaient sa pensée, celle qu'il redoutait le plus, la décision de sa femme de le quitter officiellement. Mais il poursuivit la conversation avec cet air calme qu'il avait retrouvé depuis que Marie était partie. Il avait décidé de changer, il avait décidé de lui donner l'attention qu'elle méritait, notamment depuis qu'il avait trouvé le journal intime de sa femme. Il avait découvert beaucoup de choses et avait été choqué par l'un des paragraphes, l'un des derniers écrits par Marie, celui où elle évoquait les valeurs et le superficiel. Il s'était rendu compte qu'il avait toujours attaché plus d'importance à ses loisirs, à son travail ainsi et ses amis. La valeur de l'argent avait, elle aussi, été toujours importante pour lui, elle avait souvent été d'ailleurs sujet de dispute. Pour lui, Marie dépensait trop d'argent, elle était très maladroite et cassait souvent des objets ... Tout était prétexte pour qu'il

élève la voix et lève la main.

Il s'était rendu compte que sa femme et ses deux filles étaient ce qu'il avait de plus cher.

Sa vision des choses avait changé de fond en comble. Il n'était plus le même homme.
" Je vous appelle pour vous parler de votre femme.

- Oui, je sais, j'ai fait des erreurs, je n'ai pas été un bon époux, mais j'ai changé ".

Il ne savait plus comment réagir. Qu'est-ce qui pourrait donc bien le racheter auprès de la femme qu'il aimait ?

" Je ne veux pas vous parler de cela Monsieur, je ne suis que très peu au courant de vos problèmes de couple, la psychologue de l'hôpital en sait bien plus que moi à ce niveau là et...
- De l'hôpital ? L'interrompit-il d'un air sec;
- Vous ne saviez pas que votre femme était hospitalisée ? Nous pensions que...
- Hospitalisée ? Et depuis quand ?
- Oui Monsieur, lorsque votre femme est arrivée, elle était gravement malade et suivait depuis plusieurs années un traitement de chimiothérapie pour soigner son cancer, seulement, ...
- Un cancer ? Mais je l'ignorais, je ne savais pas qu'elle était souffrante, comme je vous l'ai dit, nous avions des problèmes de couple, j'étais violent avec elle, et je pensais que son affaiblissement était dû à cela, rétorqua-t-il désolé et attristé, réalisant peu à peu ce qui se passait.
- Mais votre femme nous avait dit que vous saviez, et qu'elle voulait vous épargner les soucis de sa maladie. Je suis désolée, de vous apprendre que votre femme est décédée aujourd'hui en fin d'après-midi, et qu'il faudrait que vous veniez dès que possible à l'hôpital pour vous occuper des démarches administratives. "

Cette nouvelle le frappa comme un coup de massue, les larmes coulèrent sur ses joues sans même qu'il s'en aperçut.

" Très bien, je vais passer tout de suite, dit-il.
- Nous vous attendons, et je suis désolée de vous avoir appris cela de cette manière, au revoir Monsieur Sequin.
- Au revoir. "
Aussitôt la conversation terminée, il enfila son manteau et ses chaussures, et prit la direction

de l'hôpital. Une vingtaine de minutes plus tard, il était arrivé, et ce dernier baiser déposé, était un baiser d'adieu. Marie n'était plus là, elle l'avait quitté, lui, et ses deux filles, sans le vouloir. C'est la vie qui la lui avait reprise, aussi vite qu'elle la lui avait donnée neuf ans auparavant.

Une infirmière lui tendit une lettre. Il l'ouvrit aussitôt et s'empressa de la lire :

Mon amour, une fois de plus je t'ai pardonné tes erreurs, je ne voulais pas te blesser, j'ai simplement voulu t'épargner de me voir me dégrader de jour en jour. J'ai voulu bien faire, autant pour toi que pour nos enfants. Je pense que cette épreuve te fera réfléchir à ton comportement si ce n'est pas déjà fait. Je t'aimerai éternellement.

Marie, ton adorée.

Giuseppe

Par Bernard SEMAAN et Anne-Sophie COLLIN

Encore ce bruit de frein dans les rues de Rome qui le réveille quotidiennement. Ce bruit, cela fait exactement quatre ans qu'il l'entend. Depuis le 17 mai 2005, il est omniprésent dans ses pensées. Il ne souhaite qu'une seule chose : que cela s'arrête enfin... Malheureusement, il ne pourra jamais oublier ce chauffard ivre qui a renversé la femme qu'il aimait.

Depuis ce jour, il a l'impression que sa vie n'a plus de sens. Sa famille ne le comprend plus, et d'ailleurs, il ne les comprend pas non plus. Il sait se débrouiller, mais de cela, ses parents ne sont pas convaincus. C'est vrai que depuis la mort de sa femme, il ne croit plus en l'amour, et, que chaque nuit, il rêve d'une femme qui lui donne le sourire, qui le rend heureux. Mais au réveil, il fait face à la réalité et va travailler dans la capitale. Heureusement, il aime son métier de conservateur dans le musée de la Civilisation Romaine. Sa femme Isabella y travaillait avec lui.

Mais ce jour est bien loin... pourtant il a l'impression que c'était hier. Sa sœur lui répète souvent « Giuseppe, il est temps d'oublier et de retrouver une femme qui t'aime et que tu aimes ». Il se demande pourquoi elle dit cela. Sans doute car, depuis, il a des aventures passagères et il n'ose plus mettre toute son âme dans une relation. Il a tellement peur du lendemain. Les filles avec qui il sort sont pourtant parfaites, mais il ne sait rien d'elles. Elles lui parlent et racontent leur vie. Tout cela l'importe peu.

De retour du travail, il va au café du coin boire un verre, une habitude qu'il a depuis quatre ans. Il n'est plus pressé pour rentrer chez lui. Il est vrai que personne ne l'attend.

« Giuseppe, tu vas bien ? Pourquoi ne m'as-tu pas donné de tes nouvelles après la nuit que nous avons passée ensemble, il y a un an? Je t'ai laissé des dizaines de messages, puis j'ai fini par laisser tomber ». Honteux, il la regarde et n'arrive pas à se souvenir de son nom. Il ferme les yeux comme s'il cherche à se rappeler son visage, il n'y parvient pas. Elle se demande alors quel homme il est devenu. Il lui demande s'il peut lui offrir à boire, elle accepte mais il sent qu'elle veut lui dire quelque chose, mais elle hésite. Puis elle finit par lui dire d'une voix tremblante: « J'ai un enfant de 3 mois et, c'est toi le père ».

Un moment de silence les envahit, il bafouille, il ne sait pas quoi répondre, juste des questions comme: « Comment, pourquoi... ?». « Giuseppe, je t'ai appelé sans jamais avoir de réponses, j'ai tout fait pour te prévenir, mais tu ne répondais pas. Si tu veux le voir, il n'y a pas de problème, tu es son père et je souhaite qu'Alessandro fasse ta connaissance ».

Il ne sait quoi dire, à part qu'avec Isabella, ils parlaient souvent de leur projet d'avoir des enfants. Mais là, c'était Amélia. Une aventure qui, pour lui, n'avait aucune importance. La preuve est qu'il ne se souvenait même pas d'elle.

Quoi dire ? Il ne sait pas, il ne sait plus. Ce qu'il sait, c'est qu'il y a un enfant qui a besoin de son père. Il pourrait, peut-être se remarier. À vrai dire, ce à quoi il pense n'a pas de sens ! Il faut qu'il réfléchisse; on ne fonde pas une vie sur des décisions arbitraires, il faut être sûr de ses sentiments et au fond, il sait qu'il ne l'aime pas. Il pense toujours à Isabella, à ce bruit qui l'a arrachée à la vie... Peut-être est-il nécessaire qu'il survive à ce choc. Il comprend que c'est ce qu'Isabella aurait voulu.

Guiseppe s'allonge sur son canapé comme pour s'évader et réfléchir à son avenir. Il finit par fermer les yeux : sa nouvelle vie commencerait par cette paternité soudaine, c'est une responsabilité importante. Il le sait mais il doit y faire face car l'enfant, lui, n'a rien demandé et c'est son droit que de connaître ses deux parents. Commencer peut-être par faire connaissance est une bonne chose. Toutes ces idées lui sont passées par la tête pendant quelques instants.

Le lendemain, il retourne à ce café pour un rendez-vous qu'il avait donné à Amélia. Il arrive, la tête ailleurs, toujours dans ses pensées. Il franchit la porte d'entrée et voit Amélia, au fond, assise avec son enfant Alessandro. Un instant d'émotion s'empare de lui. Il tremble, perd contrôle de ses actions et se dirige lentement vers Amélia. Il regarde son fils et ne peut s'empêcher de pleurer et de sourire. « Je suis heureux, je suis père à présent », s'exclame t-il. Amélia lui tend Alessandro. Guiseppe le prend dans ses bras, redoute de lui faire du mal mais se sent heureux de ce qui lui arrive.

« C'est notre fils, qu'allons-nous faire ? », dit Amélia. Ils s'installent pour boire un cappuccino et discuter de diverses solutions. La famille d'Amélia est très ancrée dans les traditions et l'idéal serait le mariage, mais tous deux savent qu'une relation durable ne peut

être fondée sur des sentiments passagers. Un mariage par convenance ne pourrait qu'envenimer leur relation et ne porterait donc rien de bon à long terme. Certes, Giuseppe a compris qu'aujourd'hui ce qu'il lui fallait c'est la stabilité, mais pas de cette manière !!

Amélia sait très bien que Giuseppe ne l'aime pas et elle le comprend, elle désire simplement qu'ils entretiennent de bons rapports pour le bonheur et l'éducation de leur enfant. Ils établissent ensemble un système de garde, et veulent commencer par le baptême avec un repas de famille qui permettrait à Giuseppe de faire la connaissance de la famille d'Amélia.

Le jour du baptême, Giuseppe se dirige chez Amélia qu'il a très peu vu cette semaine avec tous les préparatifs. Il rencontre sa mère. Elle lui confie que son mari prépare le petit. Cet homme descend enfin avec Alessandro, puis il reste immobile, silencieux. Giuseppe regarde son visage avec une envie de vengeance, il le reconnaît ! C'est l'assassin d'Isabella !

Pourquoi le destin le fait-il tant souffrir ? Il sort de la maison furieux. Amélia ne comprend pas et court après lui, avec Alessandro dans les bras. Elle lui demande ce qui se passe. Il lui explique la situation en détail, il voit qu'elle est effondrée. Elle savait que son père avait renversé quelqu'un puisqu'il avait été emprisonné, mais ignorait qu'il s'agissait de l'épouse de Giuseppe. Elle demande à ce dernier de rester et lui explique que le plus important est Alessandro. Mais, il ne veut plus être en la présence de cet homme. Elle comprend et demande à son père de s'éloigner car, pour elle, le plus important est son fils. L'homme comprend qu'il a fait beaucoup de mal autour de lui et décide de partir loin de Rome. Comment peut-il corriger les erreurs du passé ?

Pour Giuseppe, il est temps de penser enfin à l'enfant qui mérite de débuter sa vie de manière plus paisible.

Il a bien compris que le plus important pour lui est l'amour. L'amour qu'il peut donner à cet enfant est quelque chose d'extraordinaire que personne ne pourra lui enlever.

Agni et Joseph

Par Josiane GÉDÉON et Laura DEBRANT

Il voyait, imaginait et devinait instantanément par un simple bruit, un simple toucher. Joseph, un jeune homme brun aux yeux verts en amande était doté d'une personnalité remarquable. Aucune femme ne résistait à son charme. Il vivait au Viêtnam dans une ville nommée Halong. De sa maisonnette entourée d'arbustes fleuris et odorants, on pouvait observer 3000 îles. Chacune d'elles avait une forme et une beauté uniques. La légende disait qu'une mère dragonne avait jeté 3000 perles dans la mer de Chine et chacune se transforma en une splendide île. Certaines îles étaient peuplées tandis que d'autres étaient désertes. De chez Joseph, on pouvait même voir des dizaines de bateaux faisant des trajets touristiques destinés à la découverte des grottes cachées sous ces formidables « perles » flottantes.

Joseph travaillait sur un bateau baptisé« Bohai » dont le propriétaire était ami de Joseph. Joseph s'occupait d'accueillir et de guider les touristes. Il était aveugle mais il avait grandi à Halong, et depuis son enfance, il passait son temps sur les bateaux. Il connaissait le bateau et ses trajets par cœur et s'occupait de faire découvrir aux touristes les beautés et merveilles de chaque île. Tous les deux ou trois jours, un nouveau groupe embarquait sur le bateau. C'était un travail très enrichissant, on pouvait rencontrer des gens de tous les continents, cela apportait beaucoup à Joseph tant au niveau culturel qu'amical, il aimait discuter avec les nouveaux arrivants et son tempérament lui permettait de mettre rapidement les touristes en confiance. Habituellement, le bateau faisait de courts trajets d'une île à l'autre pour déposer des passagers mais ce jour-là était exceptionnel : un groupe libanais avait réservé cette villa flottante pendant une semaine pour visiter les îles.

Les employés commencèrent par ranger, changer les draps, nettoyer le parquet, faire briller les fenêtres qui étaient éclaboussées par l'écume des vagues salées. Le bateau était garni par des pétales de la fleur de lotus, une fleur locale de couleur rosée à la beauté sublime.

Les visiteurs arrivèrent et l'accueil était très chaleureux. Un petit verre de jus d'orange frais et une tranchée bien sucrée du « fruit du dragon » étaient servis sur de petits plateaux argentés.

Il y avait en tout huit personnes dont Agni, une fille éblouissante aux cheveux et aux yeux noirs, qui tout comme Joseph avait une vingtaine d'années. Celle-ci devait se rendre sur une île afin d'y rejoindre sa famille. Elle ne se mêlait pas au groupe de touristes qui discutait et faisait connaissance. Seule, elle regardait Joseph. N'ayant pas encore remarqué qu'il était aveugle, elle lui fit les doux yeux. Joseph était incapable de voir cette beauté mais il avait le pouvoir de la ressentir avec son cœur, pur et sensible. Lorsque la nuit fut tombée, elle monta sur l'escalier qui donnait sur une des vastes terrasses illuminées par de petites lampes en formes de perles. C'était l'endroit où Joseph avait l'habitude de se rendre le soir après que les touristes n'avaient plus besoin de lui. Il monta l'escalier en se guidant par la rampe. Elle était allongée sur un banc et admirait le ciel où, très souvent, passaient des étoiles filantes. Elle vit Joseph arriver et se redressa. Au bruit de son geste, il demanda qui était là et c'est seulement à cet instant qu'elle s'aperçut qu'il était aveugle. Il lui demanda s'il pouvait s'asseoir près d'elle, elle accepta et il commença à lui parler. Elle, qui ordinairement n'était pas très bavarde, se trouva très à l'aise. Il lui raconta qu'il était devenu aveugle à cause d'une mauvaise chute et lui demanda de lui décrire ce qu'elle admirait par cette magnifique nuit où les vagues étaient très calmes. Malgré l'obscurité, le paysage était extraordinaire et l'on pouvait se purifier le cœur rien qu'en admirant ces miracles créés par Dieu et en inhalant l'odeur rassasiante de la mer et de ses entrailles. Ces deux jeunes personnes discutèrent une bonne partie de la nuit, se découvrant ainsi des points communs. Agni avoua qu'elle ne prenait pas assez de temps pour se reposer et que le travail occupait tout son temps.

Le lendemain matin, Agni lui proposa de prendre un kayak. Ils montèrent à bord et commencèrent la ballade. Le couple était entouré de magnifiques tableaux naturels. Le calme de la mer reflétait la paix du ciel. Même l'écume provoquée par le mouvement doux de la rame était sereine. Rien ne pouvait décrire toutes ces splendeurs ni même la joie de ces jeunes gens. Elle le regardait, charmée. Il en était de même pour lui, il ressentait un bien-être étrange lorsqu'il était avec elle. Il ne pouvait voir sa beauté physique mais adorait les inflexions de sa voix et sa personnalité.

Joseph imaginait tout, se représentant les lieux dans sa tête, appréciant la chaleur du soleil sur son visage, le bruit des vagues et des rames remuant l'eau. Même sans voir le paysage, il prenait le temps de l'apprécier. Il aurait tout donné pour voir une dernière fois le paysage et pour voir Agni qui, quant à elle, ne s'était jamais donné la peine de se relaxer, d'oublier la routine de sa vie quotidienne. Mais, depuis le peu de temps qu'elle connaissait

Joseph, elle prit le temps, de fermer les yeux et de savourer à voir comme un aveugle les détails de la vie. Sur le kayak, il imaginait le vent soulever ses cheveux et sentait l'odeur de son parfum lui chatouiller les narines. Mais le vent commençait à se lever et les vagues paisibles devinrent violentes : une tempête se préparait. Ils se dirigèrent vers l'île la plus proche. Ils étaient presque arrivés à destination sur l'île lorsque la puissance du vent fit dévier le kayak, Agni avait du mal à le diriger et devait être prudente car d'énormes rochers se trouvaient aux alentours de l'île et le kayak pouvait s'y prendre. À quelques mètres de l'île, elle perdit le contrôle et le kayak se renversa. Agni et Joseph tombèrent et furent emportés par les vagues qui les propulsèrent vers les rochers où Joseph se cogna la tête. Il était sur le point de se noyer quand Agni, qui était bonne nageuse, le tira jusqu'à l'île et lui porta secours. Il saignait beaucoup de la tête et resta inconscient pour quelques instants. Agni ne cessait de lui tapoter les joues et d'essayer de le réanimer. Enfin, il reprit connaissance et s'assit sur le sable. Sa tête lui provoquait une intense douleur. Agni lui fit un bandage avec un morceau de sa chemise. Il souffrait et, exténué, ferma les yeux et s'allongea sur le sable. Il s'endormit. Agni regarda autour d'elle... L'île était déserte. Tout à coup, elle vit un bateau s'approcher et réveilla alors Joseph. Celui-ci, ouvrant les yeux, vit des lumières troubles, il se frotta les yeux et commença à voir tout doucement se dessiner des formes et des couleurs très floues. Peu à peu, les images s'éclaircissaient. Étant resté allongé, Agni se pencha sur lui, s'inquiétant de son état, et là, stupéfait, il découvrit le merveilleux visage d'Agni qu'il avait tant imaginé. C'était un miracle, Agni n'en revenait pas, le vœu de Joseph s'était exaucé.

Carnage émotionnel

Par Jordane CACHEUX

Je n'ai plus sommeil. Est-ce l'insomnie ou cette sensation de ne plus pouvoir contrôler ma vie ? Ce désespoir que j'éprouve depuis la perte de mon frère m'a peut-être plongé dans cet état d'inertie. Ma tendre femme ne me regarde plus, même lorsque je suis à quelques centimètres d'elle. Mon fils se plaint du froid qui règne dans la pièce quand nous sommes présents. Je suppose que c'est également depuis cette nuit-là, ou plutôt à cause de l'accident qui a eu lieu cette nuit-là, que Maria ne m'adresse plus la parole. Mes souvenirs sont vagues à ce sujet. Je me rappelle surtout cette lumière intense qui s'est abattue sur nous avec une violence sans pareil. Puis, je me suis réveillé dans notre lit comme sortant d'un cauchemar. Selon mes souvenirs, cet accident tient de ma responsabilité. La disparition de mon frère Nathaniel, quatre mois avant l'accident, m'avait transformé en un homme enragé car je ne voyais en cette perte que de l'injustice Il était aussi généreux que jeune. En me dirigeant vers la région voisine pour passer le week-end de Pâques, je me rappelle avoir reparlé de mon frère, toujours dans cet état de colère noire. À mi-chemin, Maria s'est prise à moi en exprimant son exaspération à l'égard de mon comportement. Nous avons fini par nous disputer et la discussion est devenue de plus en plus rude, puis est survenue cette lumière qui nous a emportée... Mais ce qui m'inquiète le plus, c'est le comportement de mon fils, Romaric, qui reste figé sur sa chaise, tête baissée, yeux noirs, dans la cuisine avec sa mère qui s'est laissée aller depuis l'accident et n'ose plus le regarder. Tous les jours, depuis cet événement j'entends Marie prononcer les mêmes mots. « C'est ta faute, misérable », murmure-t-elle à chaque fois qu'elle prépare le repas. J'ai du mal à croire que ces paroles me sont destinées alors que mon cher petit garçon influence toute cette haine et cette tristesse sans nom. Je me demande tout de même si ma présence agit sur le comportement de ma famille. Et je sens être été la cause de ce carnage émotionnel que subit Romaric aujourd'hui. La tristesse et le manque m'ont aveuglé, au point d'oublier ma famille, ma femme, mon fils, mon foyer. Malgré le choc, cet accident aurait dû nous ouvrir les yeux et nous permettre de nous unir. Mais il n'en est rien. Le froid règne quand je suis présent, ma famille ne me regarde plus, je n'ai plus sommeil. Sans doute, suis-je mort. Sans doute, dois-je errer dans la culpabilité de voir mon foyer se détériorer à cause de mon manque de discernement et celui de mon épouse, qui, désormais, semble commettre la même erreur que moi, en sombrant dans la colère et en n'ayant plus conscience de la valeur de la vie, cette conscience que j'avais moi-même perdue depuis la mort de mon frère.

Un mauvais voyage...

Par Gina SARACINO et Roy NAHRA

Lorsqu'il ouvrit les yeux, Paul ne comprenait pas vraiment où il était...

Paul était quelqu'un qui avait réussi dans la vie. Il avait 25 ans, il était beau, intelligent, connu et surtout très riche. Expatrié aux Etats-Unis depuis trois ans, il travaille dans l'une des firmes de son père, spécialisées et publicité. Paul avait toujours été ambitieux dans la vie et, depuis sa plus tendre enfance, il avait toujours voulu être le meilleur dans tous les domaines. Il n'eut pas beaucoup de mal pour arriver au plus haut poste de l'entreprise familiale bien qu'il fut mis à l'épreuve lors de sa première campagne publicitaire et son coup d'essai fut un succès. Tout s'enchaîna très vite. Le succès puis les sorties en compagnie de jolies jeunes filles étaient devenues choses courantes pour lui. Son meilleur ami Josh et lui ne se faisaient jamais prier pour être pris en photo dans les boîtes de nuit les plus branchées d'Hollywood.

Paul n'avait jamais été amoureux, il ne savait même pas ce qu'"aimer" signifiait. Il voulait juste profiter de sa jeunesse et passer du bon temps. Cette vie qui suscitait l'envie de tout le monde, il la trouvait plutôt monotone. Il se levait chaque matin à cinq heures et demi, faisait son sport quotidien, allait prendre son petit déjeuner dans son loft de cent m^2. Après avoir pris sa douche, il partait pour le bureau à huit heures puis travaillait jusqu'à une heure. Il traversait chaque jour la même route pour aller au restaurant où il se faisait servir par la même serveuse, Lauren, puis repartait travailler jusqu'à une heure tardive..

Absorbé par son travail, Paul n'avait jamais remarqué Lauren, peut-être était-elle trop banale, ou pas assez « bien placée » dans l'échelle sociale pour mériter l'attention de Paul. Au plus profond d'elle-même, Lauren ne demandait pas grand-chose : un regard, un sourire, juste une marque d'attention qui prouverait que Paul l'avait remarquée car oui, Lauren était éperdument amoureuse de cet homme qu'elle servait depuis bientôt six mois et qui, pourtant, l'ignorait totalement. Il faut dire que tout les opposait : il était grand, brun aux yeux marron, bronzé, toujours vêtu de costumes griffés et était PDG d'une grande compagnie. Elle était petite, blonde, pâle et banale trouvait ses vêtements dans les friperies du coin et n'était qu'une simple serveuse.

Cependant, ce mois de mars 2009 fut catastrophique pour Paul car tout changea pour lui. Après plusieurs échecs publicitaires, Paul perdit tout et fut contraint de mettre la clé sous la porte. La firme devait fermer et il devait licencier tous ses employés. Paul avait tout perdu, il n'était plus que l'ombre de lui-même et les lumières de la gloire avaient laissé place à l'obscurité de l'avenir. Qu'allait-il faire maintenant ?

Il continuait à passer devant l'immeuble qui abritait ses bureaux ressassant sans cesse la perte qu'il avait subie. Il continuait également de venir déjeuner au petit restaurant, pour le grand plaisir de Lauren. Depuis qu'elle l'avait vu si triste, elle avait enfin osé lui parler, peu à peu était née une certaine relation amicale. C'était une grande victoire pour Lauren mais cela ne changeait pas grand-chose pour Paul qui sombrait dans la déprime.

Un jour, alors que la pluie s'abattait sur les fenêtres de son loft, Paul pensa aux conseils que son père avait pu lui prodiguer *« si l'homme parfois ne fermait pas souverainement les yeux, il finirait par ne plus voir ce qui vaut d'être regardé ».* Après avoir pris une grande inspiration, Paul s'allongea sur son lit et mit ce conseil en application : il ferma les yeux et repensa tout d'abord à sa vie, sa jeunesse dorée avec un père un peu strict et une mère totalement soumise à son mari. Une enfance dure. Puis vinrent les heures de gloire, la réussite, les femmes, l'argent... Et enfin, il passa en revue ces dernières semaines, les plus dures de sa vie probablement. Il avait tout perdu : sa société, sa célébrité et bizarrement ses amis aussi qui aimaient apparemment un peu trop la célébrité et qui trouvaient Paul beaucoup moins intéressant maintenant qu'il était pauvre. Même Josh, celui qu'il croyait être comme un frère l'avait laissé tomber. Tout à coup, Paul eut une révélation, là, allongé sur son lit, seul, dans le noir, avec, en fond sonore, la pluie qui tombait. Son visage apparut. Le visage de Lauren, la seule qui était là ses côtés depuis le début. Bien sûr il l'avait remarquée dès la première fois qu'il était entré au restaurant. Comment ne pas remarquer une femme si pâle, qui rougissait dès qu'on lui parlait et ce, même après six mois ! Mais elle n'était pas le genre de femme qui correspondait à Paul, l'ancien Paul du moins. Elle devait sûrement être l'une de ces femmes qui aimaient passer des soirées tranquilles à la maison loin des flashs de caméra alors que Paul préférait de loin s'afficher en public avec un mannequin. Pourtant, elle était la seule personne à soutenir Paul depuis qu'il avait tout perdu. C'était elle, c'était Lauren.

Lorsqu'il rouvrit les yeux, Paul comprit ses erreurs. Il avait donné beaucoup d'importance à des choses superficielles comme la célébrité et l'argent. Il était devenu l'une

de ces personnes qu'il détestait, adolescent. Pourtant le visage de Lauren continuait de lui apparaître, il avait besoin d'elle, là, tout de suite. Il avait presque mal de ne pas être avec elle. À ce moment-même, il ne comprenait pas l'origine de cette douleur, pourquoi ce manque était si fort. Faisant quelques pas dans son appartement, ses pensées se brouillaient et s'éclaircissaient à la fois. Il était amoureux, oui c'était de l'amour qu'il ressentait. Ce sentiment qu'il n'avait jusque là pas ressenti.

Ne sachant quoi faire, il prit son téléphone et composa le numéro de Lauren. C'était sa boîte vocale :

- Lauren, c'est Paul, il faut que je te voie tout de suite, j'ai besoin de te parler, rappelle-moi.

Cinq minutes plus tard, ne tenant plus en place, Paul attrapa sa veste et se mit à courir sous la pluie, dans les rues de Los Angeles, en direction du restaurant. Son cœur battait la chamade. Il était pressé de retrouver celle qu'il aimait, il courut plus vite encore jusqu'à ce choc.... Paul ne comprit pas tout de suite. Pourtant, ilo venait bien de se faire renverser par un taxi. Il finit par s'évanouir.

Lorsqu'il ouvrit les yeux, Paul, ne comprenait pas vraiment où il était...

C'est là qu'il vit ce visage si familier... Josh, son meilleur ami était là, assis près de lui, il avait dû ne pas beaucoup dormir tant les cernes étaient visibles autour de ses yeux.

– Lauren... Lauren... où est Lauren? , demanda Paul.

– Qui est Lauren?, répondit Josh.

– Je... Où suis-je?

– Tu es à l'hôpital... Tu ne te souviens de rien ?

– Tout ce que je me rappelle, c'est le taxi qui m'a renversé, alors que j'allais voir Lauren.

– Un taxi? Mais quel taxi??? Tu n'as pas été renversé Paul. Si tu es là, c'est parce que nous sommes sortis samedi soir, nous avons mélangé de l'alcool avec une drogue un

peu trop forte et tu n'as pas supporté le mélange... tu as perdu connaissance et nous avons dû appeler une ambulance pour t'emmener ici...

– Mais Lauren...?

– Enfin Paul arrête avec cette Lauren ! Tu ne connais pas de Lauren!

Paul se tut, il ne comprenait plus rien.

– Elle m'a aidé quand j'ai perdu la compagnie...

– Quand tu as quoi? Tu as vraiment dû faire un mauvais trip mon frère! Ta compagnie va bien, très bien même, elle n'a jamais été aussi bien! Je te laisse dormir car tu en as vraiment, vraiment besoin!

.....

Cela faisait maintenant deux jours que Paul était sorti de l'hôpital et qu'il se reposait chez lui. En effet, il avait toujours sa compagnie, il était toujours aussi riche et célèbre bien que sa dernière frasque avec la drogue lui ait valu de faire la une de plusieurs magazines à scandales.

Cependant, Paul était toujours tracassé, qu'en était-il de Lauren? Il décida de se rendre au restaurant pour éclaircir la situation. Malheureusement, las d'attendre un signe de sa part, Lauren avait décidé de quitter la ville et de passer à autre chose. C'est ce que Paul apprit de Linda, sa meilleure amie. Au moment de la dépression, Lauren avait préféré quitter la ville et repartir de zéro en ne donnant aucune adresse.

Lauren était donc là, quelque part, et Paul n'avait plus qu'une idée en tête : la retrouver...

Un regard troublant

Par Christiane BOUCHARLAT

Consigne : texte commençant par les phrases soulignées

Elle marche. C'est le matin. Maintenant il l'aperçoit sur le bord de la route. C'est une femme qui avance d'un pas alerte. Elle ne se retourne pas à son approche. Il ralentit, la dépasse lentement et continue son chemin. Le visage de la femme est masqué par un foulard noir. C'est sûrement une habitante de la région et pourtant le village le plus proche est à plus de 200 km ! Mais Gilles a assez de soucis comme cela pour s'encombrer d'une femme égarée. Et puis il doit arriver à Djanet avant midi.

La chaleur est accablante et un vent de sable commence à souffler. Il pense à cette femme croisée tout à l'heure. Que peut-elle donc faire dans ce désert ?

Le vent souffle de plus en plus, et le sable tourbillonne autour de la voiture. Il réalise tout à coup que cette femme est en danger seule sur la route, avec cette tempête de sable qui se lève. A contrecœur, il décide de rebrousser chemin. Il roule en scrutant la route : pas de femme à l'horizon. « Mais qu'est-ce que je fais là à chercher un fantôme, dit-il, je n'arriverai jamais à temps pour prendre mon avion ! Mais où est-elle ? Elle ne s'est tout de même pas volatilisée ! » Au bout d'un long moment, il aperçoit une forme sombre recroquevillée au bord de la route. La femme lève son visage vers lui. Son teint est clair et de ses yeux bleus s'écoulent des larmes qui creusent des sillons sur son visage couvert de sable.

Gilles lui propose de monter dans la voiture. Elle hésite un moment. Il l'interroge :

« Mais que faites-vous là ? Où allez-vous ? Parlez-vous le français ? »

Aucune réponse.

« Vous mettez votre vie en danger à circuler toute seule dans cette région ! Moi, je vais à Djanet et je suis très pressé. Si vous allez dans cette direction, je vous emmène. »

Elle acquiesce sans un mot.

Ils roulent longtemps dans un silence pesant que Gilles n'ose interrompre. Aux alentours, des espaces infinis, sans aucune végétation, sans aucun signe de vie, seul le sable se lève en rafales, de plus en plus fort. Soudain, il aperçoit au loin un croisement avec un grand panneau rouillé qui indique :« Djanet 100km ».

« Attendez, c'est ici, je voudrais m'arrêter un instant, s'il vous plaît, dit la femme d'une voix assurée. »

Gilles étonné de l'entendre s'exprimer en français coupe le moteur.

Elle descend de la voiture et va s'immobiliser un peu plus loin, au bord de la route.

Au bout d'un moment, qui lui paraît interminable, il perd patience. « Mais que fait-elle, se dit-il, elle ne se rend pas compte que je suis pressé moi ! Je n'aurais pas dû m'occuper d'elle ! »

Le vent souffle de plus belle et Gilles sent la colère monter en lui. Il s'approche d'elle et lui crie : « Il faut qu'on parte ! J'ai un avion à prendre à Djanet ! » Le regard de la femme se tourne vers lui plein de larmes. Elle revient lentement à la voiture et éclate en sanglots. Il ne sait pas quoi faire. Il est gêné, ému en même temps. Sa colère tombe. Elle pleure à présent doucement puis se calme.

« Je m'appelle Eva. Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de la mort de mon mari. Il s'est fait tuer sur cette route il y a un an. Nous étions en vacances et roulions en Jeep avec des amis. Un homme a tiré dans notre direction. La balle est allée se loger dans le crâne de mon mari. Il est mort sur le coup. La police n'a retrouvé aucune trace du tireur et nous n'avons eu aucun éclaircissement sur le mobile de son acte. »

Eva raconte son histoire d'une voix monocorde comme si elle n'était pas concernée par le récit.

Elle reprend : « Depuis un an je vis avec cette scène qui m'obsède : d'abord, la joie de vivre et les rires dans la voiture en ce matin radieux, puis le bruit de la détonation, le trou dans la tête de David, les hurlements du chauffeur, sa course éperdue pour échapper au tireur, David inconscient, affaissé contre moi, une douleur atroce dans la poitrine puis cet état d'hébétude qui ne m'a pas quittée depuis. Je ne peux pas vivre sans David, je ne peux pas admettre sa disparition. Cet anniversaire me préoccupait et je me suis dit qu'il fallait que je revienne sur les lieux, que cela m'aiderait à faire face à la réalité. »

A présent le silence s'installe et Gilles, frappé par l'amour que cette femme témoigne pour son mari, ne peut s'empêcher de penser à Florence et à leur relation aux antipodes de ce qu'il vient d'entendre.

Pourtant au début, ils étaient amoureux eux aussi et puis peu à peu la frustration, la violence, la haine avaient remplacé les premiers élans. Il en était même arrivé à battre sa femme car elle avait l'art de le faire sortir de ses gonds avec son ironie cinglante, sa façon de l'humilier devant les amis ou devant les enfants. Alors, plus rien ne l'arrêtait et il aurait fait n'importe quoi pour qu'elle se taise. Dans ces moments-là il savait qu'il aurait pu la tuer. Un jour, au cours d'une crise particulièrement violente, il croisa le regard de ses enfants terrorisés et cela lui avait fait l'effet d'un électrochoc.

Ce jour-là, il décida de quitter la maison, de quitter son travail, de partir seul pour ralentir cette descente aux enfers, pour tenter de retrouver à ses propres yeux un semblant de dignité. A présent, cela faisait trois mois qu'il était parti et il y a deux jours, il avait décidé de rentrer en France. Ses enfants lui manquaient.

Et voilà qu'aujourd'hui, il rencontre cette femme qui vit un lien si fort, si puissant avec cet homme disparu, qu'il en est profondément troublé. Après ces mois de solitude, c'est comme s'il se réchauffait à une source d'amour, même s'il savait qu'il ne lui était pas destiné.

Que dire ? Que répondre ? Il reste silencieux, pris dans ses souvenirs. Elle reprend la parole : « Ce n'est pas bien drôle ce que je vous raconte et je comprends que vous restiez sans voix. Vous savez, cela m'a fait du bien de pouvoir en parler à quelqu'un. Merci. »

La tempête fait rage à nouveau et il faut tenter de rouler entre les petites dunes de sable qui s'amoncellent sur la route.

Soudain, le moteur cale. Impossible de redémarrer. Il savait bien que cette voiture était pourrie ! Il pense à son avion, et contre toute attente, un frisson de joie le parcourt tout entier quand il réalise qu'il va le rater. Pouvoir rester un peu plus avec elle, pour l'instant c'est la seule chose qui compte.

Rouge 2008

Le café rouge

Par Doris GEHA et Jean-Claude LABOUR

« Hélas ! Combien je croyais savoir d'amour, et combien peu j'en sais. »

Bernard de Ventadour

C'était en Chine, à Shanghaï, que la jeune Mei fit la connaissance de John, un américain venu y passer un court séjour afin de convaincre son ami de ne pas commettre la plus grosse bêtise de sa vie, à savoir se marier avec une chinoise.

C'est que quelque part, dans ses pensées les plus profondes, John ne tolérait pas ce mariage qu'il considérait comme inadmissible, tout d'abord à cause la différence de race, ensuite de culture vu l'écart entre les civilisations de la Chine et des États-Unis. Pour lui, une telle union était vouée à l'échec. L'amour n'entrait pas dans ses considérations.

Or, ce sera justement à Shanghaï qu'il connaîtra le coup de foudre le plus rapide, le destin l'ayant retenu plus que prévu dans cette ville. John se trouvait un jour, vers midi, au coin de la rue 65 à deux pas du " Café rouge ", une maison de thé, située au milieu des lacs nommés " les lacs de la joie " à Shanghai. Soudain, une jeune fille apparut de loin parmi la foule, accompagnée de son ami et de sa future épouse.

C'était Mei. Elle portait une longue robe couleur ocre qui brillait sous les rayons du soleil, et qui mettait en valeur son allure élégante. Elle s'approcha de lui avec d'un pas assuré et le salua. John était déjà pris par la beauté de ses yeux. Tout le monde le remarqua et surtout son ami.

Cela le mit hors de lui-même et il se sentit stupide, rouge d'embarras et de timidité. Son cœur battait fort, il avait l'impression que ses veines s'ouvraient et que son sang coulait pour rejoindre celui de cette belle créature qu'il venait de voir pour la première fois de sa vie.

Par la suite, la future épouse invita John à une promenade vers les bassins rouges de Sishwan, où se trouvait le monument unique de " Bouddha ". Il y avait des moines vêtus de kimonos pourpres, murmurant des prières chaleureuses. John y alla contre son gré. La jeune chinoise expliqua l'attachement religieux comme étant un élément essentiel de l'identité de son peuple en lui disant :

« Les liens humains forment la vraie richesse dans notre pays, et c'est bien cet élément qui remplace l'argent, le luxe qui marque presque tous les pays les plus développés. C'est vrai que notre pays souffre d'un taux assez élevé de pauvreté, mais mon peuple a pu toujours sauvegarder un bon cœur, un caractère chaleureux et des liens familiaux en dépit des conditions de vie les plus sévères. »

John fut ébloui par l'intelligence de cette femme et par sa douceur. Un an plus tard, le jour de leurs noces, John se rappela cette première rencontre qui avait marqué toute son existence. Un enchantement remplit ses yeux à la simple vue des fleurs d'amarantes rouges placées sur les bancs. Les souvenirs de toute cette période de bonheur lui revinrent en tête : John offrait à Mei cette fleur à toute occasion.

C'était sa manière de lui avouer la flamme qui vivait en lui. Le mariage du couple se déroula dans une ambiance à la fois féerique et intime : les chemins étaient décorés de fleurs rouges des deux côtés, les mariés avaient endossé des kimonos rouges, symbole de sincérité et de bonheur.

Ils s'approchèrent l'un de l'autre, firent un dernier pas, se tinrent par la main et ils s'installèrent sur les deux gros coussins rouges... Les invités les applaudirent fort et leur souhaitèrent une vie pleine de joie et de prospérité.

Basma

Par Hussein EL YOUSSEF et Julien AMIENS

En visite chez un joaillier, Basma éblouit par sa beauté un jeune homme. Celui-ci chercha à revoir la belle inconnue. Il la poursuivit jusqu' à ce qu'elle parvînt à un quartier étranger où il la perdit de vue. Depuis, il ne cessa de venir chaque jour dans ce même quartier dans l'espoir de la rencontrer à nouveau. Les semaines s'écoulèrent et Basma n'apparut pas.

Basma était l'épouse de Julien, un médecin médiocre auquel elle fut obligée de s'unir. Elle avait perdu ses parents à l'âge de six ans dans un accident cruel et elle était restée jusqu'à son mariage sous la tutelle de ses voisins qui sont en même temps les parents de Julien.

Elle n'était pas amoureuse de Julien, mais elle se sentait incapable de dire non à sa famille adoptive. Julien, lui, l'aimait bien. Le mariage ne changea rien aux sentiments de Basma envers son époux.

À son retour du voyage de noces, Basma alla se promener dans un jardin public. Elle aimait bien contempler les enfants qui jouaient et souhaitait en avoir un.

A ce moment-là, Nader, le jeune homme dont elle avait attiré l'attention, apparut. Il aperçut dans ses yeux un regard perdu, de l'ennui, de la tristesse... Il pensa qu'il pourrait peut-être effacer ses chagrins.

Il décida cette fois-ci de marcher sur ses pas pour savoir où habitait cette femme dont il ne connaissait même pas le nom. Il entra chez un boulanger et, par le biais d'une ruse, sut qu'elle était mariée. « Si elle a un époux, à défaut d'avoir son cœur, je vais essayer de devenir son ami », se dit Nader.

Comme premier pas, Il décida de lui envoyer chaque jour une rose rouge identique à la couleur de la robe qu'elle portait le jour où il l'a vue dans le jardin public. Basma reçut chaque matin son présent qu'elle crut être de Julien. Un jour, son mari décida de voyager, mais elle refusa de l'accompagner.

Alerté par l'absence de Julien, Nader écrivit une lettre qu'il envoya à Basma avec un bouquet de roses rouges.

« Pour vous, ma belle. Nous ne nous connaissons pas, mais votre regard reste gravé dans ma mémoire. La beauté de vos yeux reflète la tristesse de votre âme. J'aimerais bien vous rencontrer et vous dire tout le bien que je pense de vous. Je sais que vous êtes mariée et je respecte votre engagement. Je voudrais devenir votre ami. J'espère vous rencontrer. Je vous attendrai dans le jardin public ».
Nader

Quelle ne fut pas la surprise de Basma ! Elle était excitée à l'idée de rencontrer cet inconnu. Le lendemain au soir, elle se fit belle.

En arrivant au jardin, elle aperçut derrière les arbres un homme avec un bouquet de roses rouges. Elle le reconnut tout de suite. Ses mains se mirent à trembler. Elle s'avança vers lui lentement. Elle eut des sensations étranges. Etait-ce la peur ? Était-ce le désir ? Ou peut-être les deux ?

Ils se revirent souvent. Julien remarqua un changement d'attitude chez sa femme. Il l'interrogea mais sans succès. Basma voulait mettre fin à cette relation extraconjugale qui n'avait aucune raison d'être, mais s'aperçut en fait qu'elle était amoureuse... À sa grande surprise, il ne s'agissait pas de son mari.

Elle avait honte de tromper son mari. Prise de remords, elle cessa d'aller au jardin. Elle ne sortait même plus de la maison. Son époux se douta de quelque chose et chercha à comprendre son attitude. Un jour, pendant que Basma prenait sa douche, Julien entra dans sa chambre et se mit à chercher un indice pour comprendre ce qu'elle avait. Il trouva la lettre. Julien devint fou de rage. Il était persuadé que sa femme le trompait.

Ravagée par l'inquiétude, Basma se précipita au chevet de son mari. Ce dernier lui avoua qu'il était condamné. Bientôt veuve, elle pourrait épouser Nader. Il lui assura qu'elle regretterait un jour l'amour fidèle et désintéressé qu'il lui portait .... La jeune femme clama son innocence, mais Julien maintint ses accusations d'adultère, puis se donna la mort.

Basma éprouva une douleur sans bornes. Torturée par le remords, elle se refusa à toute vie sociale. Quelques mois plus tard, elle apprit que Nader avait loué une chambre dans la maison

située en face de sa résidence, guettant la moindre apparition de sa belle. Un beau jour, Basma aperçut Nader et ses sentiments se réveillèrent. De son côté, le jeune homme estima qu'après la disparition de son mari, Basma était enfin libre.

Désormais, Basma n'avait plus à se cacher... Elle avoua à Nader sa passion mais lui affirma que, par respect pour son mari, elle ne l'épouserait jamais. Après cet aveu, elle rentra chez elle et tomba, rongée par le regret. Nader ne cessa pas de lui envoyer des fleurs rouges et de l'aimer.

Il souhaita que le temps fît son œuvre et que tout s'arrangeât. Mais malgré ses souhaits rien ne se passa. Il prit l'initiative de rendre visite à Basma. Il entra dans une pièce presque vide, meublée d'un fauteuil et d'un téléviseur. La lumière était faible et une odeur de moisi le frappa. C'est alors qu'il la vit, couverte par des roses rouges, étendue derrière le fauteuil. Il s'approcha d'elle et tâta son pouls, mais elle n'était plus.... !

Un mélange de rouge

Par Joseph KHALIL

Il est 5 heures du matin, après avoir fini mon travail au Biel, je prends le chemin de la maison. La route est vide et calme. Il n'y a que le bruit de ma petite voiture rouge. Le son de la musique est toujours dans mes oreilles, je suis fatigué après cette longue nuit. Tout en suivant la route, et avant d'arriver à un rond-point, je me retrouve devant un feu rouge. Avant d'y arriver, je me mets à regarder autour de moi pour m'assurer qu'il n'y a personne qui traverse. Je crois que c'est bon, il n'y a personne. Je veux juste arriver à la maison et me mettre au lit.

C'est rouge, le rouge du feu qui brûle, je me demandais toujours pourquoi on l'appelle le feu rouge. Maintenant je sais bien que c'est parce que ça brûle.

Il faut à peu près deux secondes pour traverser la route vers le rond-point. Durant ces deux secondes, c'est le rouge partout. Je regarde la voiture et ce n'est pas le rouge de sa couleur, c'est le rouge malheur qui s'abat sur elle. Un accident rouge, sa cause est rouge, sa conséquence est rouge, sa fin doit-elle être rouge aussi ?

Je me trouve tout seul devant un mélange d'idées, je ne sais plus à quoi penser, soudain j'entends les sirènes des ambulances résonner en ce lieu. Un rouge qui vient mettre de l'équilibre et éliminer le danger du feu et ses brûlures.

Une série de questions commence à se formuler, est ce qu'il va mourir ? Est-ce qu'il va guérir ? Que va-t-il se passer maintenant ? Est-ce que ma vie va changer ? N'était-il pas mieux de s'arrêter au rouge ? Un sentiment indescriptible s'empare de moi.

Là, je me retrouve devant le vide et l'inconnu, n'ayant aucune idée de ce qui va se passer, le rouge me brûle.

Les membres de la Croix Rouge m'accompagnent à l'hôpital, je suis ivre, pas à cause de l'alcool mais à cause d'un autre liquide plus fort et plus rouge, un autre sang.

Sur le rythme d'un cœur blanc

Par Joe KHOURY

L'histoire commence par des mots simples. Il s'agit d'une course entre Tarek et la musique, sa passion. Une musique rouge, terrible et violente composée de notes de missiles sur les lignes de démarcation libanaises entre les musulmans et les chrétiens.

Tarek vivait dans une région musulmane à « l'ouest » de Beyrouth, au deuxième étage d'un immeuble de quatre étages. Cette musique, malgré sa forte tonalité, est devenue, un son auquel Tarek s'est déjà habitué. Un jour, en se rendant chez son ami Omar, il aperçut pour la première fois au premier étage une jeune fille aux yeux tristes. Son visage était éclairé d'une lumière étrange. Charmé, il continua son chemin et décrivit à Omar le beau panorama qu'il avait vu dans les yeux de cette jeune fille. Omar l'encouragea à faire le premier pas, mais Tarek avait déjà pris sa décision, il voulait faire sa connaissance.

À son retour, il ne put s'interdire de parler à sa mère de cette rencontre fortuite. Malheureusement, la seule information recueillie était que ces nouveaux habitants avaient échappé aux décombres de la guerre et qu'ils s'étaient réfugiés au premier étage de l'immeuble. La rencontre ne tarda pas à avoir lieu.

Le lendemain, une amitié est naquit. Elle s'appelait Nour. Ces petites scènes plus romantiques que classiques se multiplièrent, et au fil du temps, les deux jeunes gens tombèrent amoureux l'un de l'autre. Ils étaient inséparables....et pourtant ils tentaient toujours d'échapper aux regards des autres habitants du quartier. Nour était chrétienne, et Tarek était musulman. Sous les feux des bombardements, les cris des militaires, l'idée même de leur union était impossible mais ils étaient prêts à renoncer au monde entier pour que leur petite histoire d'amour perdure !

Mère, père, sœurs et frères souffraient en silence de la colère, de la dépression, de la mélancolie et du conflit de la guerre dans la relation de ces deux victimes du temps, condamnées, à s'aimer en silence.

Un jour, le volume de la musique rouge s'éleva. De nouveaux musiciens se mirent au piano. Les notes, ces feux qui s'approchaient peu à peu avec leur flamme et leur fumée, se firent plus violentes. Pendant ce temps, Omar pêchait au bord de la rivière, et Nour remplissait les jarres d'eau loin du conflit. Omar appréciait les belles conversations qu'il menait avec elle sans faire allusion à la différence. Ce jour-là, ils décidèrent de retourner ensemble au quartier, mais la panique envahissait les rues ! Une pluie de bombes tomba sur la tête d'Omar et de Nour. Leur réaction fut instantanée. Ils cherchèrent un abri et disparurent sous un vieux toit en briques. Les battements de leurs cœurs, ne purent pas apaiser cette tempête de feu !!!

Les militaires avaient rassemblé les chrétiens sur la place publique. Nour, ne put s'empêcher de dire qu'Omar faisait partie du camp adverse. Elle sauva la vie de son bien-aimé mais ne put sauver la sienne. Les autres habitants du quartier s'étaient cachés, refugiés sous la terre, mais seul Tarek cherchait son amour. Les larmes coulant sur son visage, il courait partout, criait son nom mais se tut à son arrivée à la place publique. Les armes encerclaient ceux qui portaient la croix, il s'approcha de Nour lentement, n'en croyant pas ses yeux, mais les soldats le poussèrent. Les balles sortirent des armes et le sang se mit couler.

Tarek refusa de cheminer en solitaire. Il courut vers le corps de Nour et le serra dans ses bras. Il ne le lâcha que quand les battements de leurs cœurs s'arrêtèrent ensemble…
Cette histoire d'amour a sucité de nombreuses questions au sujet de la religion.
Pourtant, la guerre continue de régner sur terre mais et des victimes comme Tarek et Nour continuent d'exister.

Un martyr

Par Hassan EL-HUSSEINI

En occident, le rouge revêt plusieurs aspects ; c'est la couleur de l'amour, la passion, la richesse, le sang...Ce rouge me rappelle le sang qui a coulé au Liban durant la guerre de juillet 2006. Ces trente-trois jours de combats furent les plus difficiles de ma vie ; les mots qui les définissent étaient destruction, massacre, misère et tyrannie. La mort ne distinguait pas entre les victimes civiles et militaires. On peut voir les choses de deux façons différentes ; tout dépend du tempérament ou de l'occasion. On lit toujours dans les anciens romans la fascination des amoureux pour cette couleur. Le rouge peut signifier le sang mais aussi la colère, d'où son côté ambivalent.

A mon avis, les couleurs sont significatives mais c'est une question de relativité. Si l'homme est optimiste, tout est beau pour lui et il voit la vie en rose. Mais s'il est pessimiste, cette couleur incarne la violence, la mort et la guerre. Quand je vois la couleur rouge, je pense à Ahmad qui a été massacré par les bombes israéliennes durant la guerre au Liban en 2006. Depuis, j'ai une phobie de ce rouge infernal et cruel.

Ahmad vivait dans une petite maison, au sud du Liban. Il a décidé de rester chez lui malgré la guerre brutale israélienne contre le pays. Le jour de sa disparition, Ahmad est sorti avec quelques amis pour aider les voisins du village qui succombaient aux bombardements. Quand ils sont arrivés, tout était détruit : maisons, écoles, hôpitaux, même églises et mosquées n'ont pas échappé à ce massacre. Soudain, ils ont entendu la voix des enfants qui pleuraient, et ils sont allés à leur recherche. Ils trouvèrent une petite maison à moitié détruite. À l'intérieur, des enfants essayaient tant bien que mal de se protéger. Ils ont tenté de les secourir mais le pilote israélien leur avait réservé un autre sort. Une bombe a heurté de plein fouet ce qui restait de la maison. Un nuage de fumée et de poussière grise a recouvert l'endroit. Un gris qui, au fur et à mesure, se transforma en rouge. La couleur du sang des victimes atrocement mutilées par les bombes israéliennes s'est répandue sur le sol libanais. Ahmad a été ramené par des voisins à la maison où sa mère l'a enveloppé dans un drap blanc. Elle l'a amèrement pleuré. D'ailleurs, tout le monde a déploré avec désespoir et haine cette d'injustice cruelle. Je n'arrive pas à oublier cette image « rouge ». C'était tellement fort, tellement dur. J'ai vu plusieurs martyrs durant la guerre. Finalement, je peux être optimiste et me consoler en me disant qu'Ahmad et les autres sont actuellement au paradis et qu'ils sont morts en voulant sauver des vies.

Contrastes du rouge

Par Rabih HALLAGE & Joëlle KHALED

Le rouge est la couleur des contrastes : symbole de vie et de l'amour ou symbole de mort et de sang, il reste une couleur attirante. D'une part, le rouge est peut-être la couleur des sentiments et des souvenirs ; elle est utilisée aussi bien dans les flacons de parfum que dans les lingeries, donnait un aspect intime. D'autre part, beaucoup de gens trouvent que cette couleur est symbole de violence et de sang qui coule durant les combats et les guerres ; pour eux, le rouge est synonyme de destruction, d'amour éphémère et de haine.

Auparavant, le rouge me semblait être la couleur de l'amour, celle du coucher du soleil qu'on regardait ensemble pendant de longues heures. Celle du vin qu'on buvait, celle des cartes décorées et en forme de cœur, celle des baisers qu'on échangeait et celle du parfum de l'autre.

Je me rappelle nos dîners aux chandelles et cette belle bougie rouge au centre de la table qui veillait sur notre amour. Tous les autres couples étaient jaloux de nous et souhaitaient partager avec nous cet amour fervent et cette admiration sublime.

La veille de son départ à la guerre, nous étions ensemble en train de regarder le coucher du soleil. Il me prit dans ses bras et me caressa. J'étais la femme la plus heureuse de la planète, l'espace de quelques secondes. La vie était très belle avec lui et les minutes paraissaient des heures. Avant qu'il ne me quittât, il m'offrit sa dernière fleur et me supplia de prier pour son retour et pour la paix. J'attendais chaque jour ses lettres avec impatience. J'allumais des cierges et je priais pour qu'il restât en vie.

Malheureusement, il n'a pas eu la chance de vivre au-delà de ses 24 ans. Il m'a quittée malgré lui et m'a laissée seule. Je suis devenue prisonnière du passé, je vis à travers son souvenir, je lui avais juré fidélité au prix du sang qu'il a payé pour défendre la patrie, le Liban... Son souvenir restera à jamais gravé dans ma mémoire dans l'espoir de le revoir dans un autre monde...

Un adieu

Par Sandy AOUN

Pour toutes les personnes que j'ai rencontrées, la couleur rouge incarne l'amour et la passion ; c'est la couleur des retrouvailles et c'est la joie de vivre.

Le rouge est, pour moi, une couleur qui fait jaillir dans mon cœur un doux sentiment qui fait rêver et qui nous emmène vers un monde nouveau dans lequel les douleurs n'existent pas, où seul l'amour est roi. Je vivais dans ce monde et j'étais complètement satisfaite de ma vie jusqu'au jour où tout a été bouleversé. Le rouge aujourd'hui, c'est la couleur de la violence du destin, du désert affectif, un feu qui brûle mon cœur et du sang qui coule dans mes veines. Le rouge c'est la couleur de la mort.

J'ai vécu une belle relation amoureuse pendant 2 ans avec une personne adorable qui avait toutes les qualités d'un prince. C'était vraiment les plus beaux moments de ma vie. On s'aimait tellement au point qu'on s'affolait si un jour on ne se voyait pas. Nous avons chanté ensemble, vécu ensemble et parcouru le monde ensemble. Aujourd'hui, je préfère la nuit, mon cœur est froid, je sens que la vie me fuit et j'ai le cœur brisé. Le monde s'est arrêté et tous mes rêves se sont évaporés. Le rouge c'était la flamme de notre amour mais la vie m'a privée de toute cette joie et n'a laissé que des souvenirs tristes. J'ai de la peine à me rappeler tous ces sourires qui se sont transformés en larmes, en douleur pénible, en blessure brûlante. La flèche de Cupidon m'a transpercé le cœur.

Le rouge, « initiale du bonheur », a soudain disparu, suite à la mort de Chris et a bouleversé ma vie. Je n'arrive pas à m'en remettre et je n'arrive pas à expliquer la raison pour laquelle ce drame s'est produit. Je passe mes journées à y penser et j'essaie de trouver des réponses, d'expliquer ce destin cruel mais en vain... Je suis prisonnière du passé. Son souvenir est difficile, j'ai mal au cœur, je souffre et j'ai vraiment peur.

Le rouge, cette couleur que j'aimais, est devenu symbole d'injustice. C'est une couleur destructrice, c'est la couleur du diable, c'est une illusion qui nous pousse à croire profondément que les beaux jours dureront pour toujours. Mais malgré tout, je ne regrette rien et je garde toujours au fond de moi l'espoir de revoir Chris dans une autre vie. Je crois profondément qu'on sera de nouveau ensemble dans un autre « ailleurs ».

Photo – expression 2007

Un dimanche d'avril à Paris

Par Chritiane BOUCHARLAT

C'était un jour comme les autres, mais surtout comme les autres dimanches : morose à souhait. Un dimanche si ennuyeux - et pluvieux - que la seule occupation qui me soit venue à l'esprit est la correction des examens où j'ai toutes les bonnes chances de trouver soixante pour cent de mauvaises réponses. Pas grave, de toute façon, c'est ça ou réfléchir à ma solitude. En même temps, les gens, je ne les supporte pas. Toute cette fausse frénésie, cette hypocrisie perpétuelle me rend malade. Bon, d'accord. La présence d'enfants peut éveiller en moi un semblant de joie, peut-être même un intérêt pour la vie, comme si je vivais une seconde enfance... Mais je n'ai pas cette capacité de me détacher de la triste réalité : je suis une adulte pour qui le dimanche est une éternité.

Je me lève, prends l'air à la fenêtre. Le ciel est lourd d'un orage tout proche. Il éclatera sûrement pendant la nuit. Rien à faire... même Paris ne me fascine plus... ses trottoirs embrouillés de monde... non. Bon. Je terminerai la correction demain matin. Après tout, une nouvelle semaine est sur le point de commencer. Ce sera toujours mieux que le week-end.

Le lendemain comme d'habitude, tout sonne vide en moi. Même la sonnerie qui annonce le retour en classe de ces enfants bien trop naïfs. Je n'étais pas comme eux pendant mes plus jeunes années. Je me sentais déjà...différente. Michelle, trente-trois ans. Seule. Bon, il faut donner le cours, maintenant.

Le soir, j'aimais bien faire mes courses dans le petit magasin près de l'école. Mais les gens gâchent tout. Leur bonheur me dégoûte, me piétine dans ma médiocrité.

Et le dimanche revient...

Puis je l'ai rencontré. Aigri et méchant. Sarcastique et pessimiste. Comme moi. Un dimanche matin dans l'un de ces parcs magnifiques et trop bien entretenus. J'avais décidé de sortir, pour une fois, en ce jour de repos. L'air était lourd, chargé, il ne tarderait pas à pleuvoir. C'est l'orage qui a éclaté, encore une fois. J'ai couru me blottir sous les arcades du bâtiment tout proche. Il était là. Il me dit « Ah ! Quel temps. Je déteste l'orage. » Je ris jaune. Il me parlait de météo. Je n'y croyais pas.

Ce type, qui a l'air intéressant, me parle du temps, quel imbécile !

« C'est ainsi que vous abordez les gens, en leur parlant du temps qu'il fait ? »

« Non, mais je me doutais bien que ça vous agacerait. Je m'appelle Paul, et vous ? »

« Michelle. Bien joué, je déteste ces manies ridicules, parler pour ne rien dire, autant se taire. »

« Si vous ne voulez pas parler, il y a une exposition magnifique à deux pas d'ici, voulez-vous m'y accompagner ? On admirera le travail de ces artistes, sans un mot.»

« Cette proposition me convient. »

Ce fut une réponse peu réfléchie, d'autant surtout que Paul était que cette personne que je venais de rencontrer. Beau, peut-être, mais je n'ai jamais recherché la beauté.

Pourquoi ai-je accepté sa proposition ? Si j'avais à revivre la même situation, ferais-je la même chose ? Des questions qui me viennent à l'esprit après ces dimanches passés et qui me séparent de cette rencontre qui reste bizarre à mes yeux...

En tout cas, ses yeux me donnaient l'impression que je le connaissais depuis longtemps. Ses regards n'étaient pas si étranges, au contraire ils me rassuraient, surtout lors de notre première rencontre.

Même son prénom, Paul, me rappelait mon voisin avec qui j'ai vécu une petite aventure qui reste parmi les quelques beaux souvenirs de ma vie... L'autre, hélas, sortait avec trois filles dont je faisais partie. Le jour où j'ai découvert son secret était le pire moment que j'aie pu vivre ! Quand même, l'Autre reste un beau et délicieux souvenir !

Quant à sa proposition, nous l'avons bien exploitée... Nous avons enchaîné bientôt trois, quatre expositions. C'est l'un des avantages de Paris. L'art, la culture, tout est à portée de main. Je ne me suis même pas rendu compte que c'était déjà le crépuscule. Il m'a donné rendez-vous le dimanche suivant. Puis, je le voyais de façon hebdomadaire. Nous allions au cinéma, au théâtre, ainsi que dans de très beaux cafés dont j'ignorais l'existence jusqu'alors.

Lors de nos premiers rendez-vous, nous ne parlions que très peu. Je ne considérais pas Paul comme un ami, il était juste quelqu'un avec qui j'aimais occuper mes dimanches.

Je lui ai tout raconté de ma vie, et réciproquement. Nous avions pratiquement la même existence, ce qui, étrangement, ne m'a pas étonnée. Il refusait de vivre avec quelqu'un. Il était pourtant charmant. Il me faisait rire. Il critiquait les gens faisant ainsi preuve d'un cynisme exagéré.

Malgré cette rencontre, rien n'a vraiment changé dans ma vie. Enfin, presque. Jamais je n'avais partagé autant avec quelqu'un en aussi peu de temps. Jamais je n'avais rencontré quelqu'un avec qui je m'entendais si bien. Mais je ne voulais pas ça. Je ne voulais personne. Juste moi, quelques passions, mon travail. C'est tout. C'était l'essentiel. Une vie rangée, des enfants ? N'importe quoi. Une vie relativement triste, certes, mais libre. Je pouvais faire tout ce que je voulais, comme rencontrer ce type, sans ambiguïté.

Puis j'ai compris qu'il voulait autre chose.

Alors j'ai pris la fuite. J'ai fait ce que j'aurais toujours dû faire. J'ai accepté un rendez-vous mais je savais qu'il allait être différent des autres. J'ai décidé de ne pas y aller. Une demi-heure avant, j'ai pris soin de rédiger un mail à Paul :

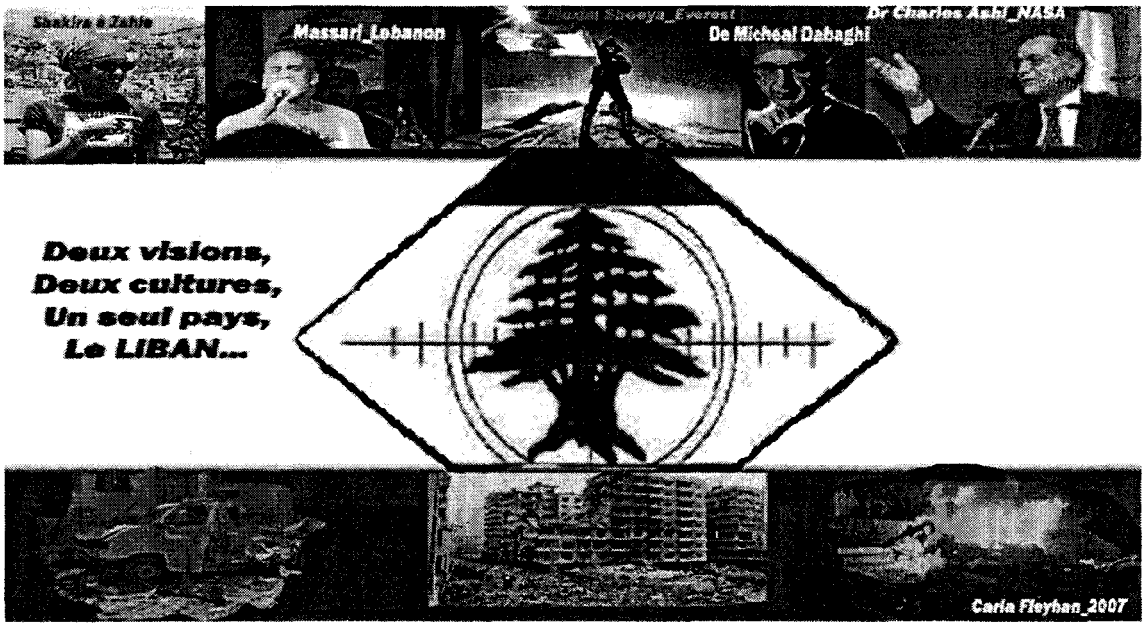
« Je suis désolée. Tout ceci n'est pas pour moi. Je dois suivre ce qui m'est vraiment destiné. Je pars. Où ? Je ne sais même pas. Merci pour ces quelques semaines. Tu m'as beaucoup apporté. À bientôt peut-être au détour d'un parc ? Mais pas ici. Michelle. »

Et j'ai acheté un billet d'avion. J'ai décidé de partir à l'aventure. Seule. Vivre dans la nature, avec un équipement de survie. Tout lâcher. J'avais tout prévu durant ces quelques semaines de rendez-vous avec Paul. Au fil de nos discussions, mon envie se dessinait. Je vais être remplacée dès la semaine prochaine, à l'école. Je les regretterai sans doute, les enfants. Je pars explorer ce que j'ai toujours voulu voir : le monde, mais sans cette société de consommation. La nature. Toutefois, cette superficialité aura eu le mérite de me faire partir loin de tout. Mon rêve devient mon but, enfin. Et puis, c'est dimanche aujourd'hui. C'est un bon jour pour... partir. Je reviendrai, peut-être.

Deux LIBAN

Par Pascale EL-FEGHALY & Carla FLAYHAN

La photo ci-dessous intitulée "Deux LIBAN", réalisée sur photoshop, représente les contrastes qu'on peut trouver dans le monde, et que nous vivons déjà au LIBAN. Le pays du Cèdre est souvent présent d'une façon prépondérante dans différents médias.



La grandeur de notre pays ne réside pas dans ses 10.452 km² mais dans la bonté, l'amabilité et l'accueil de ses habitants. Cette terre a eu l'honneur d'accueillir Jésus-Christ à Cana, lieu où eurent lieu le miracle portant son nom de la transformation de l'eau en vin.

Malgré cette bénédiction immortelle, Cana a été attaquée de notre vivant deux fois par Israël ; en 1996 et en juillet 2006. Durant ces attaques, des centaines d'enfants ont été tués. C'est vraiment un étrange contraste !

Beyrouth ville cosmopolite, fille aînée du Liban, porte en elle les traits de caractère de son père ! Dix-huit confessions et religions s'y embrassent, l'Occident et l'Orient s'y marient, les civilisations y cohabitent...

Notre pays souffre depuis plus de trente ans guerres qu'il ne cesse de combattre...Pauvre Liban !
Ils ont détérioré ton passé, ils ont dévoré ta jeunesse, et ils essaient de planifier ton futur... L'heure des ténèbres aura donc sonné pour toi, toi, dont le nom signifie « Montagne de Lait », « Éclatante Blancheur ».

Voilà donc, mon cher Liban, que ta blancheur s'est ternie. Les oiseaux qui aimaient la limpidité de ton ciel pour qui peut-être fut créé le mot azur, sont partis. Ils sont partis mais les Libanais sont restés, eux qui adorent la liberté et qui sont prêts à tout pour pouvoir l'acquérir.

Pour nous, rien n'est comparable aux effets magiques que produit de loin ce beau chêne, lorsqu'il est éclairé par les rayons du soleil couchant.
Pour nous, les neiges qui blanchissent les différents sommets semblent de plus en plus éblouissants.... Bien souvent, ce spectacle imposant s'est offert à notre vue, et jamais nous ne nous sommes lassés de l'admirer.

C'est qu'il y a dans les grandes œuvres du Créateur une beauté sublime que rien ne peut égaler, et qui saisit toujours puissamment l'âme et l'imagination de ceux qui jettent sur la nature un regard religieux et observateur.

Malgré toutes ces qualités, nombreux sont malheureusement ceux qui ont été obligés de se séparer de toi... mais leurs visites au Liban, leurs pays natal, était source de fierté, surtout pour ceux qui ont occupé des postes influents à l'étranger, tels que Charles ASHI Libanais de Zahlé à la NASA, Michael DABAGHI qui a été le premier chirurgien à réaliser l'opération à « Cœur ouvert », Shakira MOBARAK la fameuse Shakira ainsi que nombre d'artistes tels que Massari, Mika et tant d'autres...

Dans notre Liban, nous voyons la mer au pied des montagnes qui, sous le soleil éternel, sont toujours fleuries d'invocations divines. Le cœur humain n'a cessé de s'émouvoir devant le déploiement des beautés et des chants du Liban. Cet article est un cri au monde entier pour qu'il nous aide à sauvegarder notre cher LIBAN.

"Si le Liban n'était pas mon pays, j'aurais choisi le Liban pour patrie" Gibran Khalil GIBRAN

Prison(s) 2006

Liberté de la presse au Liban, prisonnière de la religion ?!

Par Alex NAE & Myriam KOSSEIFI

Je vis dans un quartier chrétien et je regarde la voiture qui vient de prendre feu. C'est une voiture qui ressemble beaucoup à la mienne. Il est 10H15. J'ai encore 15 minutes avant de sortir de la maison pour ne pas arriver en retard au travail. Je suis journaliste pour l'un des plus grands titres de mon pays. Vous savez, j'aime la politique. Je suis responsable de la chronique publiée tous les vendredis. Allez, venez avec moi, je vais vous montrer ce que je fais. Nous y allons à pied, ce n'est pas loin...

Voilà le siège de la publication pour laquelle je travaille. Vous voyez l'agent à l'entrée du parking ? C'est mon meilleur ami malgré nos confessions différentes. Venez par ici...

Voilà la porte de mon bureau avec mon autocollant favori : « Non à la censure ». Comme ça, tout le monde connaît mon opinion même avant de passer par cette porte. Ceux qui s'opposent à mon sticker n'ont rien à faire ici. Voilà mon bureau. C'est là où j'écris tous ces articles. Vous savez, mes articles ne s'adressent pas vraiment au père de famille qui va acheter son journal le matin au kiosque. Il n'a pas besoin de les lire. Il les connaît déjà bien avant la parution de chaque numéro. Je les écris pour énerver les services secrets de mon pays le Liban. Ce pays qui reste, en partie, toujours sous le contrôle d'un autre. Et chaque jour, mes destinataires vont m'appeler en toute gentillesse pour me demander d'arrêter de publier ces « fausses nouvelles ». Une fois, ils m'ont fait un cadeau d'anniversaire un peu particulier: trois grenades désamorcées, posées sur le pare-brise de ma voiture, accompagnées d'une lettre. J'ai décidé, quand même de faire un article sur les vagues d'arrestations qui s'étaient produites la veille. Là, on avait arrêté un bon nombre de chrétiens opposés à l'influence d'un de nos voisins. Quel était leur crime ? Comme toujours, c'est la « tentation de partition du pays » qui est attestée. Mais, pour être honnête, ils ont tous été libérés après quelques jours.

Ici c'est la salle de TV. Comme vous voyez, il y a aussi un fauteuil – mais nous ne l'utilisons jamais. C'est seulement pour regarder les conférences de presse auxquelles nous ne pouvons pas participer. La télévision c'est bien – on peut la regarder sans penser. Lire un journal, pour ça, il faut être attentif. Moi, je le suis également en regardant la télévision – et je le suis particulièrement quand on voit à l'écran l'un de mes collègues en train d'être battu par les forces de sécurité. Mais il n'y a pas de quoi se plaindre : avoir des relations ambiguës avec

notre État, ça fait partie de notre vie quotidienne. Pour la presse internationale distribuée dans mon pays, c'est encore pire. Si elle contient des pages avec de « fausses nouvelles », elle n'est tout simplement pas distribuée ou il y manque certaines pages.

Parfois, on est même obligé d'aller devant le tribunal pour expliquer pourquoi on a écrit ceci de cela. Mais normalement, on est libre de s'en aller, et on est souvent surveillé pendant au moins 24 heures. J'aime vraiment qu'on me prenne pour quelqu'un d'important, alors que je suis juste un journaliste parmi tant d'autres. Il me semble que cette procédure est une sorte d' « inscription » comme on le fait à l'université : maintenant on n'est plus un inconnu. D'ailleurs on s'intéresse beaucoup à ceux qui disent ce qu'on ne doit pas dire. Autrefois, je disais que mon pays était gouverné par une petite clique de mafia qui se composait d'hommes d'affaires, d'officiers des services secrets d'un pays étranger et d'un petit nombre de politiciens. Cela n'est plus vrai aujourd'hui, mais il reste « les ruines du passé ». L'attentat de l'une de mes collègues de la télévision est un exemple – elle a perdu son bras et sa jambe gauche. Mais je ne peux pas nier que les choses se soient améliorées au début du printemps dans mon pays – pour moi le printemps s'éveille toujours d'abord sur la place des martyrs.

Je voudrais bien vous présenter le rédacteur en chef et son adjoint. Vous serez peut-être surpris. Ces deux postes sont occupés par des femmes – c'est une nouveauté et en plus elles s'aiment bien, vraiment bien et elles le montrent ouvertement, en public alors que cela est interdit par notre code pénal. Je me rappelle qu'il y a quelque temps, les autorités ont interrogé les propriétaires d'un site Internet destiné aux homosexuels et ont demandé aux gérants de se présenter devant le tribunal pour avoir soi-disant diffusé des films pornographiques. C'est vraiment un reproche ridicule, puisque je connais quelques membres de ce groupe depuis des dizaines d'années – ils ne feraient jamais une connerie pareille. Leur seul défaut est de se battre pour les droits des homosexuels !

Mes patronnes ne sont pas là aujourd'hui. Elles doivent également se défendre devant la justice, mais pour une autre raison : pour expliquer pourquoi elles ont autorisé la parution d'une « lettre » adressée à Dieu qui lui demandait de ne plus rester indifférent à la menace que les États-Unis posent sur le Moyen-Orient. Certains leaders musulmans ont publiquement demandé que la justice s'occupe de ce cas, considéré comme un blasphème de la part du journaliste qui a écrit ces lignes. Ils ont même encouragé leurs fidèles à brûler tous les

exemplaires de notre journal et en ont réclamé l'interdiction de sa distribution dans certaines villes de notre pays. Dans un pays où on trouve une grande diversité religieuse, il est vraiment dommage d'avoir toujours des conflits à cause de la religion. Je tiens vraiment à vous dire qu'il faut apprendre à s'entendre quelle que soit la religion.

Parce que, vous savez, quand j'ai été tué ce matin dans une voiture piégée, la religion ne jouait plus vraiment un grand rôle. On ira tous devant Dieu, quel qu'il soit. Le plus important c'est que je l'ai rencontré ce Dieu, celui auquel j'ai cru pendant toute ma vie – qu'il soit chrétien ou musulman, il parle toutes les langues… « Bienvenue à la vie éternelle » m'a-t-il dit.

Libre enfin ...

Par Christiane BOUCHARLAT

France, le 5 août 1998

Ma chère sœur,

Ne sois pas étonnée si je t'écris au nom de la tante Lydie. Je crains que nos parents ne te permettent de lire ma lettre. Je me trouve en France. L'organisation avec qui je suis entrée en contact il y a un an, m'a trouvé un logement provisoire dans un vieux couvent. Je sais que ma fuite ne t'a pas surprise et que, tout au fond de ton cœur, tu es avec moi, car tu me connais mieux que quiconque, même si on nous empêchait de nous voir pendant ces derniers mois.

Pendant que j'étais enfermée dans ma chambre, j'ai beaucoup réfléchi. Tu te souviens comment nous jouions souvent au papa et à la maman, quand nous étions petites ? Je rêvais de m'occuper de mes enfants et de mon mari qui m'aimerait pour toujours.
Et tu vois, je n'aurais jamais pensé que cela serait un songe presque irréalisable.

Je pense que tout a commencé le jour où je suis rentrée en retard de la visite chez Lucy. Maintenant, je revois encore notre père entrer dans une colère absurde. J'expliquais en vain les raisons de mon retard mais il était persuadé que j'étais avec un garçon et que je lui mentais.

Depuis cet instant-là, il ne m'a plus fait confiance. Nos parents me surveillait sans cesse de peur que quelqu'un puisse me « voler ». Ils t'envoyaient souvent chez notre tante à la campagne de crainte que tu me suives.

Oh, ma chérie ! Je ne peux te dire à quel point tu m'as manqué à cette époque-là. Tu étais une âme proche à qui j'aurais pu confier tous mes soucis et trouver en elle la consolation ! Mais tout cela ne m'a pas été accordé.

Et puis, je l'ai aperçu un beau jour en faisant des courses avec ma mère. Un joli garçon, avec des yeux doux et des lèvres souriantes. J'étais fascinée par lui. Son image s'est gravée dans mon cœur. Désormais, toutes mes pensées et tous mes rêves lui appartenaient. J'avais un seul but : le rencontrer tous les samedis qui on suivi.

Fort heureusement, il m'a remarquée aussi. Chaque fois, quand nous nous croisions (moi toujours accompagnée par maman, lui par la foule de ses amis), il m'adressait un sourire chaleureux. Je puisais à chacune de ces rencontres l'amour et l'entendement dont j'avais tant besoin.

Mais soudain, tout a pris fin. Ma mère a remarqué notre alliance sous-entendue et ce qui a suivi, tu le sais déjà. En vain j'ai pleuré, en vain j'ai supplié. Mon père m'a battue, enfermée dans ma chambre et il a commencé à me chercher un époux.

Pendant de longues semaines, j'ai vécu dans la peur de ne plus pouvoir me promener en ville et respirer librement dans les champs. J'ai craint qu'on me trouve simplement un mari qui m'emmènera dans sa propre prison. Je ne veux pas savoir où j'aurais été maintenant, si notre père n'avait pas dû conduire maman à l'hôpital.

Ma chère sœur, je sais que pour toi tout sera encore plus difficile. Nos parents ne changeront jamais d'avis, mais ils ne voudront pas non plus perdre leur deuxième fille. Ma petite, je te supplie, de contacter les gens qui m'ont tant aidée dans les difficultés, et d'essayer de me rejoindre ! Je m'arrangerai ici et nous commencerons ensemble une nouvelle vie. Une vie en liberté.

Phobies

Par Elie GERGES & Christian ABI KHALIL

Avant même d'avoir commis son crime, Jean était déjà prisonnier. Il est l'ultime preuve que même dans les sociétés les plus civilisées, il y a toujours certaines injustices. Ces dernières ne sont pas obligatoirement imputées à des administrations corrompues ou à des directions dépravées. Elles sont dues à la fragilité de la pensée humaine.

Jean est un cadre nouvellement recruté par une grande compagnie d'assurance. Chaque jour, avant de quitter sa maison, Jean répète l'incantation magique qui est supposée l'aider à mieux passer sa journée : « Je ne vais pas étouffer, je ne vais pas étouffer », puis il monte dans sa grande berline pour se rendre à son nouveau travail.

Mais ce jour-là était un peu particulier ; Jean était supposé rencontrer monsieur Roland, son premier client. Comme chacun des employés de la grande firme dans laquelle il travaille, Jean a son propre espace pour garer sa voiture, dans le parking souterrain. Ainsi Jean gare-t-il sa berline et gravit à pieds les 935 marches qui le séparent de son bureau situé au 36ème étage de l'immeuble. Vous n'avez qu'à imaginer son embarras lorsqu'il rencontre le client frais et dispos sortant de l'ascenseur tandis qu'il avait le souffle coupé à cause de son ascension forcée. « Désolé » balbutia-t-il, «Je n'ai pas pu pratiquer mes exercices matinaux à la maison ». L'homme, voyant le visage pourpre de Jean, ne put s'empêcher de ricaner. Mal à l'aise, Jean, suivi du client, s'asseoit dans le bureau pour discuter des clauses du contrat du nouveau. Tous les papiers étant en règle, les deux hommes se donnèrent rendez-vous sur le site du chantier le lendemain, pour d'estimer la valeur du nouveau bâtiment à assurer.

Le jour J arrivé, Jean pratique ses rituels, puis se rend à destination. Une fois sur le chantier, il distingue monsieur Roland parmi les ouvriers et fraie son chemin à travers les débris abandonnés sur le terrain pour le rencontrer.

À mi-chemin, il aperçoit la petite chambre obscure utilisée pour abriter les ouvriers responsables de la détonation des gros morceaux de pierre ; un frisson lui traverse le dos. Monsieur Roland, ayant déjà aperçu Jean, lui fait signe de le rencontrer près de la grande grue. Obéissant à la demande de son client, Jean se dirige vers la titanesque machine.

À la vue du minuscule ascenseur qui doit les transporter au sommet de la structure métallique, son cœur se met à battre plus vite et à transpirer.

Monsieur Roland, perplexe de voir Jean si mal à l'aise, lui propose d'ajourner l'inspection, mais Jean, soucieux de laisser une bonne impression sur ses patrons, refuse poliment. À peine ont-ils pris l'ascenseur, que les mêmes symptômes qui l'ont toujours hanté se sont manifests à nouveau : malaise, hyperventilation, palpitations, faiblesse, étourdissement, tension musculaire et sueurs froides. Le client, affolé, fait descendre immédiatement l'ascenseur et appelle une ambulance pour Jean qui reprenait à reprendre son souffle et gémissait : « Merci monsieur mais vous pouvez laisser tomber l'ambulance ». Monsieur Roland, visiblement étonné, lui demanda ce qui s'était passé. Jean tout confus, murmure « Oh ce n'est qu'une indigestion ; mais je pense qu'il serait mieux si on continuait l'inspection depuis la terre ferme ». Après avoir terminé l'inspection, Jean retourne au bureau pour rédiger son rapport.

Le lendemain matin, il répète son rituel, et, comme d'habitude arrive essoufflé au 36ème étage puis se dirige directement au lavabo pour se laver le visage. Quelle ne fut sa surprise lorsqu'il découvre que la porte qui s'était refermée était coincée ! Frappé par la panique, Jean regarde la salle sans fenêtre dans laquelle il est prisonnier. Il sent qu'elle rétrécit, que les murs vont l'écraser puis soudain, il s'évanouit. Il reprend conscience une demi-heure plus tard grâce aux premiers soins administre. À son réveil, le patron était près de lui ; il voulait s'assurer que rien de grave ne s'était passé sous sa garde. Il le libère pour le reste de la journée à condition qu'il se fasse examiner.

Jean savait très bien de quoi il souffrait ; mais la peur de perdre son nouveau travail l'a empêché de raconter son petit secret aux employés. Ce dernier incident était la goutte qui a fait déborder le vase, Jean en avait ras-le-bol. Il décide de mettre fin à ses souffrances et de raconter aux employés la vraie raison de ses petites « incommodités ». Il entre chez son patron et lui explique son cas. Le patron visiblement dérangé par le fait que Jean lui ait dissimulé la vérité ne commente pas ce fait, et demande à Jean de retourner chez lui pour le reste de la journée.

Le lendemain, après que Jean a fini son inéluctable ascension, il s'apprêtait à se rendre à son bureau lorsqu'il est intercepté par la secrétaire lui demandant de se diriger vers au bureau du chef du département des ressources humaines. S'attendant au pire Jean, sent qu'une main invisible s'empare de sa gorge. D'une main tremblante, il tourne la poignée et entre dans le

vaste bureau ; à sa grande surprise, il y trouve deux personnes. Il connaissait l'une et l'autre lui était totalement inconnue. C'est le nouveau psychologue que la firme a embauché pour accompagner les salariés. Et c'est ainsi que Jean commence sa longue et fastidieuse route vers la guérison.

Jean a de la chance, puisque rares sont les entreprises qui tiennent compte des problèmes dont souffrent les employés. Et sur un niveau encore plus avancé, nous vivons dans des sociétés où il est dur d'accepter les phobies des autres, et on a toujours plus ou moins tendance à ne pas les tolérer voire à les rejeter. Sachant que les phobies sont caractérisées par des troubles, par des peurs irrationnelles qu'on ne devrait surtout pas refouler puisque les sciences humaines et la psychologie en particulier ont trouvé plusieurs solutions pour diminuer leurs effets indésirables.

Prisonnier de la technologie

Par Wassim ALAM & Joseph KHOURY

« L'Internet », un mot qui a capturé mon attention, la première fois je l'ai entendu, il y a une dizaine d'année. Depuis, je me suis juré d'en savoir plus, de suivre chaque jour les nouveautés de cette invention intéressante. Des magazines, des encyclopédies, des nouvelles, des journaux...j'ai essayé tous les genres de médias, et aucune information ne m'a échappé.

Enfin ! Le jour "J" était arrivé, pour la première fois, l'Internet était disponible au Liban. Je ne peux pas vous expliquer quelles étaient mes sensations envers cette innovation, ce pas géant vers le futur, vers la prospérité et le bien-être. Les mots de décrire mon enthousiasme et ma joie en ce jour. Je ne m'attendais pas à ce qu'un géant de l'information comme l'Internet puisse voir le jour dans notre pays.

C'était la première impression que j'ai eue envers cette invention miraculeuse qui a changé ma vie, et dès lors, progressivement, je découvrais les merveilleuses fonctions de l'Internet qui est un trésor aux richesses intarissables. Je suis devenu un maniaque, un obsédé ; l'Internet est devenu pour moi une drogue le sang qui coule dans mes veines, un bien et un service, et ma soif était loin d'être étanchée.

Les gens m'ont surnommé « leprisonnier de l'Internet » mais je n'aime pas le sens qu'ils donnent au mot « prisonnier », un sens très négatif, cruel. Or, je suis prisonnier, mais de plein gré, c'est moi qui ai choisi de l'être, je me suis condamné et j'en suis heureux.

Voilà, en quelques lignes, qui je suis et ce que l'Internet a fait de moi. Beaucoup ont donné des définitions de l'Internet, mais celle que je préfère le plus et qui résume et explique mieux tous ses pouvoirs et ses fonctions est : « Le réseau des réseaux. »

Pour terminer, étant « un prisonnier de l'Internet », j'invite et j'incite tout le monde à l'être, n'ayez pas peur de ce surnom, puisque c'est tout à faire différent du sens propre du mot. Croyez-moi, c'est pour votre bien, pour le bien de notre pays le Liban et celui du monde entier.

Étrangère...

Par Élias FADDOUL & Antoine KHAZEN

La sonnerie du réveil retentit dans ma chambre. Il était l'heure de se lever. C'est le premier jour de retraite avant les examens à l'université. Une odeur m'attira vers la cuisine. C'est le thé que ma mère a préparé. Mon père est déjà parti au travail et ma mère se demandait ce qu'elle allait nous préparer pour le déjeuner. Je vis dans une famille très unie. Il est tard, je devais m'en aller, on m'attendait. J'avais promis à Marianne d'aller chez elle pour réviser quelques exercices de mathématiques. À peine sortie, je fus happée par la foule, je courus, pressée pour ne pas manquer le bus.

Comme je n'avais jamais été chez Marianne, j'avais noté son adresse sur un papier. Dix minutes plus tard, je descendis du bus et pris un taxi.

La voiture s'engagea dans des ruelles que je n'avais jamais vues... Je découvrais un nouvel univers par la vitre. Une église apparut. Le chauffeur fit le signe de croix et toucha le chapelet accroché sur le rétroviseur. Dix minutes plus tard, j'arrivais à destination. Je réglais la course au chauffeur et je m'engouffrai dans une rue que je ne connaissais pas. Marianne habitait dans le dernier immeuble au bout.

Je marchais. À chaque fois que quelqu'un passais, on me regardait d'un air bizarre comme si j'étais une étrangère. Des regards qui me dérangeaient. Celui d'une dame âgée à la chevelure grisonnante sortant d'une pâtisserie ou des filles de mon âge. J'entendais autour de moi leurs chuchotements. Je devinais leurs moqueries, leurs sourires indiscrets. Étais-je devenue paranoïaque ? Je suis différente. Je le sentais, je le voyais.

Je me sentis frustrée et mal à l'aise ! Apparemment, les gens ici ne sont pas habitués à voir des personnes comme moi !

Enfin mon périple prit fin. J'arrivais chez mon amie ! Cette dernière m'accueillit avec un grand sourire, pour me souhaiter la bienvenue. Quel plaisir de la voir ! C'était rassurant. J'étais soulagée. On m'acceptait malgré ma « différence » !

Après une agréable conversation autour d'un verre de jus de fruit et de tartelettes, nous entrâmes dans la chambre de mon amie. Assises sur son lit avant de commencer le travail, je

parcourus la chambre de mon regard admirant les meubles et les étagères ornées de peluches ! Un grand miroir était en face de nous. Nos deux visages y apparaissaient. Il reflétait un si beau spectacle avec la crinière ondulée de Marianne. Cette image attira mon attention et mit en relief le voile sombre qui recouvrait mon visage !

Soudain, je me rappelai le sourire angélique de Marianne. Je ressentis qu'on peut toujours trouver quelqu'un qui nous accepte malgré toutes les contraintes et les différences !

Suis-je prisonnier de peur ?

Par Daniel DIAB & Anthony RAFFOUL

Sami était couché dans son lit. Il n'arrivait pas à dormir. Il faisait nuit, le ciel était sombre, seule la pleine lune l'illuminait...Il tremblait dans son lit, son cœur battait de plus en plus vite depuis quelques nuits ; tout était un cauchemar pour lui. Des tas d'idées lui passaient par la tête. Il se trouvait dans une confusion totale. Ses mains se cachaient sous la couverture. Il était effrayé. Il n'avait aucune idée de ce qu'il devait faire. Il pensait à son frère, à ses amis qui se trouvaient certainement dans l'un des départements des agences secrètes, répartis dans différentes régions du pays. Il était totalement choqué par la férocité de la répression des policiers. Il pensait à sa sœur au visage enflé, battue par les forces de l'ordre libanaises.

Il voulait tellement sortir de sa chambre pour affronter à ses ennemis, mais il n'avait pas le courage. Son pays était totalement enserré. Tout le Liban était devenu une grande prison de peur : une absence totale de la liberté d'expression, de la démocratie, de simples droits de l'homme. La répression des mouvements de foule montait en crescendo. La brutalité des « forces de l'ordre » augmentait de plus en plus contre les jeunes.

C'était un régime brutal et impitoyable dirigé contre ses propres citoyens. Ce régime qui détestait l'autonomie et la liberté individuelle, préférait les libertés réduites, et tendait à isoler et à oppresser une grande et essentielle partie du peuple libanais.
Il ferma les yeux, essayant une nouvelle fois de s'endormir, mais en vain. Le temps lui semblait être de plus en plus long... Il était minuit ; il pensait à ce qu'il fallait faire.

Soudain, un grincement retentit du côté de la fenêtre de sa chambre, brisant le lourd silence de la nuit. C'était son ami Wassim. Sami l'invita à monter chez lui. Il était surpris par son raisonnement : pour lui, c'était le temps de la révolte ! Ce régime ne pouvait plus continuer. « On doit surmonter notre peur, on doit briser cette prison dans laquelle on se trouve depuis une dizaine d'années » disait Wassim. Cette situation devait changer et c'était le bon moment pour agir. L'élimination continue des opposants politiques devait prendre sa fin.

Sami trouva que Wassim avait raison. De plus, l'assassinat de l'ancien Premier ministre Libanais était pour lui une cause suffisante pour essayer de mettre fin à ce régime.

Les préparatifs étaient mis en place. Á partir de ce moment, tout le Liban était concerné : chrétiens et musulmans étaient convaincus que le moment de la vraie indépendance était venu. Seule leur union pouvait réaliser ce rêve tant attendu et briser les barreaux de leur grande prison...

Prisonnier du travail

Par Rodolph SAMIA & Ziad MELHEM

« Vite, tu vas être en retard » cria ma femme.

En retard, en retard, je n'ai jamais été en retard au travail. Je fais de mon mieux pour être ponctuel, et cela depuis que j'ai quinze ans. En contrepartie je le paie cher sur ma santé. Je travaille beaucoup pour subvenir aux besoins de ma famille.

Il est 15 heures, je suis au bureau devant mon ordinateur, les dossiers éparpillés sur toute la table, c'est ma deuxième tâche. Je passe chaque jour à sept heures du matin au bureau Monsieur « X » pour m'occuper de la comptabilité de son entreprise et j'y reste jusqu'à quatorze heures. J'ai à peine le temps de passer à la maison pour déjeuner. Ensuite, je passe dans une autre entreprise pour entamer un long travail qui dure jusqu'à vingt heures.

Parfois je sens que je suffoque parce que je n'ai pas de temps libre pour moi et pour ma famille. Avant de me marier, j'avais le même train de vie mais je ne me sentais pas aussi anxieux que maintenant. Je n'ai pas le temps de jouer avec mes enfants ; quand je m'en vais le matin ils sont toujours endormis, et quand je reviens le soir ils sont déjà au lit. Je n'ai même pas le temps de parler à ma femme et de discuter avec elle des problèmes importants du quotidien.

Je ne mentionne pas les amis, j'ai à peine le temps de leur parler au téléphone, même pendant les week-ends je ne peux pas les voir. Les seuls instants de liberté, je les passe à me reposer et rester avec ma famille. Alors, les amis nous ont abandonnés, lassés de ne pas nous voir.

Depuis mon enfance, j'ai laissé ma vie privée et mes loisirs de côté pour le travail. Je suis un prisonnier.

Comment faire pour sortir de ce tunnel noir ? Je n'ai jamais réussi malgré plusieurs tentatives. Mais je m'organise pour donner à mes enfants une vie aisée, pour qu'ils aient le temps de respirer la joie de vivre et d'avoir la tranquillité que je n'ai presque jamais connue.

Thèmes Divers

La marquise

Par Christiane BOUCHARLAT

La marquise sortit à cinq heures. Elle était très en avance mais tellement impatiente à l'idée de revoir Jocelyn !

Elle l'avait rencontré chez le comte et la comtesse de Beaumont. Au cours de la soirée, il lui avait glissé un billet lui donnant rendez-vous, ce soir-là, à 18 heures, au jardin des Tuileries. Dans sa grande cape de soie gris perle, personne ne pouvait la reconnaître.

Lorsqu'elle arriva dans le jardin, elle aperçut, au loin, l'homme qu'elle venait rejoindre, avec une femme dans une attitude ne faisant aucun doute sur l'intimité de leur relation. Après un baiser furtif, la femme s'éloigna rapidement et la marquise reconnut au passage la comtesse de Beaumont elle-même !

Quel choc ! La marquise, aveuglée par la colère se précipita sur l'impudent et le gifla violemment à deux reprises.

« Marquise, vous perdez vos esprits ? », s'indigna-t-il.

Il se trouvait que la marquise était très myope : elle n'avait pas reconnu le comte de Beaumont !

Pendant ce temps-là, Jocelyn de Villedieu, qui avait assisté de loin à la scène, voyant la marquise souffleter son ami le comte, en conclut, bien sûr, qu'ils étaient amants. Il s'enfuit à grands pas en s'étonnant encore une fois de la perfidie des femmes.

Légende autour d'un prieuré

Par Christine BOUCHARLAT

Tout à coup, je l'aperçois. Il émerge de la brume épaisse qui cache en partie le paysage. Cet ancien prieuré est imposant et au fur et, à mesure que je m'en approche, je suis prise par l'atmosphère qui s'en dégage : un mélange d'austérité et de mystère. Je me sens soudain oppressée à l'idée de passer une semaine dans ce lieu, à présent restauré en monastère où je vais faire une retraite. J'ai envie de rebrousser chemin, de m'enfuir au plus vite de cet endroit que je trouve soudain hostile, mais je me souviens alors des raisons qui m'ont emmenée là.

A cette période de ma vie si incertaine, une coupure avec le monde m'a paru le seul moyen de me retrouver face à moi-même afin de pouvoir prendre plus sereinement certaines décisions.

La brume s'est à présent dissipée. Devant le prieuré, un petit lac avec deux cygnes immobiles tempère un peu la rigueur et la sévérité des lieux.

Résolue, je franchis la porte du bâtiment central. Une religieuse très âgée me conduit à ma chambre. Celle-ci est sombre, glaciale, meublée seulement d'un lit étroit et d'une petite table dans un coin.

« Vous pouvez, me dit-elle, accéder à la chapelle, à l'oratoire, à la bibliothèque ainsi qu'aux abords immédiats du prieuré mais ne vous aventurez pas en direction du nord car il y a des marécages très dangereux. Le repas est à 19 heures, dans le grand réfectoire au bout du couloir ».

Celui-ci est immense et quand j'y arrive, une vingtaine de religieuses ont déjà pris place, formes noires, toutes identiques sauf une, novice peut-être, dont la robe blanche est la seule tache claire dans ce décor obscur et froid. Le repas se déroule dans un silence pesant, rompu seulement par le bruit des fourchettes. Face à moi, une religieuse sans âge, les yeux baissés semble accablée par je ne sais quelle douleur. De plus en plus oppressée, je décide de sortir.

La nuit se fait de plus en plus noire. Fuyant le prieuré dont la masse sombre m'écrase, je marche vers le village voisin et croise en chemin une jeune femme qui me sourit.

« Bonjour, je loge pour une semaine au prieuré. On m'a averti de la présence de marécages très dangereux. Etes-vous au courant ? »

« Bien sûr et surtout n'y allez pas ! Il y a eu assez de disparitions et on n'a jamais retrouvé les corps. Mais vous ne connaissez pas la légende ?

Le prieuré date du XVII^{ème} siècle, fondé par un châtelain qui a mis toute sa fortune dans la construction d'un monastère grandiose. Le prieuré actuel n'en est qu'une petite partie. Il

habitait à côté avec sa jeune femme et son fils et le drame est arrivé peu de temps après que les premiers moines se sont installés. On a retrouvé, surnageant dans le marécage, un petit jouet en bois appartenant à l'enfant, mais nulle trace de sa mère ni de lui-même, disparus à jamais. Plusieurs années plus tard, le châtelain a pris femme à nouveau, a eu trois enfants et c'est alors famille entière qui a disparu mystérieusement un soir de pleine lune. La légende dit que chaque année, le 13 décembre, date à laquelle ont eu lieu les deux disparitions, on pouvait entendre aux abords du marécage des cris, des hurlements mais aussi des soupirs d'extase et cela tant que les moines sont restés au prieuré. La révolution les en a chassés. Récemment, le prieuré a été restauré et est devenu à nouveau un lieu de prière avec l'arrivée des religieuses.
« Il se fait tard et mon mari m'attend. Je vous laisse et vous souhaite une bonne retraite. »
Sous le coup de ces révélations, mon cœur bondit car je réalise soudain qu'on est le 12 décembre. La nuit est tombée à présent et je presse le pas pour regagner ma chambre.
Soudain, j'aperçois trois religieuses qui sortent du prieuré et qui se dirigent vers le nord. Intriguée et surmontant ma peur, je décide de les suivre. Le hululement de la chouette rompt le silence de la nuit. La pleine lune me permet d'apercevoir bientôt un couple enlacé au bord d'une vaste étendue marécageuse. Les trois femmes s'immobilisent et se dissimulent derrière un rideau d'arbres touffus. Effrayée par ce lieu à la réputation sinistre, je me cache moi aussi dans un fourré.
Le couple s'avance sur le ponton au dessus du marécage. Mais la femme commence alors à se débattre, à lutter contre son compagnon, en vain. Celui-ci la précipite dans l'étang et s'enfuit à toutes jambes. Un cri déchirant jaillit dans la nuit : « Au secours ! A l'aide ! Au secours ! »
Les trois religieuses se précipitent sur le ponton et je me mets également à courir dans leur direction. L'une d'entre elles lance à la femme sa ceinture et toutes les quatre nous tirons désespérément pour l'extraire de la vase. Au bout d'un instant qui me paraît interminable, nous arrivons à sortir la jeune fille, choquée et transie. Je reconnais la jeune novice aperçue au réfectoire tout à l'heure. Les sœurs l'enveloppent dans un vêtement chaud, la réconfortent et la rassurent car elle est terrorisée.
Sur le chemin du retour, l'une des religieuses m'explique qu'après avoir constaté que la novice sortait la nuit, elles avaient décidé ce soir-là de la suivre.
Arrivée au prieuré, mes jambes lâchent, je me retire dans ma chambre en attendant l'arrivée de la police. J'ouvre la porte, une douce chaleur m'envahit : un radiateur a été placé dans la chambre pendant mon absence. Réconfortée par cette délicate attention, je m'endors aussitôt.
Huit jours plus tard, je repars avec quelques détails sur la fameuse nuit du 13 décembre : la

novice avait rencontré peu de temps auparavant un jeune fermier et venait le retrouver à la nuit tombée en cachette. Quand elle lui a annoncé qu'elle était enceinte, craignant le scandale et connaissant la légende du prieuré, il lui a donné rendez-vous à la date à laquelle avaient eu lieu les disparitions antérieures au bord de l'étang dans l'intention de la supprimer, espérant qu'on ne la retrouverait jamais.

Ma retraite est terminée. Cette sombre histoire a bouleversé son déroulement mais m'a permis de prendre de la distance par rapport à mes propres questionnements.

J'envisage même de revenir au prieuré ... mais sûrement pas un 13 décembre !!

Lettre de candidature loufoque pour un emploi imaginaire

Par Christine BOUCHARLAT

Monsieur le Directeur,

Vous cherchez une personne bien sous tous rapports et qui a le bras long. Quelle chance vous avez ! Je corresponds tout à fait au profil.

Effectivement, que ce soit dans mes rapports administratifs, rapports de police, rapports moral et financier et bien sûr, rapports sexuels, on m'a toujours rapporté qu'ils étaient exceptionnels.

Ma créativité est sans bornes. J'ai inventé une tondeuse à gazon pour pelouse artificielle, je peux jeter un froid sur un chaud lapin, couper un brouillard au couteau et diriger une fanfare sans tambour ni trompette. En matière culinaire, mes petits pois farcis aux noisettes font fureur !

Sur le plan spirituel, et c'est important dans une entreprise produisant des hosties bio, j'ai déjà mon auréole pliante que je sors pour les grandes occasions et il me manque seulement deux miracles (catégorie standard) pour être béatifié.

Enfin, sur le plan professionnel, après des études poussées en chaudronnerie écologique, j'ai fait une brillante carrière à ciel ouvert. Ces derniers mois, de nombreux employeurs enthousiastes m'ont sollicité mais je n'ai pas donné suite car aucune proposition n'était au niveau de mes compétences.

Pour ce qui est du bras long, j'ai le privilège d'avoir un bras droit deux fois plus long que le bras gauche et cela de façon naturelle sans hormone de croissance. Je pourrai donc cirer vos pompes sans me baisser, porter votre entreprise à bout de bras, gagner vos contrats haut la main, au besoin peigner la girafe et, une chose est sûre, je ne tomberai jamais sur vous à bras raccourcis ! Pourquoi vous priver d'un tel bras droit ?

Peut-être craindriez-vous de vous sentir dans l'ombre aux côtés d'une personnalité aussi riche mais comme vous pouvez le constater je reste d'un naturel très modeste.

Je suis donc prêt à vous prendre à l'essai pendant un certain temps. Présentez vous à mon domicile lundi prochain à 15 heures. Soyez exact je n'aime pas qu'on me fasse attendre.

UVHC
UNIVERSITE DE VALENCIENNES ET DU HAINAUT - CAMBRESIS

Université Lille Nord de France

École doctorale 473-SHS
Laboratoire DeVisu/LSC

Numéro d'ordre : 10-52

LE NUMÉRIQUE ET L'INTERCULTUREL : VERS DES USAGES ÉMERGENTS DANS LA PRATIQUE D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU LIBAN

Cynthia-Yaoute EID

Thèse présentée pour obtenir le Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction du Professeur Sylvie Leleu-Merviel
Soutenue publiquement le 21décembre 2010

Tome II : les annexes

Les membres du jury :

Pr. Jean-Jacques Boutaud, université de Dijon, rapporteur

Pr. Philippe Dumas, université de Toulon

Pr. Fady Fadel, université Antonine, Liban

Dr. Michel Labour, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, co-encadrant

Pr. Sylvie Leleu-Merviel, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis, directeur de thèse

Pr. Imad Saleh, université Paris 8, rapporteur

I. ANNEXE AUTOUR DE LA CRÉATION DU CLER 3

ANNEXE 1 – PLAQUETTE INFORMATIVE DU CLER EN FRANÇAIS 4

ANNEXE 2 – CONVENTION ENTRE L'UPA, LE SERVICE DE COOPÉRATION ET D'ACTION CULTURELLE DE L'AMBASSADE DE FRANCE ET L'AUF 7

ANNEXE 3 – QUESTIONNAIRE : USAGERS DU CLER 10

ANNEXE 4 – QUESTIONNAIRE PROFILS D'APPRENANTS ET BESOINS 11

ANNEXE 5 – LES NIVEUX DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES 44

ANNEXE 6 – LE TUTORAT : UN ÉCLAIRAGE SÉMANTIQUE ET HISTORIQUE 45

ANNEXE 7 – TUTORAT : ENTRETIEN INFORMEL 47

ANNEXE 8 – FICHE D'ANALYSE DE CD-ROMS ET SITES INTERNET POUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS 48

ANNEXE 9 – RALLYE INTERNET 51

ANNEXE 10 – FICHE DE COMMUNICATION AU CLER 54

ANNEXE 11 - CAHIER DES CHARGES 55

II. ANNEXES AUTOUR DU PROJET D'ÉCRITURE COLLABORATIVE PASFLE 57

ANNEXE 12 - PROJET D'ÉCRITURE COLLABORATIVE PASFLE : FEUILLE DE ROUTE (2006) 58

ANNEXE 13 – QUESTIONNAIRES PRÉPARÉS PAR LES ÉTUDIANTS, THÈME PRISON(S) 2006 59

ANNEXE 14 - GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PLATEFORME PASFLE, PROJET D'ÉCRITURE DE L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2007 71

ANNEXE 15- FICHE DE CONSENTEMENT DE RECHERCHE EN 2007 87

ANNEXE 16 - TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS AVEC LES ÉTUDIANTS LIBANAIS AU MILIEU DU PROJET EN 2007 92

ANNEXE 17 - LE PROJET FRANCO-LIBANAIS DE TRAVAIL COLLABORATIF À DISTANCE : IMPASSE OU TREMPLIN ? 96

ANNEXE 18 - VÉRIFICATION DES ITEMS DU QUESTIONNAIRE 103

ANNEXE 19– QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ÉTUDIANTS FRANÇAIS EN 2009 AVANT LE TRAVAIL COLLABORATIF 104

ANNEXE 20– QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ÉTUDIANTS LIBANAIS EN 2009 AVANT LE TRAVAIL COLLABORATIF 116

ANNEXE 21 – COURRIELS ÉCHANGÉS ENTRE LES ÉTUDIANTS EN 2009 132

ANNEXE 22 – ENTRETIEN AVEC LES ÉTUDIANTS LIBANAIS DU PROJET PASFLE : PROJET D'ÉCRITURE DE L'ANNÉE UNIVERSITAIRE 2009 137

ANNEXE 23 – RAPPORTS BILANS RÉDIGÉS PAR LES ÉTUDIANTS EN 2009 155

ANNEXE 24 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE RECHERCHE 2009 161

ANNEXE 25 – RECUEIL DE NOUVELLES 2006 → 2009 179

LE REGARD **183**

LE REGARD D'UN ANGE 184
RENDEZ-VOUS ... LÀ-BAS 187
L'ÉTÉ INDIEN 189
L'ILLUSION DU RÉEL 193
IL Y A UNE FIN À TOUT 196
GIUSEPPE 201
AGNI ET JOSEPH 204
CARNAGE ÉMOTIONNEL 207
UN MAUVAIS VOYAGE 208
UN REGARD TROUBLANT 212

ROUGE 2008 ..... **215**

LE CAFÉ ROUGE 216
BASMA 218
UN MÉLANGE DE ROUGE 221
SUR LE RYTHME D'UN CŒUR BLANC 222
UN MARTYR 224
CONTRASTES DU ROUGE 225
UN ADIEU 226

PHOTO – EXPRESSION 2007 ..... **227**

UN DIMANCHE D'AVRIL À PARIS 228
DEUX LIBAN 231

PRISON(S) 2006 ..... **233**

LIBERTÉ DE LA PRESSE AU LIBAN, PRISONNIÈRE DE LA RELIGION ?! 235
LIBRE ENFIN 238
PHOBIES 240
PRISONNIER DE LA TECHNOLOGIE 243
ÉTRANGÈRE 244
SUIS-JE PRISONNIER DE PEUR ? 246
PRISONNIER DU TRAVAIL 248

THEMES DIVERS **249**

LA MARQUISE 250
LÉGENDE AUTOUR D'UN PRIEURÉ 251
LETTRE DE CANDIDATURE LOUFOQUE POUR UN EMPLOI IMAGINAIRE 254

RÉSUMÉ

Depuis plusieurs années, les dispositifs de formation ouverte et à distance ont fait leur entrée dans l'enseignement supérieur, tant du côté français que du côté libanais. Les expérimentations et les recherches se sont d'abord consacrées aux questions liées à la **médiatisation** des contenus et à leur partage pour ensuite s'attacher à celles relatives à la **dimension relationnelle des dispositifs**. Cette dernière est au centre d'une perspective de formation à **l'interculturalité** et au fondement de recherches dans le champ de l'information-communication portant sur les dispositifs hybrides de formation au sein d'un centre de langue et de ressources (**CLER***) de l'université antonine, Liban.

Cette thèse repose sur un projet franco-libanais d'écriture collaborative à distance mené sur quatre années, entre 2005 et 2009. La description du projet, la nature de la collaboration et les solutions mises en œuvre permettent d'éclairer la problématique générale des relations entre médiation et médiatisation dans le processus formatif. Une attention particulière est accordée aux difficultés rencontrées par les étudiants impliqués dans le projet pour nouer des relations ouvertes avec leurs partenaires. Pour en saisir les enjeux, des dynamiques touchant la construction des identités numériques et la mise en confiance nécessaire chez les partenaires d'un projet de travail collaboratif à distance sont mises en saillance. Ces approches ouvrent des perspectives quant à la poursuite de l'expérience dans d'autres contextes.

Mots-clés : Centre de Langues et de Ressources (CLER), médiatisation, médiation, dimension relationnelle, dispositif.

ABSTRACT

Several years ago, the devices of Open Distance Learning first made their entry into higher education, from both the Lebanese and the French sides. The experiments and the research work are primarily devoted to issues related to "***médiatisation***" of contents (the use of technology), sharing them and then focusing on those related to the **relational dimension** of **devices**. The prospect of intercultural learning focuses on the relational dimension of devices and on the research foundation in the field of information – communication based on hybrid devices of learning in a Center for language and resources (**CLER***) at Antonine University, Lebanon.

This thesis is based on a Franco - Lebanese project dealing with online collaborative writing conducted for four years, between 2005 and 2009. The description of the project, the nature of the collaboration and the solutions implemented shed light on the general problem of the relation between "mediation" and "*médiatisation*" in the educational process. A particular attention is paid to difficulties encountering students involved in the project in building open relations with their partners. In order to understand the stakes, the dynamics affecting the construction of digital identities and the buildup of necessary trust among the partners of a project based on online collaborative work are being highlighted. These approaches open up prospects for further experience in other contexts.

Keywords: Center for Language and Resources, "mediatisation", "mediation", relational dimension, devices

Laboratoire DeVisu

Université de Valenciennes et du Hainaut Cambrésis . Le Mont Houy . 59300 Valenciennes Cédex 9

Bibliotheque..Universitaire..de..Valenciennes

00900766