



HAL
open science

Fle, Internet et approche culturelle. Une recherche à l'Ecole nationale des ponts et chaussées.

Isabelle Salengros-Iguenane

► To cite this version:

Isabelle Salengros-Iguenane. Fle, Internet et approche culturelle. Une recherche à l'Ecole nationale des ponts et chaussées.. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2010. Français. NNT : . tel-00556669

HAL Id: tel-00556669

<https://theses.hal.science/tel-00556669>

Submitted on 17 Jan 2011

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.

DOCTORAT AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

délivré par

Université de Provence

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Formation doctorale ED 356 – Cognition, Langage, Éducation

Laboratoire Parole et Langage

Discipline : Sciences du langage, spécialité Français langue étrangère et seconde

Présentée et soutenue publiquement

par

Isabelle SALENGROS--IGUENANE

le 5 novembre 2010

FLE, INTERNET ET APPROCHE CULTURELLE

**UNE RECHERCHE À L'ÉCOLE NATIONALE DES PONTS
ET CHAUSSÉES**

Préparée sous la direction de Claude Springer

Tome 1

JURY

Mme Mariella Causa, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (rapporteur)

Mme Françoise Demaizière, Université Paris Diderot Paris 7 (experte invitée)

Mme Maguy Pothier, Université Clermont 2 (rapporteur)

M. Claude Springer, Université Aix-Marseille 1, (directeur de thèse)

M. Georges Daniel Véronique, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 et Université Aix-Marseille 1, (président)

Résumé

Cette étude est une recherche impliquée portant sur la mise en place d'un module pédagogique abordant des thématiques culturelles et intégrant Internet. Nous montrons comment ce module peut, d'une part, aider les apprenants à s'approprier des éléments de la culture cible (et plus particulièrement à s'adapter au cursus d'une Grande École), et d'autre part, permettre de "provoquer" des échanges voire des connivences avec les élèves français ou francophones fréquentant la formation d'ingénieurs de l'École. Une telle approche gagne à s'appuyer sur les apports anciens de l'utilisation des TIC qui apportent des repères sur les supports, la position de l'apprenant et le guidage. Nous précisons que la recherche en ligne et l'accès à la multimodalité peuvent permettre la flexibilité des parcours. Nous tenons compte des limites du travail avec des documents numériques et de la surcharge cognitive liée à la juxtaposition de l'image, du son et du texte. Le travail collectif et le journal de bord sont des atouts pour le projet. Nous nous intéressons aux centres de ressources, à la cyberenquête, au blog et à la formation à distance. La culture est un concept difficile à circonscrire et différentes approches existent pour découvrir les faits culturels. Nous distinguons culture cultivée, culture anthropologique, culture partagée et interculturel. Notre projet répond en partie aux critères d'élaboration de la recherche-action. Il s'appuie sur les particularités de la formation de jeunes adultes et nous nous attachons à décrire l'importance de la responsabilisation, de l'autonomie et de la flexibilité des parcours. Le formateur peut revêtir différents rôles en formation d'adultes et une posture non directive favorise le travail collectif et la construction des connaissances. Des entrevues de groupe et des questionnaires ont permis d'aboutir à des profils d'élèves et ont aidé à l'élaboration du module. Nos conclusions s'appuient sur les bilans de fin de formation et les journaux de bord des apprenants. Nous avons pu établir une typologie des activités réalisables et transposable à d'autres langues. Nous aboutissons à des propositions d'ouvertures pour de futures recherches.

Mots clés :

approche culturelle, autonomie, cheminement personnel, construction des connaissances, didactique des langues et des cultures, FLE, formation d'adultes, Internet, recherche d'informations, responsabilisation, travail collectif.

Abstract

This research deals with the design and implementation of a module using Internet to explore cultural issues. It focuses on helping learners on the one hand, to assimilate aspects of the target culture (in particular, adapting to a degree course in a French graduate engineering school) and, on the other hand, to foster exchanges, complicity even, with their fellow French or French-speaking engineering students. The approach uses reference points – teaching aids, the learner, guidance from earlier ICT methodology. On-line search and multimodal access can allow flexibility in learning paths. The limits of working with multimedia sources and the cognitive overload of juxtaposed image, sound and text are taken into account. Group work and the logbook are central to the module. The use of self access centers, webquests, blogs, and distance learning are examined. Culture is a difficult concept to define, and there are differing approaches. A distinction is made between high culture, popular culture, shared culture and cross-culture. This research, which in part satisfies the criteria for action-research, emphasizes the importance of making the learner responsible for his/her own learning, learner autonomy and the flexibility of the learning path, in this context of young adult education. The facilitator can take on different roles to promote group working and knowledge construction. Group member interviews and questionnaires enabled the construction of learner profiles and aided module development. Conclusions are based on self-assessment, institutional evaluation and the learners' logbooks. A typology of possible activities, usable in different languages, is developed. Proposals for further research are given.

Key words:

cultural approach, autonomy, personal learning path, knowledge construction, language learning methodology and cultures, French as a Foreign Language, adult education, Internet, information search, self-responsibility, group work.

Remerciements

Françoise Demaizière m'a encadrée depuis mon DEA et m'a encouragée tout au long de ma recherche. Ses conseils et son soutien m'ont permis de conduire ce travail à son terme. Merci pour tout.

Claude Springer a repris la direction de mes recherches fin décembre 2008. Il a donné un éclairage supplémentaire à ma thèse. Je le remercie de la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger mon travail.

Mes échanges avec les membres de l'équipe de doctorants et doctorantes de Paris 3, Paris 7 et du LPL que Françoise Demaizière et Claude Springer ont régulièrement rassemblé m'ont été précieux. Merci à tous !

Un grand remerciement au président du Département de la Formation Linguistique (DFL) de l'École nationale des ponts et chaussées et à Marie-Ange Cammarota qui ont facilité la mise en place du projet. Merci à Danielle Jirkovsky et Catherine Valette qui m'ont accordé un terrain de recherche pendant trois ans et m'ont prodigué leurs conseils. Je tiens également à remercier l'équipe pédagogique du DFL et de la Direction de l'Enseignement qui m'ont permis d'interviewer leurs élèves et de faire passer des questionnaires.

Un grand merci à Monique Schumacher qui a filmé avec talent toutes les interviews et à Jean Sutcliffe pour son soutien et son aide.

Je remercie tout particulièrement les élèves internationaux, de la formation d'ingénieurs de l'École, qui avec patience et bienveillance ont bien voulu participer à mes travaux. Merci également aux élèves français ou francophones qui ont accepté de participer aux enquêtes.

Plusieurs relecteurs m'ont apporté leur aide précieuse au moment de la phase finale. Merci à Sandrine Courchinoux, Nathalie Dutheil et Claudine Grenat. Je souhaite finalement témoigner ma reconnaissance à Cédric Iguenane et à mes parents pour leur soutien et leurs encouragements.

Sommaire

Introduction	8
Première partie – Contexte de la recherche.....	12
1. Une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech)	13
1.1. <i>Contexte institutionnel : qu'est-ce qu'une Grande École ?</i>	13
1.2. <i>Public francophone de l'École des Ponts ParisTech.....</i>	18
1.3. <i>Public international de l'École des Ponts ParisTech.....</i>	28
Conclusion.....	37
Deuxième partie – Problématique	38
2. TIC et didactique des langues – Repères	39
2.1. <i>Apports anciens de l'utilisation des TIC</i>	39
2.2. <i>Psychologie des apprentissages et TIC.....</i>	44
2.3. <i>Travail individuel et collectif.....</i>	56
2.4. <i>Centres de ressources.....</i>	60
2.5. <i>Méthodes pédagogiques</i>	62
2.6. <i>Journal de bord.....</i>	65
3. Didactique des langues et documents numériques	68
3.1. <i>Ressources disponibles.....</i>	68
3.2. <i>Multicanalité, multimodalité, multiréférentialité</i>	70
3.3. <i>Navigation.....</i>	74
4. Didactique des langues et Internet.....	82
4.1. <i>Cyberenquêtes</i>	82
4.2. <i>Blogs.....</i>	85
4.3. <i>Échanges à distance</i>	87
4.4. <i>Formation à distance</i>	91
5. Approche culturelle en didactique des langues et des cultures	97
5.1. <i>Comment "enseigner" et aider à "l'apprentissage" d'une culture étrangère</i>	97

5.2.	<i>Quels contenus pour la culture ?</i>	103
5.3.	<i>Culture cultivée, culture anthropologique et Interculturel</i>	105
5.4.	<i>Contributions d'Internet pour aborder des thématiques culturelles</i>	111
5.5.	<i>Intérêts d'une approche culturelle utilisant Internet pour la communication ou l'interaction</i>	113
Conclusion		116
Troisième partie – Sur le terrain		117
6.	L'enseignant–chercheur	118
6.1.	<i>La recherche-action</i>	118
6.2.	<i>Les adultes et l'apprentissage</i>	122
6.3.	<i>Rôle de l'enseignant-formateur</i>	124
7.	Des entrevues de groupe et des questionnaires à la conception du module	128
7.1.	<i>Analyse des entrevues de groupe d'élèves français ou francophones</i>	128
7.2.	<i>Questionnaire pour les élèves français ou francophones : analyse et résultats</i>	156
7.3.	<i>Analyse des entrevues de groupe d'étudiants non francophones</i>	202
7.4.	<i>Questionnaires pour les élèves non francophones : analyse et résultats</i>	241
8.	Conception pédagogique	278
8.1.	<i>Choix des thématiques</i>	278
8.2.	<i>Objectifs du module</i>	281
8.3.	<i>Pistes pédagogiques</i>	281
8.4.	<i>La réalisation</i>	285
9.	Analyse et discussion	298
9.1.	<i>Recueil des données : méthodologie et points d'appui</i>	298
9.2.	<i>Analyse</i>	302
10.	Conclusion – De l'intérêt d'Internet pour un approche culturelle	360
10.1.	<i>Un module réalisable</i>	360
10.2.	<i>Un module justifié</i>	360
10.3.	<i>Approche culturelle intégrant Internet : l'apprenant, l'enseignant et les activités</i>	362
10.4.	<i>Approche culturelle intégrant Internet : appréciations positives des apprenants.</i>	365

<i>10.5. Ouvertures</i>	367
Références bibliographiques	371
Liste des tableaux	387
Table des matières	389
Index des auteurs	395
Index des notions	398

Introduction

Envisager la mise en place d'un module pédagogique, abordant des thématiques culturelles et intégrant Internet comme principal support pour la pédagogie lors d'une formation en Français Langue Étrangère (désormais FLE), dans le but de contribuer, d'une part, à aider des apprenants de langue étrangère à comprendre ou s'approprier des éléments culturels de la culture cible, et, d'autre part, afin de pouvoir "provoquer" des occasions de créer des échanges voire des connivences avec les locuteurs de la langue cible est-il réalisable et justifié ?

C'est dans cet esprit que nous avons proposé, dès 2003 (recherche de DEA), à des apprenants non francophones de l'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech), dans le cadre d'un module de français en présentiel, des activités pédagogiques visant à explorer les potentialités d'Internet pour aborder des thématiques culturelles.

Notre étude relève du domaine de la Didactique des Langues et des Cultures (DLC) et de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Néanmoins elle ne vise pas à comparer l'utilisation de documents permettant d'aborder des points culturels avec ou sans Internet. Pour analyser si le module était pertinent et avait un impact auprès des participants et ainsi valider nos questions de recherche, nous avons opté pour une recherche impliquée, alliant les apports de la théorie et de la pratique, proche des caractéristiques qui définissent la recherche-action.

Nous nous proposons d'examiner plus particulièrement les questions suivantes et d'y apporter des éléments de réponse.

- Quelles pistes pédagogiques l'enseignant retiendra-t-il pour une approche culturelle intégrant Internet comme principal support pour la pédagogie ?
Quelle(s) pratique(s) adoptera-t-il avec ce support ? Quelle vision de la culture pourra-t-il privilégier ?

Nous avons tenté de réfléchir systématiquement au type d'activités sélectionnées pour Internet. Nous nous sommes intéressée à la formation d'adultes, aux notions de culture cultivée, anthropologique et d'interculturel. Nous avons ensuite observé quels aspects pouvaient être pertinents pour notre approche culturelle (cf. chapitres 5, 6, 8 et 9). Le module prévoit la construction de connaissances et une réflexion sur les savoirs. Notre objectif est que l'étudiant ait un pouvoir sur les faits rencontrés et sur les choix opérés pour la construction des

savoirs. C'est pourquoi le rôle traditionnel de l'enseignant "omniscient", "détenteur et transmetteur de savoirs" n'est plus d'actualité pour notre recherche. L'enseignant ne dispose plus d'une position dominante, sa place reste essentielle mais il a davantage le rôle de concepteur et sélectionneur de documents, conseiller ou personne référente, expert de la langue cible (cf. chapitre 9).

- Est-il possible d'établir une typologie des activités réalisables dans ce domaine avec Internet pour que d'autres enseignants de langues puissent les réutiliser ?

Nous avons réfléchi aux activités applicables à Internet : composantes des activités, orientations méthodologiques à suivre pour l'accès au sens, la production, etc. Nous présentons une grille à plusieurs entrées (thème, objectifs, etc.) utilisable par d'autres enseignants de FLE mais aussi pour d'autres langues étrangères (chapitres 2 à 6, 8 et 9).

- Quelles sont les potentialités d'Internet pour aborder des connaissances culturelles, pour permettre leur construction et leur réinvestissement en séance ou au quotidien ?

Nous avons analysé des éléments contenus dans les journaux de bord des apprenants et les bilans de fin de formation afin d'observer comment les participants "s'approprièrent" l'information et de voir s'il était possible de trouver des indices ou des traces indiquant qu'il y avait peut-être eu un changement suite à ce module. Nous avons également pris en compte le ressenti des apprenants (chapitres 3 à 5, 9 et 10).

- Cette approche pourrait-elle aider les apprenants de langue étrangère ayant participé au module à se sentir plus à l'aise avec les connaissances culturelles et à comprendre ou partager plus facilement les connivences des élèves français ou francophones ? L'apprenant peut-il noter des changements, concernant ses échanges avec le public natif, grâce à ce module ?

Nous avons tenu compte du fait que les étudiants internationaux réalisant une mobilité dans une école d'ingénieurs, pouvant aller d'un semestre à deux ans, rencontreront probablement des difficultés pour "s'intégrer" au groupe d'élèves français ou francophones de l'établissement. Nous avons voulu voir si ces problèmes existaient à l'École et avons créé le contenu du module à partir, entre autres, de références culturelles recueillies auprès d'élèves

français ou francophones et non francophones de l'École des Ponts ParisTech (entrevues de groupe et questionnaires). Les résultats de ces enquêtes ont révélé, entre autres, qu'il était possible d'établir un profil "type" d'individus à l'École des Ponts ParisTech parmi les élèves français ou francophones de 1^{ère} année et les élèves internationaux de 2^{ème} et 3^{ème} année. Ils ont également fait apparaître certaines connaissances culturelles dont disposent les élèves français ou francophone afin de pouvoir les faire découvrir à des apprenants de FLE. Il a enfin été possible de percevoir les difficultés des élèves internationaux au cours des contacts avec les élèves français ou francophones (cf. chapitre 7).

Nous avons également eu besoin de chercher des indices dans les propos des apprenants (bilan de fin de formation, journaux de bord) confirmant ou infirmant un changement positif provoqué par le module (cf. chapitre 9).

La présente recherche s'est déroulée sur deux semestres (2006 / 2007 et 2007 / 2008). Elle s'attache à montrer comment Internet peut être une source de ressources pertinente pour mettre en place une approche culturelle. Nous avons pédagogisé des sites Internet afin que les apprenants puissent découvrir et travailler sur ces éléments culturels. L'intérêt du module pour ces apprenants réside dans la découverte de connaissances culturelles (ou socioculturelles) à la fois "classiques" et proches de la microculture qu'ils côtoient quotidiennement, dans l'accès à une grande diversité de documents et dans la réflexion sur la manière dont ils traversent la culture cible dont ils peuvent rendre compte dans un journal de bord.

Nous avons veillé à garder à l'esprit que :

l'identité individuelle est un système dynamique de valeurs, de représentations du monde, de sentiments nourris par les expériences passées, et de projets d'avenir se rapportant à soi (Malewska, 2002 : 21).

Par conséquent, "il ne suffit pas de dire que les Français croient ceci", les élèves de l'École des Ponts ParisTech font cela, écoutent telle chanson, lisent tel journal car "les croyances peuvent changer" (Hall, 1979 : 20) tout comme les références culturelles, les goûts, les connaissances, etc., l'identité d'une personne est plurielle et l'échantillon d'individus interrogé est restreint, aussi a-t-il été nécessaire de veiller à ce que enseignante et apprenants évitent de se laisser aller à des généralisations excessives.

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à nos questions, nous nous attacherons dans un premier temps à définir le contexte de la recherche. Le problème d'altérité vécu par les étudiants non francophones de l'École trouve son origine dans différents éléments : expériences de vie, motivation, occupation, références culturelles qui diffèrent amplement d'un public à l'autre. Nous présentons ensuite le cadre théorique, la problématique de cette recherche, permettant de dégager les principes directeurs pour la conception du module. Cette exploration théorique fera appel à des notions telles que la construction des connaissances, le travail collectif, la formation d'adultes, la recherche en ligne et l'étude de thématiques culturelles. Elle nous permettra de confronter les données théoriques et de terrain.

L'analyse des données recueillies grâce aux enquêtes (entrevues de groupe et questionnaires) fait l'objet d'une présentation détaillée dans la troisième partie de notre étude.

Nous aborderons ensuite la mise en place du module, sa conception et la manière dont nous l'avons analysé. Puis, nous utiliserons les éléments du cadre théorique pour examiner les résultats obtenus et les discuter. Nous nous concentrons, entre autres, sur le rôle de l'enseignant, les stratégies des apprenants, leur marge de manœuvre, l'impact du module sur les échanges des participants avec les élèves français ou francophones, ce qui nous permettra au final de dresser un bilan prospectif et d'aborder un nouvel axe de recherche qui nous intéresserait dans le futur. Ainsi espérons-nous apporter notre contribution à la didactique des langues et des cultures.

Première partie

Contexte de la recherche

Cette première partie traite du contexte de la recherche. Nous apportons des éléments d'information sur l'École nationale des ponts et chaussées. Puis, nous présentons les spécificités, d'une part, du groupe d'élèves français ou francophones de l'École et, d'autre part, de son public non francophone. Nous essayons, de cette manière, de comprendre pourquoi la création de relations stables, entre ces différents étudiants, est complexe.

1. Une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech)

1.1. Contexte institutionnel : qu'est-ce qu'une Grande École ?

Les Grandes Écoles sont de grands centres de recherche, en relation avec les universités, qui forment des ingénieurs, des enseignants et des chercheurs. Les étudiants ou élèves sont triés sur le volet et reçoivent une formation intellectuelle d'élite (littéraire et scientifique). C'est un enseignement ouvert, passeport pour de nombreuses carrières. Le recrutement se fait sur concours, après deux ans de classes préparatoires littéraires, scientifiques ou économiques, accès d'autant plus sélectif que les promotions sont peu nombreuses.

1.1.1. L'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech)

L'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech) forme des ingénieurs (niveau Bac + 5, grade de master) dans des domaines variés (génie civil, environnemental ou mécanique) allant des mathématiques appliquées à l'économie en passant par le génie industriel. Les grandes Écoles parlent d'élèves plutôt que d'étudiants. On est donc "élève" de l'École nationale des ponts et chaussées. L'École est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel, placé sous la tutelle du Ministère de l'Écologie, de l'Énergie, du Développement Durable et de la Mer. Elle est administrée par un conseil d'administration composé de 24 membres dont six sont des représentants de l'État.

L'École des Ponts ParisTech est située à Champs-sur-Marne où elle est entourée de plusieurs établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Ces institutions sont complémentaires et tâchent d'élaborer une politique cohérente pour le site afin d'accéder à une dimension européenne voire internationale. L'École des Ponts ParisTech est membre de deux Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) :

- ParisTech (Institut des sciences et techniques de Paris) qui "*a pour mission de contribuer au rayonnement européen et international de*

l'enseignement supérieur, et en particulier, la formation d'ingénieurs¹".

Ce groupement de Grandes Écoles rassemble onze des plus prestigieuses écoles d'ingénieurs françaises et une école de commerce. Ces établissements, reconnus comme les meilleurs dans leurs domaines respectifs, sont complémentaires et couvrent l'ensemble des sciences de l'ingénieur. Les écoles d'ingénieurs de ParisTech participent, entre autres, à tous les grands programmes et réseaux d'échanges européens (Erasmus, Socrates, Tempus, etc.) et constituent une véritable université de dimension internationale.

- Université Paris–Est qui *"intègre dans un même enseignement interdisciplinaire, recherche et enseignement généraux, techniques et professionnels"*.

L'histoire de l'École des Ponts ParisTech

Le corps des ingénieurs des ponts et chaussées, chargé d'entretenir et de développer le réseau routier royal, est créé en 1716. Puis la formation spécifique des ingénieurs d'État ouvre ses portes en 1747. En 1775, l'École prend définitivement le nom d'École des Ponts et Chaussées. De 1747 à 1794, elle compte une cinquantaine d'élèves, mais pas un seul enseignant. Les élèves les plus brillants servent de moniteurs à leurs camarades et les font bénéficier de leurs connaissances en géométrie, algèbre, mécanique, etc. La formation théorique se complète, ensuite, par une formation pratique et il arrive que certains élèves partent parfaire leur formation à l'étranger.

Le système adopté pour la validation de la formation prend en compte l'assiduité, les études antérieures, les modules suivis au dehors, les campagnes annuelles sur les chantiers de province et surtout les modules proposés ainsi que les résultats aux concours annuels. Menacée par la Révolution française, l'École peut finalement poursuivre sa mission mais avec de nombreux changements : elle s'ouvre aux candidats de tous les départements, le recrutement se fait par voie de concours et elle devient gratuite.

À partir de 1794, elle se dote d'un corps enseignant et ajuste ses programmes et ses méthodes pédagogiques à l'évolution des sciences et des techniques. Au cours du 19^{ème} siècle, l'École

¹ Pour plus d'informations : www.enpc.fr

forme de nombreux savants et ingénieurs illustres : mathématiciens ou mécaniciens (Cauchy, Navier, Barré de Saint-Venant), inventeurs (Ph. Lebon, Vicat), physiciens ou chimistes (Gay-Lussac, Biot, H. Becquerel), ingénieurs (de Prony, Belgrand, Bienvenüe). Le développement des transports et de l'aménagement de la France doit beaucoup aux ingénieurs des Ponts.

Au début du 20^{ème} siècle, l'École s'adapte aux progrès incessants des techniques et crée de nouvelles chaires d'enseignement : électricité appliquée, économie sociale, urbanisme, bases aériennes, etc. À partir de 1960, les effectifs augmentent afin de répondre à la demande croissante d'ingénieurs. La diversification des enseignements change la physionomie de l'École. De nos jours, l'École des Ponts ParisTech propose un enseignement à la carte et une formation en alternance. Les modules ouvrent la voie à des métiers très variés et l'on trouve d'anciens élèves dans tous les secteurs de l'économie. Enfin, l'École s'est ouverte à l'international et propose un cursus commun avec d'autres établissements étrangers.

L'enseignement à l'École des Ponts ParisTech

La vocation principale de l'École est de former des ingénieurs de haut niveau scientifique et technique capables de concevoir et de mener à bien des projets complexes en tenant compte tant des aspects techniques qu'économiques et humains.

Les départements d'enseignement et de recherche coordonnent les enseignements et sont garants de leur qualité. Ce sont les départements qui définissent le contenu des modules, recrutent les enseignants et assurent l'évaluation des enseignements.

Ces départements constituent, en deuxième et troisième année, des filières de spécialisation. Ils sont au nombre de six : génie civil et construction (GCC), génie industriel (GI), ville, environnement, transport (VET), sciences, économie, gestion, finance (SEGF), ingénierie mathématique et informatique (IMI) et génie mécanique et matériaux (GMM).

L'ensemble de la formation est organisé en modules semestriels et, pour obtenir le diplôme d'ingénieur, les élèves doivent réussir plusieurs modules dont certains sont obligatoires, d'autres électifs, si bien que le cursus d'études est personnalisé. Pendant la durée de ses études, l'élève alterne entre l'École, les laboratoires et l'entreprise.

L'informatique est un outil quotidien car les enseignements y font largement appel : mécanique, résistance des matériaux, calculs des structures, gestion économie, architecture et

urbanisme. Les étudiants sont donc accoutumés à utiliser l'informatique, ce qui a facilité la mise en place de notre recherche.

En plus de la formation d'ingénieurs, l'École propose des formations spécialisées de type master spécialisé, master professionnel ou master recherche. Enfin, l'École reçoit plus de 300 chercheurs qui se répartissent dans dix laboratoires (mécanique des sols, mathématiques, informatique, calcul scientifique, analyse des matériaux...).

La vocation internationale de l'École des Ponts ParisTech

L'École envoie souvent ses élèves à l'étranger et reçoit des élèves internationaux, car elle est consciente de l'enrichissement intellectuel que les futurs ingénieurs peuvent en retirer : 25 à 30 % des élèves sont des étudiants étrangers, ils représentent une soixantaine de nationalités.

La Direction des relations internationales (DRI) participe activement au développement de l'international à l'École. De nombreuses possibilités sont offertes aux élèves pour réaliser des stages, la troisième année ou le projet de fin d'études² (PFE) dans l'une des universités étrangères, notamment européennes, avec lesquelles l'École a signé des accords bilatéraux ou des accords de double diplôme. Du reste, tout élève ingénieur doit pouvoir comprendre, parler et écrire couramment l'anglais. Il doit obtenir le TOEIC (750 points) pour recevoir son diplôme. Il est également invité à choisir une deuxième langue : allemand, espagnol, italien, russe, japonais ou chinois. La part consacrée aux langues représente 20 % de l'enseignement de l'École.

Au département des langues (Département de la formation linguistique – DFL), les modules sont assurés par une équipe de professeurs qui enseignent leur langue maternelle. La section d'anglais propose des modules au contenu linguistique et d'autres qui permettent de travailler la langue anglaise à travers un contenu thématique. Les différentes langues, citées précédemment, proposent des cours linguistiques, pour les élèves qui commencent ou reprennent l'apprentissage de la langue, des cours thématico-linguistiques pour les élèves qui possèdent un niveau A2-B1, et des cours thématiques, pour ceux d'un niveau B2-C1.

² Le PFE est la dernière étape de la formation d'ingénieurs. Il permet d'appliquer à un cas réel les connaissances techniques et scientifiques acquises. C'est un travail individuel ou réalisé en équipe. Il se déroule en entreprise ou dans un laboratoire.

1.1.2. La section de français de l'École des Ponts ParisTech

La structure

La section de français pour les étudiants non francophones dépend du DFL. Les modules de français sont obligatoires pour les étudiants non francophones inscrits dans le cursus du diplôme d'ingénieur. Par conséquent, tous les semestres, les nouveaux arrivants doivent suivre deux modules de français au minimum. L'enseignement, dispensé à des groupes de douze élèves maximum, est axé sur la communication et les besoins des apprenants. Les modules sont, au minimum, d'un niveau A2 puisqu'il est demandé aux élèves d'avoir étudié 120 heures de français avant leur arrivée. Le niveau de français est l'un des éléments conditionnant l'admission. Les débutants ne sont donc pas acceptés. La section est composée de trois enseignants permanents et de sept enseignants vacataires.

La mission et les activités

Tout élève non francophone doit comprendre et écrire suffisamment bien le français, pour pouvoir suivre les cours scientifiques et techniques de l'École des Ponts ParisTech, réaliser son stage en entreprise et obtenir son diplôme. La section dispose de modules diversifiés (environ 30 par an) et se veut dynamique. Elle propose des modules "classiques" privilégiant soit l'expression écrite (contenant une base grammaticale), soit l'expression orale, mais aussi des modules thématiques³ (humour, théâtre francophone, échanges multiculturels, cinéma et sciences, etc.). Chaque nouvelle proposition de module thématique repose sur le volontariat des permanents ou des vacataires.

Le public

Il y a une relative homogénéité générationnelle puisque la section accueille en majorité des étudiants célibataires qui ont entre vingt et vingt-sept ans. Les étudiants non francophones qui fréquentent la section de français sont pour la majorité des élèves stagiaires (élèves qui viennent pour un ou deux semestres) et des élèves en formation au diplôme (EFD – élèves qui suivent la formation d'ingénieurs pendant deux ans et qui auront le diplôme de leur université d'origine et celui de l'École des Ponts ParisTech). Parfois la section accueille des élèves de

³ Pour plus d'informations, consulter le site de la section de français : http://www.enpc.fr/fr/formations/depts/df/section_fle/presentation.htm?sr=4&ur=2

master spécialisés, de master recherche ou de doctorat. Ceux-ci sont acceptés selon leur dossier et leur niveau de français. En revanche, les classes sont hétérogènes quant à l'origine géographique et culturelle car les étudiants viennent d'Europe, d'Afrique, d'Amérique et d'Asie.

Le matériel à la disposition des formateurs

Le DFL dispose d'un matériel diversifié permettant aux enseignants de compléter leurs modules : journaux et revues, deux laboratoires multimédia, une bibliothèque, etc. Toutes les salles de l'École sont équipées d'un poste informatique, d'un bloc VHS et DVD et d'un vidéoprojecteur. L'École dispose également de neuf salles informatiques (une centaine d'ordinateurs) que les élèves peuvent utiliser en libre service et que les enseignants peuvent réserver pour y travailler avec leur groupe. Les ordinateurs disposent tous d'un accès à Internet en haut débit. Les élèves ont également la possibilité d'utiliser le réseau Wifi de l'École.

1.2. Public francophone de l'École des Ponts ParisTech

Cette partie fait suite à la description du contexte institutionnel de l'École des Ponts ParisTech. La majorité des élèves francophones, qui fréquentent les modules scientifiques de deuxième et de troisième année de la formation d'ingénieurs, a été recrutée par concours. Ces étudiants sont appelés les "concours communs". Les élèves internationaux, stagiaires et élèves en formation au diplôme, suivent plus ou moins la même scolarité que les élèves du concours commun. Or, dans les entretiens réalisés avec les étudiants non francophones, il est apparu que les étrangers n'entretenaient que peu ou pas de contact avec ce public francophone de l'École (cf. chapitre 7)

L'objectif des lignes qui vont suivre est de présenter les spécificités du groupe de natifs dans leur relation avec les élèves non francophones à l'École. Nous nous attachons à décrire une communauté en particulier : celle des élèves du concours commun. D'abord, nous revenons sur le terme d'élite, cette élite dont font partie les élèves de concours commun. Puis, nous abordons l'origine sociale et la répartition géographique de ce public. Ensuite, nous traitons des classes préparatoires. Enfin, nous exposons les conséquences de l'entrée dans une Grande École.

1.2.1. Public de Grande École : élite ou élites ?

Définition

Dans les ouvrages traitant du public des Grandes Écoles, il est fréquent de rencontrer le terme "élite". Nous nous appuyerons ici sur l'analyse de J. Coenen-Huther, spécialiste de sciences sociales. D'après lui, il est possible d'attribuer deux significations à ce vocable. D'un côté, ce sont "*des personnes considérées comme les meilleures ou les plus remarquables dans tel ou tel groupe, à définir*". D'un autre côté, il s'agit d'individus qui "*occupent le premier rang dans un ensemble donné*". Il conclut cette définition en indiquant que cette catégorie regroupe peu de personnes "*qui se distinguent d'une certaine façon de tous ceux qui ne font pas partie de l'élite et qui constituent par rapport à eux 'la masse'*" (Coenen-Huther, 2004 : 1).

L'auteur souligne également que le terme "élite" n'aura pas la même signification s'il est utilisé au singulier ou bien au pluriel. Quand "élite" est au singulier, il est associé à l'élite dirigeante ou gouvernementale, à l'excellence :

c'est opposer ceux qui sont les meilleurs dans leur domaine d'activité aux individus moyens, à tous ceux qui, sans être dépourvus de talents, ne se distinguent en rien de la grande masse de leurs semblables. (Coenen-Huther, 2004 : 5).

Quand il est employé au pluriel, on réfère

aux personnes qui se trouvent en position prééminente dans les différentes sphères d'activités. [...] l'accent est mis sur les positions acquises et les fonctions exercées (Coenen-Huther, 2004 : 6).

Qu'il soit employé au singulier ou au pluriel, il s'agit d'un groupe minoritaire que l'on compare à un autre groupe majoritaire qui, lui, "*constitue la non-élite*" (Coenen-Huther, 2004 : 23). Cet auteur reconnaît néanmoins qu'il est difficile de donner une définition précise et succincte de ce terme. Dans le fil du commentaire, nous utiliserons, plutôt le terme au singulier sans pour autant le restreindre aux membres de la sphère gouvernementale ou de la haute administration ; d'autre part, nous ne ferons pas de réelle distinction entre le singulier et le pluriel.

Connotation négative du terme élite

Il est à noter que l'existence d'une élite est souvent réprouvée dans l'opinion publique (Coenen-Huther, 2004 : 1). Cette catégorie, et son cursus scolaire particulier, sont à l'origine de débats et questionnements récurrents. Comme le développe J. Coenen-Huther, l'égalité est une valeur essentielle dans les sociétés se voulant démocratiques. Pour se maintenir, celle-ci se base sur plusieurs principes, dont celui du mérite (Coenen-Huther, 2004 : 2-3). Ce dernier est compatible avec "*les notions d'excellence et de prééminence des meilleurs*" (Coenen-Huther, 2004 : 3). Cependant, pour que cette adéquation se maintienne, il est nécessaire qu'il existe une "*égalité des chances au départ*" (Coenen-Huther, 2004 : 3). Or, il est vrai que certains "*mécanismes de reproduction sociale*" demeurent. Par conséquent, "*la persistance de privilèges de naissance*" entretient les mécontentements puisque des "*écarts entre l'égalité proclamée et les inégalités constatées*" perdurent (Coenen-Huther, 2004 : 3).

Identité individuelle vs identité du groupe

Il est courant d'affirmer que les membres de l'élite partagent des valeurs communes (style de vie, langage, comportement, éducation, etc.) qui les différencient de ceux qui ne font pas partie de cette catégorie (Bourdieu & Passeron, 1964 : 34 ; Coenen-Huther, 2004 : 23-24). Les éléments, présentés dans les parties qui suivent, le confirment. Néanmoins, il est important de rappeler, afin de ne pas céder aux généralisations, que ce groupe est composé d'individus dans leur unicité. Il est donc nécessaire de tenir compte du fait que l'identité individuelle est un système dynamique (Malewska, 2002 : 21) et que :

'chaque homme est plongé en même temps ou successivement dans plusieurs groupes' (Halbawchs, 1968 : 67-68) et que ceux-ci ne sont eux-mêmes ni homogènes ni immuables (Halbawchs, 1968 : 76). Ces groupes qui constituent les cadres sociaux de notre mémoire sont donc hétérogènes et les individus qui les traversent au cours d'une même période ou au cours de moments différents de leur vie sont donc le produit toujours bigarré de cette hétérogénéité des points de vue, des mémoires, des types d'expérience (Lahire, 2001 : 51).

Même s'il existe réellement une cohésion groupale, des attitudes ou des propos partagés entre eux, rappelons qu'il est inconvenant de prétendre que tous les membres de l'élite, et donc tous

les élèves français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech, sont "façonnés sur le même modèle" et qu'ils se ressemblent tous.

Nos recherches s'intéressent certes à ce qui est commun aux membres de l'élite c'est-à-dire, dans notre cas, aux élèves de 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs. Cependant, nous refusons les clichés. Nous dégageons également les spécificités de ce groupe d'élèves afin de mieux comprendre ces étudiants et de connaître les origines de cette cohésion groupale si difficile d'accès aux élèves internationaux. L'origine sociale et la répartition géographique peuvent contribuer à la formation d'une cohésion groupale.

1.2.2. D'où viennent les élèves du concours commun de l'École ?

Investissement parental

L'accès des élèves aux classes préparatoires puis aux Grandes Écoles relève, en grande partie, de l'investissement parental. La sociologie a montré qu'il existait inévitablement une reprise des modèles des générations précédentes (Huerre & Azire, 2005 : 141). Par conséquent, "*certaines familles maîtrisent mieux que d'autres les rouages qui mènent à l'excellence*" (Huerre & Azire, 2005 : 23-24). Très tôt, les parents font appel à des "*stratégie[s]*" et "*des plans de carrière scolaire*" (Huerre & Azire, 2005 : 23-24). À titre d'exemple, certains n'hésitent pas à déménager à proximité des meilleurs établissements scolaires afin que leurs enfants puissent y étudier.

D'après Cl.-M. François-Poncet, les élèves qui accèdent aux Grandes Écoles sont issus des familles "*les plus riches en capital culturel' et surtout dotées d'un capital scolaire important*" (François-Poncet & Braconnier, 1998 : 21). Les revenus économiques ne seraient que secondaires. Ces étudiants héritent donc "*de méthodes, d'une forme de curiosité ou d'exigence intellectuelle, d'une relation au savoir*" (Huerre & Azire, 2005 : 142) mais également "*des habitudes, des entraînements et des attitudes [...] des savoirs et d'un savoir-faire, des goûts et un 'bon goût'*" (Bourdieu & Passeron, 1964 : 31) favorisant leur réussite scolaire.

Ils disposent de "*valeurs nécessaires à l'intégration*" ce qui explique qu'il existe un décalage avec les autres catégories d'élèves (étudiants internationaux, étudiants intégrant les Grandes Écoles après trois ou quatre années d'études à l'université) qui, eux, n'appartiennent pas au "*vivier traditionnel*" (François-Poncet & Braconnier, 1998 : 24).

Origine sociale des élèves du concours commun

Un ouvrage, intitulé *L'École des ponts depuis 1960* et publié à l'École des Ponts ParisTech, consacre un chapitre à l'origine sociale de tous les élèves ayant fréquenté l'École de 1960 à 2000. Les auteurs ont réalisé une enquête dont les résultats ont été obtenus grâce aux informations contenues dans les dossiers d'inscription (quarante promotions au total). Pour notre recherche, nous n'avons retenu que les éléments concernant les élèves recrutés par le biais du concours commun.

D'après l'enquête menée par N. Goujon et J. Odinet, c'est la catégorie cadre ou profession libérale qui dépasse les autres et qui connaît une progression régulière de 1960 à 2000 (Goujon & Odinet, 2007 : 17). De plus, les données font apparaître que sur l'ensemble de ces promotions, 37 % des pères exercent dans la fonction publique ou parapublique. Ce sont pour 29 % d'entre eux des cadres supérieurs (Goujon & Odinet, 2007 : 17). Enfin, à partir des années 80, le quart des pères d'élèves est ingénieur. Les résultats ont également indiqué que les catégories agriculteurs, artisans, commerçants, employés, ouvriers sont, depuis la moitié des années 80, de moins en moins représentées (Goujon & Odinet, 2007 : 17).

La profession des mères complète les éléments précédents. Elles sont en majorité mères au foyer dans les années 80 et 90. Sinon, elles appartiennent à la catégorie cadre ou profession libérale et profession intermédiaire. Ajoutons qu'il existe une proportion significative de mères enseignantes (Goujon & Odinet, 2007 : 24).

Répartition géographique des élèves du concours commun

D'après J. Coenen-Huther, tout comme les autres populations, les élèves de Grandes Écoles "*ont souvent des attaches très fortes à leur région d'origine*" (Coenen-Huther, 2004 : 119). Ces élèves, une fois leurs études terminées, s'installent là où ils ont vécu avant leurs études à l'École des Ponts ParisTech. L'École a également réalisé une étude présentant la répartition géographique d'environ 6300 ingénieurs des ponts dont la résidence est connue, soit 90 % des 7000 ingénieurs en activité ou retraités (Goujon & Odinet, 2007 : 71). Cette enquête est basée sur les informations contenues dans l'annuaire des anciens élèves (période d'étude : 1960 – 2000). Nous n'avons observé que les résultats concernant les ingénieurs ayant été recrutés par le concours commun. Cette enquête révèle que la majorité des ingénieurs est originaire de Paris ou de la région parisienne et y vit. Ils habitent, en général, dans les arrondissements de

l'ouest de Paris⁴ ou bien dans les Yvelines, les Hauts de Seine et le Val de Marne. Le nombre d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech est également très élevé dans les régions où l'on compte de nombreux pôles scientifiques et d'industries de pointe : Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes, Pays de la Loire et Midi-Pyrénées.

Nous avons pu constater que l'investissement parental, les origines sociales et la répartition géographique des ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech aidaient, pour une part, à la définition et à la compréhension du profil des élèves du concours commun de l'École. Cependant, pour mieux déterminer leur identité, il est nécessaire d'aborder une étape importante de leur formation scolaire et personnelle : les classes préparatoires.

1.2.3. Les classes préparatoires : un souvenir indélébile

Définition

P. Bourdieu a livré plusieurs définitions des classes préparatoires. Il considère, entre autres, que celles-ci appartiennent à "*l'univers des écoles d'élite*" où les élèves suivront une formation leur permettant "*d'entrer dans le champ du pouvoir*" (Bourdieu, 1989 : 102). La spécificité de cette formation, réservée aux meilleurs élèves de secondaire, repose sur le fait que le travail y est intensif, soutenu, ininterrompu, réglé et strictement encadré (Bourdieu, 1989 : 112). Pendant deux à trois ans, les participants mettent de côté leur jeunesse afin de se consacrer à des études contraignantes, éprouvantes et où la productivité est maximale. Ces classes leur permettront d'accéder aux meilleures institutions d'enseignement supérieur.

Pour réussir les concours d'entrée aux Grandes Écoles, ils sont formés par des enseignants qui sont eux-mêmes d'anciens élèves brillants (François-Poncet & Braconnier 1998 : 19). Les enseignants sont chargés, d'après P. Bourdieu, de "*façonner des montages, de programmer les esprits conformément au programme*" (Bourdieu, 1989 : 129). Ces professeurs sont un modèle intellectuel pour les élèves face à qui ils transmettent les savoirs, mais sont aussi porteurs des valeurs de cette formation. Ils s'occupent donc de communiquer l'efficacité, le mérite, la discipline, le service, l'esprit de corps, etc. (François-Poncet & Braconnier, 1998 : 19).

⁴ 6^{ème}, 7^{ème}, 8^{ème}, 14^{ème}, 15^{ème}, 16^{ème}, 17^{ème}.

C'est une des raisons pour lesquelles il existe de nombreuses "affinités" dans le groupe des élèves de concours commun présents à l'École des Ponts ParisTech. Les valeurs qu'ils partagent les rendent "différents" des autres groupes suivant les enseignements de l'École qui n'ont pas bénéficié de la même formation. Il est compréhensible que la communication entre ces élèves et les étudiants internationaux soit malaisée.

Création d'une cohésion groupale

Comme l'indique P. Bourdieu, les classes préparatoires regroupent, dans un espace délimité, un ensemble de jeunes adultes, ayant des origines scolaires et parfois sociales communes, qui vont vivre au même rythme de manière prolongée et continue pendant un certain temps (Bourdieu, 1989 : 104).

Il est à noter que cet "*enfermement sélectif*", ininterrompu au cours des deux ou trois années qui suivront, conduit à la création d'un groupe plus ou moins homogène. Cette homogénéité, que P. Bourdieu appelle un "isolat culturel", se traduit par divers "facteurs" (Bourdieu, 1983 : 256-257). Tout au long de cette formation, les élèves partagent les mêmes manières, expressions argotiques, formes de plaisanteries, valeurs, voire les mêmes styles comportementaux et les mêmes façons d'entrer en rapport avec les autres (Bourdieu, 1989 : 110-111). Soulignons, par conséquent, que "*les classes préparatoires tendent à imposer et à inculquer à l'ensemble de ceux qui leur sont confiés [...] une véritable culture commune*" (Bourdieu, 1989 : 109-110). Tout cela conduit à la création de connivences durables (Bourdieu, 1989 : 110-111).

Pérennité du groupe et autres conséquences des classes préparatoires

Comme nous l'avons soulevé précédemment, toutes les conditions sont alors réunies pour mettre en place ce que l'on appelle communément un "esprit de corps". Notons que la constitution de ce cercle s'appuie, selon P. Bourdieu, sur "*la communauté des schèmes de perception, d'appréciation, de pensée et d'action*" (Bourdieu, 1989 : 111-110). Les élèves adhèrent "*aux valeurs et à la valeur d'un groupe*" qui est prêt à "*renforcer l'intégration et la solidarité entre ses membres*" (Bourdieu, 1989 : 258). Rappelons néanmoins que les membres de ce groupe sont tout de même empreints d'un fort individualisme puisque chacun est en compétition pour le concours. P. Huerre et F. Azire reprennent l'idée de P. Bourdieu en

indiquant que la formation reçue par l'élite marque longtemps les esprits et influence le devenir des personnalités (Huerre & Azire, 2005 : 15).

De plus, la classe préparatoire et la charge de travail qui y est demandée modifient, d'après P. Huerre et F. Azire, la manière dont les étudiants abordent les disciplines enseignées. Les élèves réalisent que l'objectif, pour réussir, est de se concentrer uniquement sur certaines matières. D'après ces auteurs, les élèves n'ont rapidement qu'"une vision utilitaire" des matières étudiées (Huerre & Azire, 2005 : 108). Cette remarque pourrait expliquer la raison pour laquelle peu d'élèves de l'École des Ponts ParisTech entrent en contact avec les étudiants internationaux. Étudier une langue est utile, mais rencontrer une personne native d'un autre pays et mieux la connaître n'apportera pas de points supplémentaires dans la scolarité. Néanmoins, aucune donnée chiffrée ne nous permet de confirmer cette hypothèse. Une étude plus approfondie serait nécessaire pour pouvoir la valider et éviter toute généralisation.

Nous avons évoqué l'influence que pouvaient avoir les classes préparatoires sur une fraction du public francophone des Grandes École. Il existe donc un décalage entre les membres de ce groupe, restreint et exclusif, et les autres, qui n'en font pas partie. Nous comprenons mieux maintenant pourquoi les élèves internationaux ont du mal à créer des liens amicaux durables avec les élèves du concours commun de l'École.

À l'École des Ponts ParisTech, une partie des informations citées ci-dessus est transmise aux étudiants internationaux de deuxième et de troisième année. Dès leur arrivée, les nouveaux élèves participent à un "séminaire de préparation aux études d'ingénieurs en français" organisé par la section de français de l'École. Ce module pédagogique leur présente leur nouvel environnement (la France, le système des classes préparatoires et des Grandes Écoles, etc.) et les principales méthodologies nécessaires pour réaliser leurs études à l'École des Ponts ParisTech.

Pour terminer cette partie, nous allons maintenant aborder l'entrée dans une Grande École, son déroulement et ses conséquences.

1.2.4. L'entrée dans une Grande École : la libération

Le concours : le passage à l'identité d'adulte

L'entrée dans une Grande École se réalise par voie de concours. Pendant deux ou trois ans, les étudiants des classes préparatoires se sont formés et entraînés de manière obstinée pour

réussir le concours. C'est le but à atteindre et quand il est accompli, l'étudiant appartient enfin "au cercle fermé des admis" (Huerre & Azire, 2005 : 109-110). Ce passage marque, d'après P. Huerre et F. Azire, l'entrée dans la vie adulte. À l'instar de ces auteurs, Cl.-M. François-Poncet souligne également que :

[...] le passage à l'identité d'adulte passerait souvent, dans ce milieu, par la transmission d'un héritage suspendu à l'intégration d'une Grande École reprenant, éventuellement pour l'améliorer, le modèle des générations précédentes (François-Poncet, 1998 : 21).

Dans le contexte de l'École des Ponts ParisTech, le concours semble être un des éléments à l'origine de l'absence de contacts sincères entre les élèves francophones et les étudiants internationaux puisque le système de classes préparatoires et de concours n'existe pas ou sous une toute autre forme dans les pays représentés à l'École.

Excès et débordements

Le concours et l'intégration dans une Grande École fonctionnent comme une rupture avec la vie que les élèves menaient en classe préparatoire. Cette formation, qui les a obligés à mettre à l'écart leur jeunesse, déclenche parfois "*des excès et des débordements comportementaux en tout genre*" (Huerre & Azire, 2005 : 109-110). Absentéisme, désintérêt scolaire et attitudes outrancières dans les soirées internes sont des éléments auxquels les administrations des Grandes Écoles sont confrontées et qui choquent les étudiants internationaux qui intègrent ces écoles. Les étudiants francophones sont conscients de leurs "dérapages" tout comme le rappelle un élève, lors de l'enquête que nous avons menée pour notre recherche. L'étudiant donne le conseil suivant⁵ pour que les élèves internationaux comprennent mieux le comportement de leurs pairs francophones :

déjà bien leur expliquer le principe de la prépa. Les étrangers ne comprennent que peu ou pas le stress créé par cette filière, qui fait que les élèves (surtout les 1^{ère} et les 2^{ème} années) ont besoin de se lâcher arrivés à l'école (cf. annexe 13, question 14, lignes 46-48).

⁵ Propos recueillis en avril 2006 dans les questionnaires.

L'influence des anciens

Les études achevées, ces élèves appartiennent toute leur vie à un "corps". Rigueur, efficacité, réussite, sont les valeurs qui marquent leur appartenance à un cercle. Celles-ci les accompagnent tout au long de leur carrière professionnelle (Huerre & Azire, 2005 : 149).

Les enseignants des Grandes Écoles et leurs dirigeants ont suivi la même formation et sont, en général, d'anciens élèves de cette école. Pour rechercher un emploi, les jeunes diplômés ou les anciens utilisent "l'annuaire des anciens", le réseau. L'esprit de corps demeure après la préparatoire, *"qui fait reconnaître et se reconnaître, tout au long de la vie, les 'anciens élèves'"* (Bourdieu & Passeron, 1964 : 51) et, comme l'indiquent P. Huerre et F. Azire (2005 : 149), *"les anciens [...] sont héritiers d'une tradition qu'ils transmettent"*.

Dans ce chapitre, nous avons repris, d'une part, la définition du terme "élite" et nous avons également rappelé que même si les membres de ce groupe partageaient des valeurs communes, ceux-ci restaient des individus distincts les uns des autres.

Nous avons ensuite fait le point sur les origines sociales et la répartition géographique des élèves, en mentionnant que l'accès aux classes préparatoires et à la "voie royale" des Grandes Écoles relevait, en partie, d'un investissement parental initial.

Puis, nous avons dégagé les particularités des classes préparatoires et leurs conséquences sur la personnalité des étudiants. Celles-ci laissent un héritage à leurs membres : des souvenirs indélébiles et des valeurs communes.

Enfin, nous avons montré que l'entrée dans une Grande École correspondait au passage à l'identité d'adulte. Néanmoins, nous avons indiqué que cet événement était souvent le théâtre d'excès et de débordements ; ceux-ci étant provoqués par la fin des années d'enfermement. Le dernier point traite également de l'influence des anciens qui coïncide avec les liens que les étudiants entretiendront de manière durable avec leurs pairs.

Ces pages permettent de mieux appréhender une partie du public français ou francophone de l'École des Ponts ParisTech : ce sont des personnes qui sortent des classes préparatoires, qui possèdent des codes tacites, qui ont été formées aux critères d'excellence et notamment à celui de vitesse. Cependant, cette analyse serait incomplète sans une recherche similaire sur le

public international. C'est pour cette raison que le paragraphe suivant s'attache à définir le public non francophone de l'École.

1.3. Public international de l'École des Ponts ParisTech

Cette partie fait suite à celle traitant de la spécificité des élèves du concours commun de l'École des Ponts ParisTech. Nous nous sommes principalement appuyée sur les ouvrages de M. Cohen-Emerique (analyse de l'expérience de migrants) et d'E. Murphy-Lejeune (expérience des étudiants européens réalisant une mobilité à l'étranger).

D'après E. Murphy-Lejeune (2005 : 203),

voyager et vivre à l'étranger pour un certain temps signifie dans ce contexte s'aventurer dans un nouvel espace-temps, découvrir de nouveaux horizons où l'ancien et le nouveau se mêlent, s'habituer à traverser tempêtes et calmes, éviter périls et rochers, déceler d'étranges coutumes derrière des langages secrets, expérimenter des moyens et des stratégies originaux pour négocier l'inattendu, mettre à l'épreuve ses propres ressources, méditer sur l'identique et l'autre, essayer des identités potentielles et flexibles comme de nouveaux vêtements, et sans cesse apprendre.

Il est possible de trouver, parmi les étudiants réalisant une mobilité à l'étranger, "*des variables similaires*" qui "*président à des destins aux colorations différentes*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 11). Le voyage est à la fois une expérience linguistique, socioculturelle et relationnelle (Murphy-Lejeune, 2005 : 83). Par conséquent, certains paramètres "*se retrouvent d'une expérience à l'autre*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 11). À l'instar de l'auteure, nous avons observé des points communs parmi les expériences des étudiants non francophones rencontrés en entretiens à l'École des Ponts ParisTech (cf. analyse des entretiens, chapitre 7). Les motifs de départ (améliorer le niveau en français, découvrir une autre culture et un autre mode d'enseignement, etc.) et les contrariétés rencontrées rejoignent ceux évoqués dans l'ouvrage d'E. Murphy-Lejeune.

Dans la présente partie, nous nous proposons de rendre compte, d'une part, de l'expérience et du vécu des étudiants internationaux avec lesquels nous travaillons à l'École des Ponts ParisTech et, d'autre part, des difficultés qu'ils rencontrent pendant leur séjour. Tout d'abord, nous revenons sur les origines du voyage. Ensuite, nous abordons l'arrivée dans le nouvel

environnement et la position délicate que celle-ci provoque. Enfin, nous traitons du "choc culturel" que les étudiants connaissent et du processus d'adaptation qu'ils mettent en place.

1.3.1. Origines de la mobilité

Identité spécifique

D'après M. Cohen–Emerique (1989 : 82), "*le migrant a une identité spécifique en relation avec la situation même de migration et ses multiples dimensions, économique, sociale, politique, psychologique*". Bien que l'étudiant qui a décidé de partir étudier à l'étranger, vive une situation différente de celle du migrant (intégration de l'expérience à sa formation, mobilité pour l'apprentissage de la langue), il est parfois possible de réaliser des parallèles entre ces deux publics, notamment en ce qui concerne la personnalité des individus. La décision de quitter son pays à court, moyen et long terme est "*un acte individuel*" qui relève de personnes "*[désireuses] de progresser*" (Cohen-Emerique, 1989 : 82). Par conséquent, en nous basant sur les propos de M. Cohen-Emerique, il est possible d'affirmer que les personnes prenant l'initiative de réaliser une mobilité à l'étranger possèdent, à l'origine, des prédispositions personnelles (traits de personnalité, compétences linguistiques, histoire personnelle, etc.) (Murphy-Lejeune, 2001 : 138).

Prédispositions personnelles

Pour aller au-delà des considérations qui précèdent, E. Murphy-Lejeune explique que l'étudiant voyageur⁶ accepte "*l'invitation au voyage*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 81). Il s'agit d'une "*élite migrante*" qui s'intéresse au monde extérieur et qui est dotée "*d'un capital mobilité*" plus élevé que la moyenne (Murphy-Lejeune, 2001 : 138). Comme nous l'observons dans le chapitre consacré aux entretiens réalisés avec les étudiants non francophones de l'École (cf. chapitre 7), l'auteure rappelle que ces étudiants sont empreints de curiosité envers l'étrangeté, sont attirés par la nouveauté et les contacts sociaux (Murphy-Lejeune, 2005 : 71). Dans son ouvrage, elle note également que le voyage est une étape importante pour "*se construire, se chercher*" et "*tester [sa] personnalité*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 81).

Cependant, rappelons que les étudiants francophones qu'ils rencontrent, et plus particulièrement pour notre recherche, les élèves du concours commun de l'École des Ponts

⁶ Nous empruntons l'expression à E. Murphy Lejeune.

ParisTech ne partagent pas la même démarche. Les étudiants étrangers sont ouverts aux contacts et tentent d'aller vers les élèves francophones de l'École. Or, ces derniers ne répondent que très peu à leurs appels.

La mobilité : une valeur ajoutée au parcours personnel et professionnel

Bien que la mobilité puisse être douloureuse ou éprouvante, elle est ressentie en général, par l'étudiant, comme étant une valeur ajoutée à son parcours personnel et professionnel. C'est un moyen d'intégrer l'expérience de vie, dans un environnement différent et inconnu, à sa formation (Murphy-Lejeune, 2005 : 45). C'est également une manière d'élargir ses propres compétences et "*la palette de rôles sociaux dont chaque individu dispose*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 95). L'étudiant apprend à survivre et construit son identité. En réalisant un séjour à l'étranger, il fait preuve d'une ouverture à l'international qui lui permet, entre autres, de s'enrichir professionnellement.

Comme nous l'avons signalé au début de cette partie, l'étudiant dispose d'une identité spécifique notamment du fait de certaines prédispositions personnelles qui l'incitent à répondre positivement à l'appel du voyage. Les remarques ont également montré que ce public envisageait la mobilité comme une valeur ajoutée à son parcours personnel et professionnel. Dans les lignes qui suivent, nous dressons un bilan relatif à l'arrivée de l'étudiant étranger sur le nouveau sol. Nous examinons de cette manière les raisons pour lesquelles cette période est cruciale pour l'étudiant.

1.3.2. L'arrivée et les premiers mois : une situation complexe et délicate à dominer

Sentiment de non-appartenance au groupe

D'après M. Cohen-Emerique et J. Hohl, les migrants rencontrent diverses difficultés à leur arrivée dans le nouvel environnement. Les auteures insistent en particulier sur les difficultés "*dans les relations à 'l'autre' différent culturellement, que ce soit dans le champ du social et / ou de l'éducation*" (Cohen-Emerique & Hohl, 2002 : 199). Cela s'explique par les "*différences de valeurs, de normes, de codes*" ainsi que par "*des préjugés*" qui conduisent parfois à des "*malentendus et [à des] incompréhensions pouvant aller jusqu'à la tension interpersonnelle*" (Cohen-Emerique & Hohl, 2002 : 199).

Ajoutons que, pour expliquer les problèmes rencontrés lors de la relation à l'autre, l'étudiant, tout comme le migrant, se retrouve face à un "*groupe constitué, aux relations sociales établies sur la reconnaissance mutuelle et le sentiment d'appartenance*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 26). De plus, il "*méconnaît les règles d'usage locales*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 104) et il "*n'a pas été socialisé dans [l'] espace culture*" en présence (Murphy-Lejeune, 2005 : 26).

Si nous faisons un parallèle avec le lieu de notre recherche, la cohésion existant dans le groupe de natifs en présence s'est mise en place dans le passé en l'absence de l'étudiant étranger. Rappelons que, parmi les élèves du concours commun de l'École des Ponts ParisTech, la cohésion groupale est forte et l'étudiant étranger est extérieur aux connivences de cette communauté. Par conséquent, le nouvel arrivant est souvent troublé et désorienté car il se trouve "*hors des systèmes sociaux établis*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 27). D'après E. Murphy-Lejeune, l'étudiant réalisant une mobilité éprouve alors un sentiment d'exclusion à la fois linguistique, communicationnelle, culturelle, et relationnelle (Murphy-Lejeune, 2005 : 105). Il a l'impression de ne pas être attendu voire de ne pas être le bienvenu.

Un des objectifs de notre recherche est de faciliter "l'accès" de l'étudiant étranger au groupe de natifs et de limiter ce sentiment d'exclusion qu'il peut parfois ressentir.

Évolution de l'identité

Il est à noter que cette désorientation temporaire, à la fois spatiale et sociale, entre autres, contraint l'étudiant à modifier son identité. Le nouvel environnement exige de lui des changements multiples afin qu'il puisse s'adapter aux nouvelles conditions de vie (Murphy-Lejeune, 2005 : 32). L'identité qu'il avait avant son départ est à remodeler puisqu'une partie de ses points de repères antérieurs ne sont plus d'usage sur le nouveau sol (Murphy-Lejeune, 2005 : 33). Comme l'indique E. Murphy-Lejeune, les premiers temps du séjour sont donc considérés comme étant un "*rite de passage*" et sont propices à l'élaboration d'une "nouvelle" identité :

la période de déséquilibre et de tension [...] se poursuit par une phase de construction sociale au cours de laquelle l'étudiant aménage son territoire social, à la fois comme environnement et comme entourage (Murphy-Lejeune, 2005 : 132).

Difficultés de communication

Outre le sentiment de non-appartenance au groupe de natifs et la période de recherche identitaire, ajoutons qu'à son arrivée l'étudiant étranger se trouve dans une position délicate pour d'autres raisons.

Tout d'abord, certains désagréments proviennent des "*exigences matérielles de toutes sortes*" auxquelles les nouveaux arrivants sont confrontés (logement, bureaucratie, etc.) (Murphy-Lejeune, 2005 : 105). Ensuite, il faut également retenir que "*l'étranger se démarque 'des normes'*". Son altérité se manifeste notamment par sa maîtrise de la langue cible (Murphy-Lejeune, 2005 : 104). Les difficultés (plus ou moins importantes) rencontrées pour communiquer à l'arrivée ainsi que les échecs dans leur recherche de liens sociaux provoquent *in fine*, chez certains, d'importantes frustrations, un profond agacement voire la déception d'avoir réalisé cette mobilité.

Comme nous venons de le voir, l'arrivée sur le nouveau sol se traduit par une situation complexe à maîtriser pour le nouvel arrivant. Nous avons évoqué plusieurs causes à cette situation : la prise de conscience de la non-appartenance au groupe de natifs et le sentiment de déséquilibre identitaire auxquels s'ajoutent des difficultés de communication. Considérons maintenant ce à quoi aboutit cette situation c'est-à-dire le "choc culturel".

1.3.3. La rupture : "le choc culturel"

Définition

M. Cohen-Emerique et J. Hohl définissent le "choc culturel" comme étant :

une réaction de dépaysement, de frustration, de rejet, de révolte et d'anxiété, en un mot une situation émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez les personnes qui, placées par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagées dans l'approche de l'étranger (Cohen-Emerique, 1980 : 281 cité par Cohen-Emerique & Hohl, 2002 : 209-210).

Cette rupture diverge d'une personne à l'autre car elle dépend, entre autres, de "*l'expérience individuelle du voyageur*", de son vécu, de son "*attitude [...], ses attentes*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 128). Dans tous les cas, le "choc culturel" a pour conséquence de "*développer une*

prise de conscience de son propre enracinement culturel" et de son identité (Cohen-Emerique & Hohl, 2002 : 209-210).

Cependant, E. Murphy-Lejeune explique dans son ouvrage que le terme "choc culturel" peut sembler inadapté à un public d'étudiants voyageurs. Elle propose d'adopter, à la place, l'expression "*phase de turbulence initiale*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 131) puisque les résultats de ses recherches montrent que les étudiants qu'elle a rencontrés "*[considèrent] le processus d'ajustement de façon positive*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 131). Dans les lignes qui suivent, nous utilisons les deux termes tout en tenant compte, pour l'expression de "choc culturel" des recommandations d'E. Murphy-Lejeune.

Origines du "choc culturel"

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'étranger, à son arrivée, se trouve dans une position délicate. Il est extérieur aux connivences existant dans le groupe de natifs en présence.

Étant donné qu'il "*n'est pas admis de fait*", il va devoir redoubler d'efforts pour intégrer la communauté et "*gagner [son] admission*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 104). Par conséquent, l'écart existant, plus ou moins fort selon les individus, entre l'étudiant et le groupe de natifs qu'il rencontre, provoque une "*perte d'équilibre momentanée*" qui aboutit à une rupture (Murphy-Lejeune, 2005 : 128).

Rappelons que "*l'environnement d'accueil, son degré de réceptivité et d'ouverture à l'étranger*" conditionnent le "*processus d'insertion*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 104). La rupture sera donc différente d'un individu à l'autre, d'une institution à l'autre, d'un pays à l'autre.

Si nous tenons compte du contexte de l'École des Ponts ParisTech et des remarques des étudiants non francophones lors des entretiens (cf. chapitre 7), nous pouvons confirmer que le processus d'insertion des étudiants internationaux de l'École des Ponts ParisTech est, en général, long et ardu. Les élèves doivent multiplier les initiatives pour pouvoir établir des contacts sérieux avec les élèves du concours commun et "l'admission" demande plusieurs mois. Certains étudiants internationaux se résignent parfois à la fin du 1^{er} semestre.

Conséquences et matérialisation du "choc culturel"

La mobilité à l'étranger conduit à "*une triple rupture*" qui se matérialise tout d'abord par "*le déménagement*", puis par "*le dépaysement*" et enfin par "*le déracinement*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 70). À cela s'ajoute la déception que l'étudiant peut ressentir à son arrivée quand il réalise que les représentations qu'il avait du public de natifs sont en réalité erronées. En outre, les valeurs et les repères familiers disparaissent parce qu'ils ne sont plus en vigueur dans le nouvel environnement (Murphy-Lejeune, 2005 : 129). L'étudiant doit donc "*endosser de nouveaux rôles*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 129), qui impliquent divers changements (linguistique, culturel, social, etc.) (Murphy-Lejeune, 2005 : 104).

Il est possible de représenter "*la face temporelle du choc culturel*" grâce à une courbe ayant la forme d'un U. Les périodes descendante et ascendante marquent les étapes du "*processus d'adaptation*" (excitation, dépression, satisfaction) (Lysgaard, 1955 cité par Murphy-Lejeune, 2005 : 126). Pour les étudiants voyageurs, il ne s'agit pas, en général, d'une courbe aussi marquée mais plutôt d'une ligne ondulée, ponctuée de U. L'enchaînement des périodes d'excitation et de dépression correspond, pour ce public, au calendrier académique (rentrée, examens, vacances, retour de vacances, etc.) (Murphy-Lejeune, 2005 : 132).

Dans les lignes qui précèdent, nous avons rappelé succinctement la définition du "choc culturel" tout en indiquant que ce terme pouvait être impropre pour définir la phase de rupture que l'étudiant vit. Nous avons ensuite retracé les origines de cette période de turbulences et explicité ses conséquences. Nous avons enfin émis la possibilité de représenter ces "cassures" régulières sous forme d'une ligne ondulée, hachée. Quand celle-ci devient linéaire, cela signifie que le processus d'adaptation est en cours ou bien accompli. La sous-partie qui suit présente les moyens mis en œuvre par l'étudiant afin de s'adapter à son nouvel environnement.

1.3.4. Processus d'adaptation

Structuration d'un espace familial

Un des moyens mis en place par l'étudiant en mobilité pour s'épanouir dans le nouvel environnement correspond à la personnalisation de son cadre de vie (Murphy-Lejeune, 2005 : 34). À force d'observations et de constatations, "*l'image forgée à distance [...] devient falsifiable*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 34) et pour pouvoir "domestiquer" le nouveau contexte, l'étudiant doit passer à l'action et expérimenter certaines conduites car :

confronté à de nouvelles données, l'individu élabore des réponses qui constituent son adaptation au milieu (Murphy-Lejeune, 2005 : 159).

Au fur et à mesure de contacts, de "*fréquentation[s] continue[s]*" avec l'environnement d'accueil et de réajustements des pratiques, l'étudiant acquiert progressivement une aisance communicative, sociale et culturelle (Murphy-Lejeune, 2005 : 147).

Création de relations sociales

Au cours du processus d'adaptation, l'étranger tisse des relations sociales diverses. Il est acteur de la scène sociale dès son arrivée et comme le rappelle E. Murphy-Lejeune :

le défi pour les voyageurs consiste d'abord à établir des contacts, puis à transformer ces contacts fugitifs en relations personnelles plus durables (Murphy-Lejeune, 2005 : 163).

Étant donné que l'établissement de contacts stables avec le public de natifs demande des efforts constants, le premier réseau "*[auquel] les étudiants ont recours pendant leur séjour [est] le réseau ethnique*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 162). Les membres du groupe international, dont il fait également partie, partagent, en général, les mêmes motivations, les mêmes intérêts, les mêmes difficultés que l'étudiant en mobilité. La première étape est donc de nouer des liens avec ceux qui lui "ressemblent". Ces premières amitiés rendent le nouvel environnement plus familier et sécurisant.

Quant à la création de relations sociales avec les autochtones, celle-ci est de longue haleine. Elle nécessite, de la part du nouvel arrivant, de l'application et de la concentration puisque "*l'étranger doit impressionner ses interlocuteurs 'dans la conversation'*" afin d'obtenir sa place au sein du groupe en présence (Murphy-Lejeune, 2005 : 163).

Modifications comportementales

Le processus d'adaptation implique des modifications comportementales progressives de la part des étudiants. Comme nous l'avons évoqué précédemment, cela est possible uniquement si l'individu dispose de certaines aptitudes ou qualités personnelles (ouverture, flexibilité, adaptabilité) (Murphy-Lejeune, 2005 : 180). Il est à noter que celui-ci adopte un certain comportement personnel et social sans que son identité en soit pour autant altérée (Murphy-Lejeune, 2005 : 180). Pour cela, l'étudiant a recours à "*[l'imitation] ou [l'emprunt] d'autres*

pratiques culturelles" (Murphy-Lejeune, 2005 : 180). Ces changements nécessitent de nombreux efforts qui permettent d'établir "*une ligne cyclique, un parcours haché, en dents de scie*" représenté par la courbe ondulée citée dans les pages précédentes (Murphy-Lejeune, 2005 : 180). À l'issue de ce processus, s'il réussit, l'étudiant devient un "*caméléon qui adopte une couleur différente selon son environnement*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 180).

En règle générale, ce processus de changement ne touche pas uniquement la population qui arrive dans le nouvel environnement mais également les membres du groupe qui accueillent les nouveaux arrivants (Personnaz, M. et al. 2002 : 123). Considérons néanmoins qu'il est regrettable que, à l'École des Ponts ParisTech, étant donné la spécificité du contexte, ce processus d'ajustement soit, en général, unidirectionnel.

Au cours de cette partie, nous avons expliqué les raisons pour lesquelles les étudiants choisissaient de réaliser une mobilité à l'étranger. Puis, nous avons énuméré les circonstances qui rendent l'arrivée de l'étudiant étranger délicate. Ensuite, nous avons traité, d'une part, des difficultés qu'il rencontre tout au long du séjour, et, d'autre part, du "choc culturel" et de ses conséquences. Enfin, nous avons exposé les divers moyens mis en place par l'étudiant pour s'accoutumer au nouvel environnement.

Conclusion

Au terme de notre analyse des recherches menées sur des publics semblables à ceux avec lesquels nous avons travaillé, il est compréhensible que la création de relations stables entre les élèves du concours commun de l'École des Ponts ParisTech et le public non francophone soit complexe et difficile. Ces deux publics⁷ ont des expériences de vie, des motivations, des occupations, des références culturelles, etc. qui diffèrent amplement voire profondément. Nous proposons cependant, dans les chapitres qui suivent, une expérience pédagogique, auprès d'apprenants non francophones, qui espère, dans une certaine mesure au moins, diminuer ces écarts et aplanir les difficultés rencontrées à l'arrivée dans le nouvel environnement et au cours du processus d'adaptation.

⁷ Nous nous permettons, dans ce paragraphe, de rassembler les individus uniquement pour faciliter le propos.

Deuxième partie

Problématique

L'intégration d'Internet nécessite un apport théorique large inspiré de différentes disciplines. Les recherches transmettent des réponses utiles, mais pas de réponses définitives concernant Internet et l'étude de thématiques culturelles.

Nous nous attacherons, dans cette deuxième partie, à nous positionner en nous appuyant sur la didactique des langues et des cultures et la sphère des Technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous évoquerons également les repères théoriques retenus concernant, d'une part, l'enseignant–chercheur, et d'autre part, une approche culturelle, ce qui permettra d'examiner les contributions des TIC (et plus particulièrement d'Internet) à cette dernière. Cette exploration nous permettra par la suite, dans une troisième partie, d'analyser le module pédagogique proposé à la lumière des critères retenus. Cette mise en regard apporte des éléments de réponses aux questions de recherche que nous avons posées précédemment.

2. TIC et didactique des langues – Repères

Nous commençons ce chapitre en rappelant les apports anciens de l'utilisation des TIC et nous le poursuivons en évoquant les recherches sur la psychologie des apprentissages et les TIC, d'une part et, d'autre part, sur le travail individuel et collectif. Nous continuons, ensuite, en indiquant les atouts des centres de ressources et de certaines méthodes pédagogiques qui nous ont interpellée lors de la mise en place de notre module pédagogique. Nous terminons ce chapitre en mentionnant les potentialités du journal de bord pour l'apprentissage et son éventuel intérêt pour une approche culturelle.

2.1. *Apports anciens de l'utilisation des TIC*

Si l'on s'intéresse aux atouts et aux difficultés d'une intégration des TIC au service des apprentissages, on peut repérer des constantes dès l'époque de l'Enseignement assisté par ordinateur (désormais EAO). Toute étude s'intéressant à la relation entre TIC et enseignement / apprentissage des langues, ne peut faire l'impasse sur les utilisations anciennes des TIC. Nous partageons la conviction de ceux qui, comme F. Demaizière, suggèrent qu'il serait maladroit de "*considérer que tout est nouveau depuis Internet*" (Demaizière, 2001). Revenir sur les apports anciens de l'utilisation des TIC permettra de révéler certaines lignes de force à garder en mémoire pour la mise en œuvre d'un module intégrant les TIC (et notamment Internet) et d'avoir "*un retour systématique sur ce qui existe et ce qui a déjà existé*" : éléments nécessaires pour "*une expérimentation contrôlée*" (Demaizière, 2001).

Revenons sur l'EAO. Comme le rappelle M. Pothier (Pothier, 2003 : 43), l'EAO est l'évolution, l'élargissement de l'enseignement programmé (années 50-60). À l'époque, l'enseignement programmé se base sur les théories béhavioristes (Skinner, Crowder). Tout comme celui-ci, l'EAO a pu s'inspirer de ces théories en reprenant quelques-uns de leurs grands principes :

découpages, des connaissances en unités minimales, évitement de l'erreur par le guidage de la réflexion de l'apprenant, adaptation du cheminement pédagogique en fonction des réponses de l'apprenant (Pothier, 2003 : 43),

mais en intégrant cette fois-ci un dialogue "*homme-machine facilité par le développement des technologies*" (Pothier, 2003 : 43).

L'EAO s'est attaché à créer, d'une part, des tutoriels se présentant "*comme un cours ou une séquence d'apprentissage au sens le plus complet du terme*" (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 46). Il est à noter que ces logiciels peuvent proposer des informations à retenir et des phases d'application. Leur utilisation ne nécessite pas toujours l'intervention du formateur. L'EAO est, d'autre part, à l'origine de l'élaboration d'exerciceurs qui permettent, sous forme d'exercices d'application, de "*fixer et automatiser des savoir-faire (connaissances procédurales)*" (Pothier, 2003 : 44). Rappelons également que les exerciceurs "*mettent l'apprenant en situation d'activité constante et proposent une correction immédiate et systématique des réponses qu'il fournit*" (Annoot, 1996 : 25).

Les produits d'EAO sont très diversifiés et vont d'approches proposant des exercices purement béhavioristes à des didacticiels très complets conçus "*à partir d'une réflexion sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre à des apprenants l'appropriation de contenus spécifiques*" (Annoot, 1996 : 20). Certains produits peuvent "*[prendre en compte] et [intégrer] la progression de l'apprenant et lui [apporter] l'aide nécessaire*" (Pothier, 2003 : 44).

Le terme d'EAO s'attache à tous les types de connaissances (Pothier, 2003 : 44). Pour l'enseignement / apprentissage des langues, le terme d'ELAO (Enseignement des langues assisté par ordinateur) est apparu mais c'est plutôt celui d'ALAO (Apprentissage des langues assisté par ordinateur) qui s'est imposé pour tenir compte de

l'élargissement des objectifs du concepteur qui ne visait pas uniquement à enseigner, mais à proposer des environnements diversifiés incluant simulation, apprentissage collaboratif, etc. (Pothier, 2003 : 44).

Pour notre recherche, les apports anciens de l'utilisation des TIC, et par exemple les recherches sur l'EAO et l'ALAO, ont apporté des réflexions clés relatives à la flexibilité des parcours, l'autonomisation et, selon les cas, concernant l'authenticité et la variété des supports. Il s'agira d'aborder, dans les paragraphes qui suivent, trois grands axes : les supports, le guidage et l'apprenant.

2.1.1. Les supports

Les recherches qui ont accompagné l'utilisation des TIC ont entraîné, depuis bien longtemps, une réflexion sur la variété, la richesse de l'information mais surtout sur l'adaptabilité et la flexibilité des supports. À titre d'exemple, les produits EAO ont initié la possibilité pour l'apprenant de varier ses demandes, d'avoir accès à une aide, de revenir en arrière, de commencer par le milieu, etc.

De plus, le formateur ou l'utilisateur des technologies de l'époque a vu se profiler une diversification des choix pédagogiques qui a pu favoriser une approche pluri- ou transdisciplinaire. Tout comme les TIC et Internet de nos jours, l'EAO a également encouragé la mise en place, "*dans certains cas [...] d'activités impossibles à réaliser sans ordinateur (simulation, animation, certaines activités de type ludique)*" (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 209).

Les usages anciens des TIC fournissent de grands principes de travail avec l'ordinateur et correspondent à certaines approches pédagogiques toujours d'actualité. S'intéresser aux apports anciens de l'utilisation des TIC permet, d'une part, d'anticiper les erreurs à ne pas commettre quand un enseignant intègre les TIC à son enseignement et, d'autre part, d'insister sur l'importance de ne pas s'arrêter aux considérations naïves qui naissent quand un "nouvel" outil est mis en circulation. Les procédures d'évaluation des logiciels, des didacticiels ou des sites Internet doivent d'ailleurs beaucoup aux premiers travaux s'intéressant à l'utilisation de l'ordinateur. Ainsi, la pédagogisation et le choix de sites Internet trouvent également leur inspiration dans les remarques faites à propos des usages anciens des TIC : importance de veiller à ce que le texte ne soit pas surchargé, que l'image soit utilisée efficacement et non pas de façon arbitraire ou décorative, souplesse de l'écran, correction propre (sans ratures) et rapide avec un traitement de texte, etc.

2.1.2. Le guidage

D'après nous, les apports anciens de l'utilisation des TIC fournissent également "*un précis du bon usage du guidage*" (Demaizière, 2004). Selon F. Demaizière, le guidage se définit par

toutes les formes que peut prendre l'intervention pédagogique facilitatrice.

À la variété des ressources répond la variété des formes et des moments du

guidage : consignes ou conseils préalables à une activité, intervention du tuteur pendant un parcours, évaluation formative, etc. (Demaizière, 2004).

Le guidage a suscité, dans le domaine des TIC, une réflexion sur les différents éléments disponibles pour l'enseignement / apprentissage. Il existe trois types de ressources : les ressources brutes, pédagogisées et pédagogiques (nous reviendrons sur ce point dans les chapitres suivants). Grâce à cette variété, l'enseignant et l'apprenant se trouvent face à une diversité de choix et de pratiques et le rôle du formateur connaît une évolution (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 212-220).

Selon les cas, le rôle de l'enseignant se modifie et il encourage désormais l'initiative ainsi que la prise de responsabilité de l'apprenant. L'enseignant peut intervenir également pour vérifier l'adéquation et la rigueur des ressources, analyser l'information transmise par l'écrit, l'image et le son (Tardif, 2002). Il doit également parfois vérifier que les informations éparpillées sont faciles à retrouver et à hiérarchiser (Tardif, 2002). Le scénario pédagogique peut varier, allant d'un fort guidage (contenu dans le document, provenant du formateur) à un guidage plus modéré. Dans ces conditions, l'enseignant est, semble-t-il, amené à ne plus être le "meneur" du scénario pédagogique et son rôle diffère. Il essaie :

- d'établir un contact individualisé avec l'apprenant (en mettant en avant la parole de celui-ci) ;
- de l'aider à se situer dans de nouveaux systèmes de représentation ;
- d'adopter un nouvel état d'esprit ;
- d'offrir des commentaires ou des questions plutôt que des réponses.

Ce changement tient au fait qu'il n'est plus le détenteur de la connaissance mais un formateur "*qui opère comme tuteur*" (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 212-220 ; Annoot, 1996 : 64-67). Certains pourraient penser qu'avec l'intégration de l'ordinateur le formateur aurait tendance à s'effacer or, au contraire,

l'introduction des nouvelles technologies dans ses pratiques pédagogiques entraîne la reconnaissance de son statut de 'praticien' aussi bien dans le domaine de l'animation d'actions pédagogiques que dans celui de la conception de didacticiels (Annoot, 1996 : 160).

Nous reviendrons sur le rôle de l'enseignant auprès d'adultes dans le chapitre 6.

2.1.3. L'apprenant

Cette sous-partie s'attachera davantage aux apports anciens de l'utilisation des TIC concernant le travail en groupe et la flexibilité des parcours.

F. Demaizière et C. Dubuisson (1992 : 197) remarquent que, avec l'utilisation de l'ordinateur, l'apprenant va connaître de nouvelles formes d'échanges et de rapports interpersonnels. Cela notamment lors d'un travail en dyade face à l'écran. L'ordinateur comme support pédagogique peut permettre des discussions productives pour l'apprentissage (négociation, aide mutuelle). Cependant, il convient de rappeler qu'un tel travail de groupe a le désavantage de voir apparaître des meneurs et des exécutants. C'est alors au formateur de veiller à éviter ces situations.

Le recours à l'ordinateur peut répondre à l'hétérogénéité du public car un travail individuel semble favoriser le respect du rythme, des acquis et des choix de l'apprenant. Certes, ces différents aspects seront d'autant mieux exploités que la séance n'est pas limitée dans le temps. Un scénario "classique" de cours ne s'adapte donc pas automatiquement à une formation intégrant l'outil informatique.

La flexibilité des parcours c'est aussi la navigation ou des activités exploratoires. L'apprenant a la possibilité de découvrir différents types de cheminements et il peut disposer d'une liberté de parcours (telle que celle préconisée par la théorie liée à l'hypertexte). Selon les cas, l'étudiant dirige sa propre recherche, il est au centre de son apprentissage et de la situation pédagogique. Quant au formateur et à la ressource, ils sont prêts à aider et à inciter à l'apprentissage (Demaizière, 2004 ; Annot, 1996 : 64). D'après F. Demaizière, le travail individuel est apprécié de l'apprenant qui se sent maître de son apprentissage. Il peut lui-même intervenir sur ses difficultés (interrompre un document, etc.).

En conclusion, un enseignant qui souhaite, de nos jours, intégrer les TIC à son enseignement, ne peut pas se passer des recherches relevant de l'utilisation ancienne des TIC. Elles permettent de réfléchir aux pratiques, aux dispositifs à mettre en œuvre et aux erreurs à ne pas commettre. Se documenter sur les apports anciens de l'utilisation des TIC est une étape recommandée pour toute démarche pédagogique intégrant TIC ou Internet.

2.2. Psychologie des apprentissages et TIC

2.2.1. Remarques générales

Quels sont les effets des TIC sur l'enseignement / apprentissage ? Apportent-elles des modifications à la nature, aux contenus et aux modalités des apprentissages ? Nous pouvons supposer que *"les TIC modifient [...] les manières de lire, d'écrire, de communiquer, d'apprendre et peut-être même de penser"* (Legros & Crinon, 2002 : 9). D'après J. Naymark (2000 : 28), l'utilisation des TIC en formation aura un impact positif

si les applications pédagogiques sont de bonne qualité : simples d'utilisation, construites à partir d'une véritable réflexion pédagogique et intégrant les connaissances les plus récentes sur les processus d'apprentissage.

Les TIC, utilisées pour la formation, comptent des partisans et des détracteurs. Les premiers supposent que l'utilisation des TIC procure une ouverture sur le monde et donc sur les savoirs. Les seconds, quant à eux, ne voient dans l'intégration des TIC à l'enseignement / apprentissage qu'un gadget et un moyen de "distraire" les apprenants. Dans la littérature que nous avons réussi à lire, il semble difficile de fournir des données généralisables mais nous nous permettons de poser, pour notre recherche, que les TIC auraient des résultats bénéfiques pour aborder des thématiques culturelles dans un module pédagogique. Pour cela, nous reviendrons dans cette partie sur les éventuels apports déjà observés lors d'expérimentations ayant trait à l'enseignement du français langue maternelle (FLM), des langues ou plus généralement des sciences.

Tout d'abord, comme le rappelle D. Legros, il faut garder en mémoire que les modes d'utilisation des outils informatiques diffèrent selon les contextes (Legros & Crinon, 2002), c'est-à-dire que chaque exploitation des TIC répond à des objectifs, des scénarios et des situations pédagogiques précis. C'est, en conséquence, à l'enseignant de déterminer l'activité, la consigne, l'organisation du scénario et l'utilisation de l'outil informatique (Legros & Crinon, 2002).

Ensuite, d'après E. Annoot (1996 : 61), les TIC sont un moyen pour répondre à la diversité des besoins de chaque individu dans l'apprentissage. Selon elle, les sollicitations que les technologies impliquent sont diverses et conduisent l'apprenant à recourir à des stratégies

variées. Elle relève également que les TIC sont un moyen de répondre aux différents rythmes d'apprentissage.

De plus, à titre d'exemple, J. Atlan a mené une expérimentation concernant l'influence des TIC sur les stratégies d'apprentissage, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, d'étudiants français en IUT. Elle considère que les technologies sont dotées de différents attributs qui "*sont en fait des variables indépendantes de l'environnement pédagogique*". Elle évoque le fait que "*différentes technologies [suscitent] différentes réactions auprès de différents apprenants*" (Atlan, 2000). Les médias (cassette audio, vidéo, texte, etc.) et bien entendu l'ordinateur sembleraient avoir une influence sur la façon dont l'apprenant réalise une tâche.

Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, les TIC auraient un impact direct sur la communication. En effet, face à l'écran il est parfois observé que s'établissent des situations d'apprentissage au cours desquelles les apprenants peuvent collaborer et interagir sur une consigne et une tâche communes (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002) ce qui peut provoquer, chez l'apprenant, une déstabilisation. C'est ce qui est appelé couramment le conflit socio-cognitif : il y a une confrontation entre pairs (Naymark, 2000 : 28). Nous reviendrons sur cet aspect dans les lignes qui vont suivre.

Dans la partie qui suit, nous faisons le point sur les différentes théories de la psychologie des apprentissages liées aux TIC. Puis, nous présentons les éventuels apports des TIC à la compréhension de l'écrit ou de l'oral et à la production écrite ou orale. Enfin, nous évoquons certaines limites des TIC et faisons quelques recommandations.

2.2.2. Quelques théories de psychologie des apprentissages

Nous présentons les courants sur lesquels nous nous sommes appuyée pour mettre en place notre module pédagogique. Les premières utilisations de l'ordinateur pour l'apprentissage se sont en partie tournées, au départ, vers les approches béhavioristes. Cependant, en France, un certain nombre de chercheurs et concepteurs ont développé des logiciels, des tutoriels, qui n'avaient rien à voir avec le béhaviorisme et qui faisaient réfléchir les apprenants et relevaient d'approches conceptualisantes ou analytiques (Demaizière, 1986). Actuellement, l'utilisation des TIC est souvent liée à la psychologie cognitive et aux approches constructivistes.

Approches de la psychologie cognitive

Les approches de la psychologie cognitive s'attachent au traitement de l'information, au stockage, à la récupération et à la mise en relation des informations, "*aux processus mentaux impliqués dans la mémoire, le langage, la résolution de problèmes, la perception, la catégorisation, etc.*" (Gaonac'h & Cordier, 2007 : 33), en somme, aux processus qui gouvernent l'apprentissage.

Elles tentent de comprendre comment l'apprenant appréhende et accumule les informations en mettant en place une nouvelle architecture mentale dont il profite ensuite. Par conséquent, selon ces approches, le traitement de l'information

implique la mise en œuvre d'une succession de traitements, autrement dit [...] les processus mentaux sont constitués d'une succession d'étapes, dont chacune est consacrée à l'exécution d'une fonction particulière, d'une partie d'un traitement d'information (Gaonac'h & Cordier, 2007 : 33).

L'usage des TIC semble impliquer parfois un traitement cognitif de l'information complexe. Néanmoins, nous supposons que l'apprenant peut en tirer des bienfaits. T. Chanier suggère d'ailleurs que

la possibilité de jouer sur les canaux de communications variés [...] a ouvert des perspectives particulièrement intéressantes en apprentissage des langues, en permettant à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non verbaux (Chanier, 1998).

Méta-cognition

Pour continuer, J. Naymark constate que la méta-cognition est l'observation de processus qui permettent la connaissance et que

apprendre c'est comprendre la démarche que l'on a suivie et être capable de la formaliser, de la rendre transférable et reproductible (Naymark, 2000 : 28).

En d'autres mots, la méta-cognition correspond aux connaissances que nous avons de notre fonctionnement cognitif personnel et au pilotage de nos attitudes pour élaborer des procédures (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 206).

Les TIC sont d'ailleurs souvent utilisées pour la résolution de problèmes ce qui, à l'aide d'un soutien pédagogique, peut permettre le développement de cette méta-cognition.

Approches de la psychologie constructiviste

Les approches de la psychologie constructiviste sont celles qui sont actuellement le plus souvent mises en avant pour l'intégration des TIC (Legros & Crinon, 2002) car elles permettent de donner à l'ordinateur le rôle

d'un outil intellectuel conçu exprès 'pour penser avec' qui met la machine au service de l'auto-exploration cognitive et de la construction spontanée d'objets par l'apprenant (Linard, 1996 : 163).

Les TIC s'accordent bien avec les méthodes privilégiant l'étudiant comme auteur de son apprentissage (Lebrun, 2007 : 172). Les théories constructivistes se focalisent sur l'activité qui serait un facteur augmentant les connaissances. Cela implique, sur le plan individuel, que les connaissances nouvelles sont confrontées et intégrées (transformation) aux connaissances anciennes ou bien sélectionnées et organisées (assimilation et accommodation) aux connaissances déjà en place (Guichon, 2006 : 17 ; Martin & Savary, 2004 : 110-113). Autrement dit, au cours de cette réorganisation, l'apprenant transforme les connaissances antérieures, les informations, pour construire et interpréter de nouveaux savoirs qui le conduisent à une nouvelle structure lui permettant d'expliquer ce qui l'entoure (Guichon, 2006 : 17 ; Lebrun, 2007 : 168 ; Martin & Savary, 2004 : 110-113). Grâce à cette activité, l'apprenant agirait sur le milieu et reconstruirait le monde environnant (Foulin & Mouchon, 2003 : 15-16). Outre l'importance du rôle des connaissances antérieures, les théories constructivistes mettent en exergue certaines caractéristiques que nous avons retenues pour notre recherche :

le rôle du contexte et l'expérience concrète, le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage [...], une prise de conscience, une insatisfaction ou un déséquilibre par rapport aux conceptions antérieures et

une rééquilibration [...], les nouveaux rôles assumés par le professeur et par les étudiants (Lebrun, 2007 : 161).

En plus de la sélection et de la transformation des informations, nous nous intéressons également aux approches qui prennent en compte l'importance de l'interprétation des connaissances sélectionnées. Chaque élément peut être interprété de manière différente d'un individu à l'autre. Par conséquent, le formateur n'est pas face à un apprenant qui va intégrer les connaissances uniquement en les "empilant" sur les autres données déjà acquises. Au contraire il va les intégrer aux éléments existants, provoquant une restructuration du réseau cognitif (Grosbois, 2006 : 22 ; Guichon, 2006 : 17).

Prenons l'exemple d'une recherche d'informations au moyen de la navigation sur la Toile. L'apprenant recueille des données au cours de cette recherche et il est probable que les connaissances "acquises" lors de cette activité diffèrent d'un apprenant à l'autre, chacun sélectionnant et organisant les données qui lui conviennent.

Nous pouvons considérer que la philosophie de l'hypertexte s'appliquerait aux théories constructivistes, puisque l'apprenant construit ses connaissances au fur et à mesure qu'il navigue. Néanmoins, comme le signalent B. Pudelko, D. Legros et P. Georget (2002), l'accès aux informations sur la Toile, par exemple, ne garantit pas une construction des connaissances ou un apprentissage significatif car entrent en jeu également, dans cet apprentissage, l'apprenant lui-même, ses acquis, son autonomie, sa méthode de travail et sa propre personnalité (Pudelko, Legros & Georget, 2002). Selon les cas, l'usage des TIC et plus particulièrement la navigation demande que l'enseignant guide l'apprenant dans la méthodologie à adopter et lui facilite l'accès aux connaissances. Le formateur sera alors le médiateur qui pourra, selon les situations, orienter la recherche et aider à réguler les comportements. C'est une forme de médiation (Naymark, 2000 : 29). Dans ces conditions, le formateur est amené à construire des situations pédagogiques diversifiées et s'adaptant bien aux différentes étapes du développement de l'apprenant.

Co-construction

L'apprentissage, quand il relève de la co-construction entre pairs, implique que l'apprenant organise, unit les informations les unes aux autres au travers d'une démarche de négociation, d'échanges, de coopération avec les autres. Les travaux sur l'apprentissage des langues

étrangères peuvent ici être reliés à des écrits concernant la langue maternelle comme ce que dit A. Séré (2003),

[...] en suivant Bruner et Vygotsky, on peut dire que les éléments qui permettent de développer le processus acquisitif de la langue maternelle (LM) se sont caractérisés par 1) le modèle fourni à l'enfant par les co-énonciateurs sociaux compétents qui l'entourent, 2) le système linguistique stable, 3) l'ensemble des conventions pragmatiques, ancrées dans un système socioculturel particulier de représentations et de savoirs sur le monde. Dans ce cadre, l'enfant acquiert sa LM et construit lui-même ses savoirs en fonction de son expérience. L'appropriation de la langue est définie comme une transition graduelle vers une autorégulation et un contrôle interne du sujet parlant sur ses propres opérations.

Les interactions du sujet avec l'environnement social, et plus précisément les interactions sociales qui conduisent à des confrontations (conflit socio-cognitif) semblent influencer positivement les acquisitions cognitives (Foulin & Mouchon, 2003 : 40-42) et nous concernent également pour la langue étrangère.

Il convient donc de souligner la pertinence de proposer aux apprenants de langue étrangère des activités aidant à l'insertion sociale et culturelle dans un groupe. Les TIC semblent propices à ces approches socioconstructivistes et sociocognitivistes lorsqu'il y a collaboration entre les apprenants (en présentiel devant l'ordinateur ou à distance). À titre d'exemple, diverses expériences, intégrant les TIC et faisant appel au travail en dyades ou en groupes et donc aux échanges, à la négociation, à la confrontation d'opinions entre pairs, ont révélé que le(s) partenaire(s) de travail facilitai(en)t la remise en cause des connaissances antérieures pour favoriser la construction de connaissances nouvelles compte tenu de la décentration que cela induit (Legros & Maître de Pembroke, 2002 ; Marin & Legros, 2008 : 129 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 : 236). De plus, ce travail en groupe "*facilite la recherche d'informations pertinentes, leur articulation et leur mise en cohérence*" (Legros & Maître de Pembroke, 2002). Ce travail à plusieurs semble profitable y compris si les apprenants ne sont pas du même niveau (voir la méthode d'enseignement réciproque, Gaonac'h & Fayol, 2003 : 249).

Rappelons finalement que ce ne sont pas les TIC qui favorisent le développement de ces apprentissages mais la manière de les intégrer et de les utiliser qui peuvent déclencher certaines interactions provoquant un déséquilibre (conflit).

2.2.3. Les apports des TIC pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral et la production écrite ou orale

Après avoir énuméré quelques liens entre les TIC et les domaines théoriques de la psychologie des apprentissages, il faut s'interroger sur les effets réels des TIC sur des compétences telles que la production écrite ou orale et la compréhension de l'écrit ou de l'oral. Il semble que le changement de support pédagogique et les recherches réalisées sur le rôle des TIC à propos des processus de compréhension et de production aient conduit à "*un rapprochement des disciplines et [à] un renouvellement des cadres théoriques de référence*" (Legros *et al.*, 2007).

Production

B. Marin et D. Legros (2008 : 129) soulignent que "*les situations d'apprentissage en contexte numérique ont un effet important sur les processus de production de textes, sur la façon de traiter l'information, d'apprendre et d'enseigner*". À titre d'exemple, il semble que les échanges écrits synchrones ou asynchrones où le langage est employé, par les apprenants, comme moyen et objet de négociation "*[permettent] la communication dans un contexte réel en plus de faire redécouvrir le plaisir d'écrire*" (Desmarais & Bisailon, 1998). Leur utilisation faciliterait, entre autres, la structuration des échanges (prise en compte du destinataire, augmentation de la complexité des productions écrites par rapport aux productions orales, augmentation du nombre de mots produits dans la langue cible, etc.) grâce au développement de la partie méta- (métalinguistique, métastratégique, etc.) (Desmarais & Bisailon, 1998).

L'expression écrite est une tâche coûteuse au plan cognitif (conceptualisation, formulation, transcription, révision). Par conséquent, l'utilisation d'outils TIC tels que le traitement de texte encouragerait de nouveaux apprentissages pour la structure, la cohérence et la cohésion des textes à rédiger. Le processus de révision serait favorisé par le traitement de texte puisque l'apprenant peut se déplacer dans le document aisément, le scripteur peut corriger et recorriger (Desmarais & Bisailon, 1998). De cette manière, les apprenants joueraient davantage avec les

mots, les phrases et les idées (Desmarais & Bisailon, 1998). L'apprenant n'aurait plus d'obstacles grapho-moteurs et il mettrait en œuvre des stratégies de planification. D'après F. Mangenot (2002), les productions écrites seraient plus importantes et de meilleure qualité. Les progrès tiennent également au fait qu'un travail en binôme ou en trinôme peut procurer des résultats bénéfiques à l'apprentissage. Le travail collectif semble inviter aux activités réflexives et susciter des progrès cognitifs (Crinon, Mangenot & Georget, 2002 ; Marin & Legros, 2008 : 129).

Tout semble être réuni pour encourager l'utilisation des TIC lors d'activités d'expression écrite mais, comme le suggère J. Crinon, il faut réfléchir aux "*contextes pédagogiques dans lesquels l'écriture sur ordinateur est plus efficace que l'écriture manuelle*" (Crinon, 2002).

Quant à la production orale, J. Crinon, F. Mangenot & P. Georget (2002) notent que l'ordinateur favorise les interactions dans la classe et que les TIC sont davantage envisagées pour mettre en place des activités de recherche d'informations, de résolution de problèmes. Celles-ci peuvent conduire à une augmentation de l'interaction entre pairs et à l'utilisation du langage comme "*un moyen et non une fin*".

Compréhension

Pour ce qui touche à la compréhension de l'écrit et de l'oral, la présentation multimodale de certains documents et les potentialités techniques des TIC faciliteraient le traitement de l'information (Pudelko, Legros & Georget, 2002). D'après les auteurs,

combiner les modalités graphiques et auditives permet une meilleure performance que la présentation de graphique ou de texte seuls, qu'il s'agisse de la réception des messages [...] ou de leur production.

Il semble que les apprenants construisent plus facilement des connexions référentielles quand les mots et les images sont présentés de manière simultanée. Cependant, elles doivent être utilisées de manière appropriée pour éviter toute surcharge cognitive provoquée par la quantité d'informations à traiter et de liens entre les informations (Tricot, 2007 : 58-59 ; Rouet, 2001). Cette présentation conjointe des mots et des images "*facilite la construction de la cohérence verbale et donc sa mémorisation*" (Pudelko, Legros & Georget, 2002). Les aides multimédias, tels que le soulignement, les glossaires, les synthèses vocales, les liens sur les mots, favoriseraient quant à eux la construction de la signification (Pudelko, Legros &

Georget, 2002) à condition que les apprenants aient la possibilité d'"interrompre le déroulement de l'animation, d'aller en avant ou en arrière, de choisir le moment de reprise et la vitesse de déroulement" (Tricot, 2007 : 57 ; Roussel, Rieussec, Nespoulous & Tricot, 2008). Il semblerait que le contrôle permette à l'apprenant de "limiter l'effet de surcharge cognitive dû au flux continu d'informations" (Tricot, 2007 : 57).

L'utilisation des TIC, malgré les améliorations citées précédemment, nécessite de nouvelles habiletés stratégiques.

- Tout comme pour un travail sur document classique, l'apprenant peut rencontrer une surcharge cognitive lors de leur utilisation.
- Les ressources numériques diffèrent des documents classiques notamment du fait de la présentation sur écran.

Ainsi, l'apprenant peut être confronté à des difficultés car il doit traiter à la fois des informations linguistiques, en interprétant le texte et les énoncés, et non linguistiques (Tricot, 2007 : 109 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 : 57) :

un tel document entraîne souvent un effet de partage de l'attention, le lecteur pouvant à la fois lire le texte et regarder l'illustration. Plus encore, il est parfois difficile pour l'individu de saisir en quoi tel détail de l'image correspond à tel passage du texte, mais aussi de comprendre des documents dynamiques, comme les vidéos (Tricot, 2007 : 113).

Pour la compréhension de l'écrit, par exemple, la lecture nécessite, en règle générale, "d'activer des informations orthographiques, phonologiques, sémantiques et syntaxiques". La compréhension de l'écrit est donc un processus coûteux mobilisant des compétences multiples (Marin & Legros, 2008 : 42 ; Legros *et al.*, 2007 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 : 9). Avec les TIC, l'apprenant est face à ce même processus mais doit également appréhender de nouvelles stratégies de lecture (Pudelko, Crinon & Legros, 2002). T. Lancien explique d'ailleurs, en se référant à la compréhension de l'écrit que

la consultation de sites Internet dédiés à l'apprentissage des langues qui renvoient à de multiples sites grand public montre par exemple que sans indicateurs stables, sans hiérarchisation et catégorisation de ces

informations, leur traitement efficace par un apprenant peut rester bien improbable (Lancien, 1998).

B. Marin et D. Legros (2008 : 82) suggèrent qu'un des moyens d'agir sur la compréhension de textes serait de faire appel à des stratégies pour "*améliorer la lisibilité matérielle et typographique du texte*" car cela aurait pour effet d'attirer l'attention du lecteur sur les informations essentielles et de faciliter leur sélection, à condition bien sûr que ces stratégies soient appliquées de manière appropriée car ces aides visuelles peuvent avoir un effet contraire (partage de l'attention, difficultés à trouver une correspondance entre le texte et l'image, etc.) (Tricot, 2007 : 113-115).

Néanmoins, la présentation conjointe du son, de l'image et du texte n'implique pas que la compréhension soit altérée (Pudelko, Crinon & Legros, 2002 ; Dillon, 1992). Comme nous l'avons évoqué précédemment, les documents numériques peuvent disposer d'aides à la compréhension (soulignement, synthèse vocale, encadrement, explications complémentaires, etc.) qui semblent améliorer les performances en compréhension. Certes, il faut reconnaître que cela dépend de la conception de ces aides (Pudelko, Crinon & Legros, 2002). Notons que le lecteur ayant à sa disposition des aides (dictionnaire, hypermots), ne les utilise pas systématiquement surtout si celles-ci demandent un effort supplémentaire de traitement ou bien impliquent une perturbation du cours normal de la lecture (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 83). Comme le rappellent M. Pothier *et al.* (2000) à propos du logiciel multimédia *Camille, Travailler en France* (Chanier, Pothier & Lotin, 1996),

il semble que les aides doivent être accessibles au moment où les utilisateurs en ont besoin et non de manière systématique au début d'une activité [...]. De plus, il faudrait s'interroger plus précisément sur le type d'information susceptible d'aider réellement l'apprenant, et de lui apporter dans un premier temps le savoir qui lui manque pour résoudre son problème ponctuel, puis à long terme d'élargir ses connaissances et de les fixer.

Si l'on considère, comme B. Marin et D. Legros (2008 : 92), que certains types de présentation des textes peuvent permettre aux apprenants d'améliorer leurs performances en compréhension, il est nécessaire que l'enseignant recourant à des documents numériques

comme supports pédagogiques soit attentif, en particulier, à l'ergonomie et à la pertinence des données transmises dans les documents car

la présentation simultanée du matériel visuel, verbal oral et verbal écrit améliore l'apprentissage dans les domaines complexes (Mousavi, Low & Sweller, 1995) mais peut rendre l'apprentissage difficile lorsque le matériel est simple, à cause des effets de redondance (Pudelko, Legros & Georget, 2002).

Il n'est cependant pas facile de reconnaître s'il y a une nette amélioration de l'apprentissage en compréhension ou pas. En effet, tout dépend du déficit (ou non) des connaissances thématiques de l'apprenant. Si le lecteur est expert du domaine dont il est question dans le document, il aura accès au sens plus facilement qu'un autre (Legros *et al.*, 2007 ; Foulin & Mouchon, 2003 : 90 ; Gaonac'h & Fayol, 2003 : 38).

Pour terminer, la présentation d'une même information sous différentes formes (multimodalité) participerait à la flexibilité des apprentissages car l'apprenant est libre de choisir le format qui correspond le mieux à ses besoins. D'après J. Crinon (2002 : 109), la présentation multimodale facilite le développement de la compréhension auditive car les options disponibles aident à l'accès au sens. D'ailleurs, A. Tricot (2007 : 97) relève que lors d'une écoute en collectif, outre le fait que l'apprenant est dépendant du rythme du groupe et ne peut pas réguler lui-même son écoute, il n'a pas non plus la possibilité de rétroaction, d'avoir accès à la transcription, etc. alternative qu'offrent les documents numériques utilisés quand l'apprenant travaille individuellement.

2.2.4. Les limites des TIC, recommandations et perspectives

Les TIC ne facilitent pas l'apprentissage de manière automatique (Guichon, 2006 : 11), elles auront un impact seulement si la démarche et l'environnement pédagogique sont optimaux et bien pensés (Tardif, 2002 : 26). Nous résumons ce que disent les spécialistes sur les approches adéquates à adopter tout en tenant compte que chaque terrain a sa spécificité. En conséquence, les paragraphes qui suivent ne sont qu'un résumé des lignes directrices proposées par la recherche.

L'utilisation des TIC gagne à laisser une marge de manœuvre importante à l'apprenant et au travail de construction des connaissances ou bien de la résolution de problèmes (Guichon,

2006 : 56-57). Par conséquent, il est sans doute pertinent de faire appel aux approches de la psychologie constructiviste pour "*développer [des] environnements conçus à l'aide des TIC et favoriser les interactions en classe*" (Legros & Crinon, 2002) et afin que l'apprenant puisse mettre en œuvre les trois actions qu'impliquent ces approches : transformer des conceptions, construire des connaissances et mobiliser des intentions (Guichon, 2006 : 17).

L'accès aux documents numériques est un processus complexe qui demande des savoir-faire et des compétences en mémorisation, perception, de coordination et de contrôle (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 6-9 ; Legros *et al.*, 2007). Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'utilisation des TIC demandera, comme pour les documents classiques, un fort travail de traitement de l'information, un effet de partage de l'attention (identification ou activation de la signification des mots, reconnaissance du lexique, traitement morpho-syntaxique, identification de la structure textuelle, etc.) (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 40 ; Legros *et al.*, 2007 ; Tricot, 2007 : 109) c'est-à-dire "*à la fois une action sensori-motrice et des opérations mentales de traitement de l'information*" (Barbot & Chachaty, 2002). À cela s'ajoutent les contraintes suscitées par la lecture sur écran, qui limite l'empan visuel et segmente la lecture (Chanier, 2000). La lecture sur écran est moins facile et moins performante que celle sur papier. Elle est également plus lente et fatigante (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 77). Afin d'éviter toute surcharge cognitive et notamment celle suscitée par la présentation de l'information de manière à la fois visuelle et verbale (polysémie des images), il est important que le formateur soit vigilant quant à la qualité ergonomique des documents numériques et à leur lisibilité sur écran (Barbot & Chachaty, 2002). L'enseignant qui intègre les TIC doit veiller à éviter, entre autres, deux types de surcharge cognitive : celle engendrée par la multimodalité (hypermots, réseaux lexicaux, illustrations animées ou fixes) et celle provoquée par une situation de navigation. Prenons l'exemple d'une activité qui mobiliserait une charge cognitive dépassant les ressources disponibles chez l'apprenant. Dans ce cas, les TIC n'auraient plus ce côté "facilitateur" des apprentissages. D'après D. Paquelin, lors de certains usages intégrant les TIC et notamment lors de la navigation dans un hypertexte, la charge cognitive serait double (exemple : traitement du contenu et des relations entre les différents contenus). Cela peut s'expliquer par l'absence d'automatismes pour la consultation d'hypertextes ou d'hypermédiats (Paquelin, 2002).

De plus, T. Chanier (2000) recommande que, pour que l'utilisation des TIC et plus particulièrement celle de l'hypertexte soit porteuse, "*la lecture soit finalisée*" sans quoi

l'apprenant pourrait rencontrer un problème de désorientation face à la multitude de documents numériques à sa disposition (dans un logiciel ou bien sur Internet). En conséquence, l'enseignant doit mettre en place une démarche pédagogique qui veille à ce que l'apprenant bénéficie au mieux des avantages de l'hypertextualité. Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre suivant.

Adapter les méthodes pédagogiques aux stratégies d'apprentissage des apprenants reste une démarche complexe à élaborer. En effet, certaines stratégies semblent plus efficaces que d'autres et le développement de celles-ci est souvent dépendant du niveau de connaissances dans le domaine concerné (Foulin & Mouchon, 2003 : 86).

En conclusion, notre étude a tenté d'explorer le domaine de la psychologie des apprentissages quand il est lié aux TIC. Celles-ci influencent "*notre façon de traiter l'information et notre façon d'apprendre et d'enseigner*" (Legros *et al.*, 2007). Il semblerait souhaitable que l'utilisation des TIC dans l'enseignement ou l'apprentissage s'inspire, en partie, du domaine des théories socio-constructivistes.

2.3. Travail individuel et collectif

Les notions de travail individuel et collectif sont des éléments clés pour notre recherche. Dans sa thèse de doctorat, M. Grosbois (2006 : 27-28) a montré l'intérêt d'une articulation entre le travail individuel et le travail collectif. Elle a mis en exergue qu'il existait une sorte de contradiction au cours de la construction des savoirs puisque celle-ci se met en place, d'une part, grâce à une démarche personnelle et individuelle mais, d'autre part, grâce aux échanges avec autrui. Pour notre recherche, nous nous sommes appuyée sur des travaux s'attachant à élaborer des situations d'apprentissage intégrant le travail collectif. Nous présentons les avantages de ce mode de travail qui ont attiré notre attention car

la dimension d'échange, de confrontation de points de vue, de reformulation de connaissance [...] constitue un indéniable 'plus' pédagogique (Naymark, 2000 : 124)

tant d'un point de vue cognitif que motivationnel (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 234).

L'apprentissage semble ne pas pouvoir se réaliser sans interaction humaine (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 219). G. Malglaive (1990 : 107) souligne que

l'homme n'est pas le produit de la seule maturation de son organisme, ni même celui de ses seules expériences individuelles. Si chacun de nous est ce qu'il est, c'est grâce à un processus spontané et permanent de socialisation à la faveur duquel nous apprenons d'autrui ce qu'il est nécessaire de savoir et de savoir-faire pour exister dans le milieu où nous existons.

Pour la DLC, nous retiendrons que les savoirs d'une communauté sont plus larges que ceux d'un individu seul et que chaque partie de la communauté participe au progrès du groupe en procurant à d'autres un appui dans des domaines où leurs connaissances ne sont pas encore disponibles pour un travail autonome (Mangenot, 2001). De plus, cette confrontation d'opinion semble positive car elle implique de chaque membre du groupe qu'il explique sa démarche, fasse des propositions pour résoudre les problèmes, se décentre de son propre point de vue (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 236) :

l'opposition sociale des réponses ou des points de vues permet un progrès cognitif et une meilleure compréhension pour au moins deux raisons : l'échange de points de vue est source de décentration où chaque élève prend conscience de l'existence d'autres réponses possibles ; dans l'interaction sociale, chaque élève apporte des informations supplémentaires par rapport aux autres, ce qui permet à l'ensemble des élèves d'élaborer une nouvelle réponse supérieure aux précédentes.

Le travail collectif est généralement envisagé sur deux modes : la coopération et la collaboration qui sont parfois clairement distinguées l'une de l'autre (Mangenot, 2001 ; Pothier, 2003 : 118). La coopération, telle qu'elle est conçue dans l'ouvrage dirigé par J. Crinon et C. Gautellier (2001), est considérée comme une répartition du travail entre les pairs, une réalisation individuelle puis une mise en commun des résultats pour atteindre l'objectif fixé au départ. En revanche, la collaboration est une activité réalisée de manière conjointe qui implique une négociation continue, un travail en commun et une interaction basée sur les contextes sociaux, culturels et professionnels des apprenants. Les apprenants ne se répartissent pas le travail mais construisent des connaissances et produisent ensemble. X. Lavry (2003) dans son article "Du journal papier au cyberjournal, en pédagogie du projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité ?", introduit son expérimentation en présentant des recherches sur la collaboration. Il rappelle les recherches de H. Portine (2002) qui distingue différents modes de collaboration. En effet, ces derniers changeraient tout au

long du scénario pédagogique du module et en fonction des activités. H. Portine mentionne, tout d'abord, la collaboration verticale qui admet une appréciation globale de l'enseignant (celui-ci domine les éléments intervenant dans l'apprentissage) et un rapport hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant. Puis, H. Portine parle de collaboration oblique. Celle-ci reflète une évaluation partielle du formateur, c'est-à-dire qu'il ne contrôle pas tous les domaines de l'apprentissage. Cette collaboration "*associe des rapports hiérarchiques et non hiérarchiques (le tuteur peut s'appuyer aussi sur les connaissances de l'apprenant)*" (Lavry, 2003). Pour le dernier mode, H. Portine parle d'une collaboration transversale : le processus de collaboration a lieu entre apprenants (cette collaboration peut être suivie ou non d'une "*expertise locale*" de l'apprenant) (Portine, 2002).

Pour notre recherche, nous parlerons plus facilement de travail collectif et allons montrer pourquoi nous l'avons privilégié pour notre projet. Le travail collectif n'est évidemment pas dépendant des TIC. Il est déclenché par un choix pédagogique initié par l'enseignant et développé par des apprenants autour d'un projet commun.

Comme nous l'avons vu précédemment, le travail collectif possède plusieurs avantages pour la résolution de problèmes, la réalisation d'une tâche complexe ou bien la création. Il aide à la compréhension des contenus, à l'acquisition de compétences cognitives et de maîtrise technique (Albero, 2001 : 9). C'est également l'occasion de "*casser la linéarité de l'enseignement et de l'apprentissage solitaire*" (Pothier, 2003 : 117). Il permet également, si l'on respecte une certaine répartition des modalités de travail et si l'on tient compte "*[des] publics et leurs objectifs*", "*[la] constitution d'identité collective, [la] socialisation, [la] convivialité, [la] chaleur humaine et [l'] aide mutuelle*" (Pothier, 2003 : 117). Cette modalité de travail (en petits groupes ou en dyades) peut "*[rassurer] les différents acteurs et leur [permettre] d'échanger et de pratiquer la langue cible entre eux*" (Pothier, 2003 : 117).

Selon les cas, les apprenants se lancent dans "*un travail commun de production de connaissances et apprennent à comprendre et à construire ensemble des connaissances*" (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002). La recherche d'informations par exemple, leur articulation et leur mise en cohérence est facilitée (Legros & Maître de Pembroke, 2002). Le travail collectif peut permettre également de développer "*une compréhension plus riche et multi-perspective du domaine*" étudié et "*une compréhension de perspectives autres que la sienne*" (Pudelko, Legros & Georget, 2002).

Le travail collectif semble favoriser un contact direct entre les pairs et l'apparition d'une intelligence collective : c'est l'occasion d'apprendre grâce à l'expérience des autres membres du groupe. À cela s'ajoute que l'intérêt du travail collectif, pour un module intégrant des thématiques culturelles, réside dans le fait que le travail en groupe peut "*[aider] à développer, à tester et à évaluer différentes croyances et hypothèses*" (Pudelko, Legros & Georget, 2002) et également à développer l'esprit critique.

Par conséquent, il convient de préciser que le travail collectif engendrerait une prise d'initiative des apprenants ainsi qu'une diminution de l'omniprésence de l'enseignant et du scolaire (Demaizière, 2004).

Cependant, force est de constater que le travail collectif connaît des limites. À titre d'exemple, une personne dans le groupe peut persuader, influencer ses pairs parce qu'il lui semble posséder la solution sans que les autres membres aient le temps de comprendre le problème (la paresse sociale). Dans ce cas, on note une diminution de la performance du groupe (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 239-240). De plus, la réussite du travail collectif semble demander une méthode de travail et une organisation particulières pour que celui-ci ne se transforme pas en un regroupement de travaux individuels. Si l'enseignant souhaite recourir à ce mode de fonctionnement, une réflexion sur la manière de présenter le travail collectif aux apprenants et sur la façon de le mettre en place est nécessaire (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 254).

Enfin, l'apprentissage fondé sur le travail collectif, et cela plus particulièrement s'il se base réellement sur la collaboration est complexe car il demande, de la part du groupe, un engagement, une responsabilité (Pudelko, Legros & Georget, 2002).

En conclusion, le travail collectif place les apprenants, selon les cas, en situation d'auteurs : ils doivent faire usage de stratégies et de connaissances pour évaluer la pertinence des structures et la présentation des informations (Chanier, 1998). Le travail de groupe serait donc favorable à l'enseignement / apprentissage car il donne lieu à la résolution en commun de problèmes linguistiques, culturels, etc. Il semble favoriser notamment, face à l'écran, la relecture critique et l'externalisation de ses propres réflexions ce qui peut susciter la créativité et des interactions riches et variées (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 253-254).

2.4. Centres de ressources

2.4.1. Description

Nous présentons les potentialités des centres de ressources qui nous ont interpellée et dont nous nous sommes inspirée pour mettre en place notre module pédagogique. Rappelons tout d'abord que les centres de ressources recouvrent des réalités différentes (Glikman, 2002 : 199-200).

Les centres de ressources sont donc des espaces où se trouvent des ressources matérielles : salle de travail, équipement technologiques, documents variés sur divers supports techniques. On y trouve aussi des ressources humaines : personnels d'accueil, conseillers techniques. Dans certains d'entre eux sont également présents des tuteurs et / ou des formateurs. (Glikman, 2002 : 200).

Il existe trois types de centres de ressources (Glikman, 2002 : 202) où le centre correspond à :

- un libre service éducatif (libre consultation de produits) ;
- un lieu d'assistance proposant une aide complémentaire à d'autres modes de formation ;
- un lieu de formation (autoformation).

Enfin, chaque centre de ressources peut être soit focalisé sur l'action de former, soit la transmission de connaissances ou la coopération (Glikman, 2002 : 202).

Les études portant sur la création de centres de ressources et sur la flexibilité de la formation (Glikman, 2002 : 201) (les documents sont pédagogisés et organisés selon les spécificités de chaque type de groupe d'apprenant) ont conduit à ébaucher une réflexion didactique sur ce qui peut fonctionner ou non dans un centre de ressources et plus particulièrement

les formes de travail à proposer, le degré de liberté ou de guidage et les outils à mettre en place pour aider l'apprenant à s'appropriier la langue étrangère (Pothier, 2003 : 120).

Le module pédagogique que nous avons créé tient compte de ces points.

Les principaux atouts que nous avons retenus relèvent principalement des moyens mis en œuvre pour permettre à l'apprenant de travailler individuellement. Ce travail a été rendu possible, dans ces espaces de travail, notamment grâce à la présence de matériaux et de contenus diversifiés accessibles en libre service et au rôle du tuteur. M. Pothier (2003 : 119) note que cette nouvelle organisation permet, entre autres, "*de répondre [...] à des intérêts et des goûts différents*". De plus, d'après B. Albero (2001), ce mode de fonctionnement a conduit à

rendre plus visibles des interventions pédagogiques différenciées et des compétences de la part des apprenants habituellement peu prises en compte dans des contextes traditionnels.

L'apprenant peut, à titre d'exemple, opter pour les modalités de travail qui lui conviennent (objectifs, ressources) et choisir ses propres documents de travail (parfois soigneusement sélectionnés par un enseignant en amont) en fonction de ses propres critères de sélection et de ses besoins (Pothier, 2003 : 100-120). Il dispose d'équipements technologiques, de ressources humaines (tuteur ou formateur) et de documents divers sur des supports techniques pluriels et variés. Ces supports permettent de couvrir des objectifs divers et multiples (Glikman, 2002 : 200). Lors d'une formation à distance, ces centres offrent la possibilité aux apprenants de se rencontrer, d'accéder aux outils techniques et à une assistance méthodologique ou pédagogique (Glikman, 2002 : 197).

2.4.2. Intérêts pour l'objet de notre recherche

Les éléments cités précédemment et la responsabilité de l'apprenant dans la régulation de son parcours ont attiré notre attention car l'apprenant "*est [...] placé en situation active d'observation, de sélection, de choix, d'initiative*" (Albero, 2001). Les atouts essentiels des centres de ressources reposent ainsi sur la souplesse et la multiplicité des supports et activités proposés : ils permettent de répondre aux particularités individuelles. C'est ce que nous avons tâché de proposer et de mettre en place lors de notre module pédagogique.

Néanmoins, il faut considérer que l'application des méthodes de travail dans un groupe d'apprenants (souplesse et multiplicité des supports et activités proposées) rencontre des difficultés car le formateur doit "*co-gérer la réalité du groupe-classe et ses exigences et les réalités individuelles avec leurs exigences*" (Portine, 1998) car il est nécessaire

d'harmoniser l'individualisation de l'élève au sein de certaines activités du groupe-classe (celles qui ne sont pas des travaux de groupe) et son travail d'apprenant à la fois dans les activités de groupe et dans ses activités individuelles (Portine, 1998).

2.5. Méthodes pédagogiques

La littérature s'attachant au domaine des TIC voit un retour à la pédagogie "active" notamment avec Internet : les apprenants créent des sites, échangent des documents à distance, etc. Ainsi le mouvement Freinet, qui préconise une pédagogie non dirigiste est fréquemment cité (Demaizière, 2000). On s'intéresse à des approches qui se centrent sur l'action d'apprendre et sur l'apprenant lui-même. La démarche inductive et la pédagogie différenciée où l'apprenant est acteur de sa propre formation sont privilégiées.

Certains avancent que les TIC sont propices au recours à une pédagogie qui s'appuie sur la pratique, "l'action", sur la recherche documentaire, la démarche de résolution de problèmes et la pédagogie par le projet (Lebrun, 2007 : 171). L'utilisation des TIC peut permettre de faire émerger, nous l'avons vu précédemment, une "*nouvelle manière de gérer le groupe classe*" (Janitza, 2002) notamment par le développement du travail en équipe, de l'apprentissage coopératif ou collaboratif.

Néanmoins, l'appel aux TIC demande une vigilance particulière de la part du formateur. Celui-ci, s'il sélectionne les ressources brutes à proposer aux apprenants (navigation dans un espace circonscrit avec une liste de sites Internet qui semblent adéquats pour la formation), doit veiller à la qualité des ressources numériques choisies en prêtant attention à l'ergonomie, à la pertinence du document pour la formation et à la rigueur des contenus. Notons que la qualité de la conception de l'activité, contenue dans les fiches de travail proposées aux apprenants, joue un rôle clé car elle peut permettre, si l'on utilise des ressources brutes d'Internet, de ne pas se perdre au cours de la navigation sur la Toile :

les consignes doivent être particulièrement claires et explicites, les buts et objectifs doivent être compris, pour permettre aux stagiaires d'apprécier la situation proposée, de résoudre le problème donné (Parmentier, 2007 : 94).

Notons que pour le public d'apprenants non francophones, auquel s'adresse notre module pédagogique, il sera pertinent de faire appel à des activités qui correspondent à ce que les

étudiants internationaux de l'École accomplissent dans la vie quotidienne, estudiantine et qui impliquent de la complexité, de "l'imprévu", des défis pour ne pas les rebuter (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Il semble que l'approche de la psychologie constructiviste soit appropriée pour proposer aux apprenants des activités demandant de transformer et construire les connaissances (Guichon, 2006 : 17-18). Par conséquent, des activités telles que la note de synthèse, le compte rendu oral ou écrit, des productions langagières dites "ouvertes" peuvent être adaptées à ces indicateurs compte tenu, d'une part, qu'elles font appel à des opérations de haut niveau de production de sens et, d'autre part, que ce sont des activités peu balisées (Guichon, 2006 : 76) laissant une certaine liberté à l'apprenant, le confrontant à des obstacles, des questionnements, activités permettant de le placer en position de responsabilité (Demaizière & Narcy-Combes, 2005) et l'impliquant dans un "*projet mobilisateur*" (Guichon, 2006 : 17-18). L'apprenant peut ainsi trouver, nous l'espérons, les solutions par et pour lui-même (Parmentier, 2007 : 93). Ajoutons à cela qu'il peut être bénéfique que les apprenants fixent eux-mêmes ce qu'ils souhaitent faire, afin de répondre au plus près à leurs objectifs car

plus largement, et afin de faciliter le parcours sans ôter le goût de le faire, il est particulièrement utile de proposer aux élèves un éventail d'activités parmi lesquelles ils peuvent choisir, qu'ils peuvent utiliser à leur gré en fonction de leur cheminement, dans l'ordre où ils le souhaitent (Meirieu, 1987 : 121).

L'enseignant est, dans ce cas de figure, amené à initier, accompagner, aider, travailler avec les étudiants (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 255 ; Albero & Dumont, 2002 ; cf. chapitre 6).

En utilisant Internet, il semble qu'une approche faisant en partie appel à la recherche d'informations, c'est-à-dire à l'activité exploratoire sur la Toile, s'applique bien à ce que nous avons évoqué plus haut. Elle peut permettre aux apprenants de transformer et de valoriser l'information trouvée sur Internet. Elle nécessite des savoirs et savoir-faire de haut niveau car l'apprenant doit "*se [fixer] des buts, puis [sélectionner] les informations pertinentes pour ensuite les traiter*" (Chanier, 2000). Cependant, avoir recours à cette approche peut demander de l'enseignant une pré-sélection des sites à explorer et la détermination en amont, avec les apprenants, du "*format de présentation final du travail*" demandé (Chanier, 2000). Nous constatons que cette approche peut favoriser la flexibilité des parcours, assurer un apprentissage actif voire, dans le meilleur des cas, collaboratif et répondre plus soupagement aux besoins des apprenants (Lamy, 2006). Elle doit dans ce cas se centrer sur l'apprenant, être

provoquée par une question que celui-ci se pose et à laquelle il souhaite répondre c'est-à-dire s'orienter vers un but défini à l'avance par lui (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002 ; Guichon, 2006 : 17-18). Ce questionnement peut permettre d'initier la recherche et orienter l'encodage de certaines informations (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 47). De plus, le fait que l'apprenant cherche à découvrir lui-même la réponse à son interrogation semble aider au "*développement de processus cognitifs de construction des connaissances*" (Legros, Maître de Pembroke & Talbi, 2002). En outre, cet apprentissage peut conduire au développement de l'esprit critique et de l'autonomie. Une fois la réponse obtenue, l'apprenant peut revenir partager ses connaissances avec les autres membres du groupe (Lamy, 2006). Pour notre recherche, l'intérêt est que les apprenants construisent leurs connaissances et les réinvestissent plutôt que de privilégier une pédagogie basée sur la transmission des connaissances par l'enseignant.

En somme, la pédagogie que nous avons retenue pour le module, s'appuie sur des activités signifiantes pour l'apprenant, elle fait appel aux compétences d'analyse, de jugement critique, de synthèse, prévoit le travail collectif ainsi qu'une partie plus personnelle illustrant ce que l'étudiant est capable de mettre en œuvre (Lebrun, 2007 : 171).

Néanmoins, une telle approche intégrant Internet ne se prête pas à des activités trop limitées dans le temps (Mangenot & Louveau, 2006 : 62) et comme le rappelle P. Meirieu (1987 : 161), il semble bénéfique "d'assouplir la classe".

Assouplir la classe, c'est, par exemple, y introduire de larges plages de travail individualisé, organiser des ateliers thématiques ou méthodologiques, prendre le temps du suivi individuel. Assouplir la classe, c'est diversifier les formes de regroupements des élèves, leur proposer des cadres adaptés à leurs difficultés ou à leurs réussites, dont les effectifs, les horaires, les méthodes, les responsables soient négociés au plus près de leurs besoins. Assouplir la classe, c'est aller vers une gestion souple du temps, imaginer des formules nouvelles faisant alterner des stages longs dans une discipline ou sur un objectif qui les requièrent et de brèves séquences quand cela est nécessité par le besoin d'une imprégnation progressive.[...] Assouplir la classe [...] c'est négocier avec les élèves les tâches et les travaux qui permettront de progresser, c'est organiser l'apprentissage et non l'enseignement

Pour terminer, les TIC semblent être des outils utiles en formation car ils peuvent permettre de faire entrer la "réalité" dans les apprentissages. Pour notre module pédagogique, nous nous sommes inspirée des recherches portant, entre autres, sur les activités mise en place lors de la pédagogie par le projet (création d'un journal, recherche, réalisation d'une entrevue ou d'une visite que l'on publie sur la Toile, etc.). Il paraît plus adéquat d'utiliser les TIC sous forme de projet ou d'activités qui s'en rapprochent plutôt que de les intégrer ponctuellement dans les séances.

2.6. Journal de bord

Nous l'avons évoqué précédemment, une pédagogie "active" qui prévoit un travail coopératif ou collaboratif met également parfois en place un outil de réflexion personnelle de l'apprenant tel qu'un journal de bord. Ce journal illustre ce que l'étudiant est capable de faire et lui montre qu'il est le "*principal artisan*" de son apprentissage (Vézina, 2002 : 9). Le journal de bord possède plusieurs noms : carnet de bord, journal de formation, journal de bord, "portfolio", "dossier". Ces appellations correspondent à un objet (dont la forme diffère parfois) contenant les réflexions de l'apprenant et ses productions.

Les recherches québécoises présentent une utilisation multiple du "portfolio". R. Vézina (2002 : 5-10) en énumère plusieurs mais nous ne retiendrons, pour notre recherche, que trois formes de "dossier" :

- le dossier d'apprentissage qui contient diverses réflexions, des productions choisies par l'étudiant et témoignant de sa progression ;
- le dossier de présentation qui expose les meilleures réalisations de l'apprenant ; il représente une synthèse de son cheminement ;
- le dossier d'évaluation qui met en œuvre un "*processus d'évaluation continue qui consiste à cumuler les informations de différentes origines afin de rendre compte des apprentissages*" (Vézina, 2002 : 5-6) de l'apprenant ; ce dossier permet une évaluation sommative ; la sélection des documents est réalisée conjointement par l'enseignant et l'apprenant.

Enfin, ce "dossier" rend compte du cheminement personnel de l'apprenant et c'est pour lui l'occasion d'exprimer ses intentions, "*d'expliquer ses façons de penser, ses méthodes de travail et de relater ses expériences*" (Vézina, 2002 : 10).

Le journal de formation, tel qu'il est présenté par M. Causa (2007) dans le cadre de la formation professionnelle de futurs enseignants de FLE, est composé de deux parties : une partie analytique et une autre sous forme de "dossier". La partie analytique permet d'amener les étudiants "à une réflexion autonome et à une autonomie professionnelle" (Causa, 2007). La partie "dossier" contient les travaux que l'étudiant a réalisés et qui lui sont profitables pour sa formation.

Parmi les principaux objectifs, nous avons retenu, entre autres, que le journal de bord permettait d'avoir un recul sur l'apprentissage et favorisait plus spécifiquement la prise de conscience, de la part des apprenants, "de la progression de leur apprentissage dans la matière". Par conséquent, le journal de bord peut également être utilisé, par les apprenants, pour consigner leur apprentissage d'une L2 ce qui conduit à développer la mise en place d'une attitude réflexive (Cadet, 2006). Le journal est donc le témoin et l'outil du développement de l'apprenant, de sa prise de conscience, de sa métamorphose. Il permet à terme de développer "plus de contrôle et d'autonomie pour des actions ultérieures" (Tardif, 1998 : 79). Ce journal, tel qu'il est utilisé dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants, prévoit la "mise en mots quotidienne du vécu universitaire et professionnel" où les apprenants voient leur expérience devenir des "objets de savoir capables de régler leurs conduites, de constituer une rationalité pratique" (Chiss, 2007).

Ce type de production semble tout à fait indiqué pour une approche culturelle car il aide à la mise en place d'une réflexion socioculturelle et à une conscientisation des questions portant sur "la traversée de l'espace social" (Molinié, 2007) comme source d'une expérience anthropologique. À titre d'exemple, si l'on souhaite utiliser le journal pour mettre en relation la culture de la langue maternelle et celle de la langue cible, celui-ci est l'occasion, en fonction des consignes déterminées par le formateur, de donner lieu à l'expression de "la reconnaissance positive ou négative des différences" ou "la redéfinition de l'identité maternelle" (Zarate, 1986 : 37). Ajoutons qu'il peut être un moyen, lors d'une approche culturelle, de lutter contre la généralisation. Cet outil, utilisé comme journal de recherche, est un moyen de rendre compte des découvertes que réalise l'apprenant tout en prévoyant l'apprentissage d'une posture de recherche et un apprentissage langagier (Scheepers, 2006).

Dans le meilleur des cas, la réflexivité qu'il engendre conduit les apprenants à reconnaître que "la proximité géographique ne garantit en aucun cas la ressemblance culturelle" et qu'il "est

délicat de donner une définition rigoureuse de ce qui peut plus ou moins séparer deux cultures" (Zarate, 1986 : 141).

Les arguments que nous avons énumérés poussent à penser que le journal de bord est une production appropriée pour exposer le parcours de l'apprenant. Cependant il faut accepter, tout comme le souligne É. Rosen (2006 : 71) quand elle évoque le portfolio du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), que l'introduction d'un tel document ne se fait pas "*du jour au lendemain*". Les cultures et les habitudes d'enseignement / apprentissage diffèrent d'un individu à l'autre, le formateur peut être confronté à la réticence ou bien à l'incompréhension des apprenants.

Dans ce chapitre, nous avons rappelé les apports anciens de l'utilisation des TIC et avons poursuivi en évoquant les recherches sur la psychologie des apprentissages, les TIC et le travail individuel et collectif. Nous avons continué en indiquant les atouts des centres de ressources et de certaines méthodes pédagogiques pour l'objet de notre recherche. Nous avons enfin terminé par les potentialités du journal de bord pour l'apprentissage et son intérêt pour aborder des thèmes culturels. Le chapitre suivant fait le point sur les différentes ressources disponibles pour travailler sur des thématiques culturelles et sur les potentialités des documents numériques.

3. Didactique des langues et documents numériques

Ce chapitre fait suite à celui traitant de la didactique des langues et des TIC. Au cours de celui-ci, nous avons fait le point sur les apports anciens de l'utilisation des TIC, puis nous avons abordé les études de la psychologie des apprentissages liées aux TIC. Ensuite, nous avons évoqué les apports des recherches concernant le travail collectif et les centres de ressources. Nous avons finalement dressé les grandes lignes des méthodes pédagogiques qui nous ont interpellée et présenté l'intérêt d'avoir recours au journal de bord dans un module pédagogique intégrant des thématiques culturelles. Cette partie se propose de revenir sur les différentes ressources disponibles pour aborder des thématiques culturelles dans un module de langue, sur les apports et les limites de la multimodalité, de la multicanalité, de la multiréférentialité et de la navigation.

3.1. Ressources disponibles

Les chercheurs ont aujourd'hui recours, quand ils parlent d'utilisation des TIC, à la notion de ressource numérique. Cette appellation englobe "*ce qui peut être offert à chaque apprenant*" (Demaizière, 2004) mais elle implique, pour F. Demaizière (2004) que l'apprenant soit

initiateur du processus d'apprentissage, ou pour le moins en position centrale.

Rappelons les trois types de ressources à distinguer. Dans les documents bruts il n'y a aucune consigne ou conseil, c'est-à-dire que le formateur est libre de créer lui-même l'intervention pédagogique facilitatrice. Les supports pédagogisés (ou didactisés) sont des ressources brutes auxquelles est joint un autre document sur lequel apparaissent des consignes, des explications ou des activités. Les ressources pédagogiques, quant à elles, sont souvent présentées comme fermées. Elles comprennent un scénario prédéfini, des activités, des explications dont l'enseignant peut être l'auteur. Elles peuvent être utilisées tel que les concepteurs les ont élaborées. Ces dernières ressources s'apparentent aux méthodes papier disponibles sur le marché (*Alter Ego, Studio, Tout va bien ! etc.*). Ces ressources pédagogiques peuvent correspondre à ce que F. Mangenot (2002) appelle des logiciels "prêts à l'emploi".

Nous pouvons également mentionner, parmi les différents types de ressources, les logiciels ouverts qui permettent à l'enseignant de créer ses propres activités. Les données de ces logiciels sont transformables. Le formateur peut introduire de nouveaux exercices et documents (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 124). Ajoutons enfin à cette liste les logiciels "grand public" qui ne sont pas destinés aux langues mais qui entrent dans la catégorie "ressources brutes" et qui sont utilisables dans le cadre de scénarios pédagogiques (Mangenot, 2002).

Nous nous intéressons plus particulièrement aux ressources brutes disponibles sur la Toile, ce sont les matériaux que nous avons utilisés pour notre recherche. Il existe diverses sortes de documents numériques (Tricot, 2007 : 28-29) : linéaires, non linéaires ou bien en réseau, qui comprennent différents codes, canaux sensoriels, formats ou sources. À cela s'ajoute que les contenus changent par rapport à un document "classique" puisque

par le biais des images dynamiques interactives et des logiciels de simulation, les documents numériques permettent de représenter de nouveaux contenus : des phénomènes dynamiques complexes.

Le formateur peut souhaiter faire appel à des documents numériques en raison du large choix de documents authentiques et complexes qui lui est offert, c'est ce que rappelle N. Guichon (2006 : 66) pour la sélection des documents. Le formateur ou l'apprenant trouvent sur Internet des documents plus ou moins "authentiques", avec un registre de langue plus ou moins standard, sur des thèmes plus ou moins familiers, aux contenus plus ou moins riches en informations, d'une longueur plus ou moins grande, etc. Nous avons donc noté une variété des genres, des supports, des discours oraux ou écrits. Internet fournit des données relatives à un très grand nombre de domaines de la vie quotidienne, sociale, politique, culturelle, etc. (Lancien, 2004 : 8-9).

Cependant, l'utilisation de documents numériques comme supports pour la pédagogie implique des changements (Tricot, 2007 : 113). Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 2, lors de la consultation de ces documents, l'apprenant peut devoir faire appel à des processus cognitifs complexes compte tenu de la structure de ces supports (ils contiennent à la fois du texte, des sons et des images) : l'espace physique de la page, les modalités d'affichage des caractères, l'organisation logique des documents et la nature des outils disponibles pour les utiliser, différent du support papier (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 74 ; cf. partie suivante).

Par conséquent, A. Tricot (2207 : 237) recommande que les documents numériques disposent d'un certain nombre de caractéristiques adaptées à la situation d'apprentissage puisque, d'après lui,

les documents multimédias, notamment quand ils utilisent de façon pertinente la complémentarité des codes linguistiques et non-linguistiques ainsi que la complémentarité des modalités visuelles et auditives, permettent dans bien des cas d'améliorer la compréhension des apprenants qui ont le moins de connaissances dans le domaine abordé.

D'ailleurs, selon l'auteur et les résultats d'une expérience menée à propos du fonctionnement d'une pompe à vélo, l'apprentissage d'une explication, par exemple, est meilleure lorsque l'information est exposée grâce à deux codes plutôt qu'un seul (Tricot, 2007 : 48).

Considérons maintenant la multicanalité, la multiréférentialité et la multimodalité afin de voir si elles apportent une valeur ajoutée aux documents numériques pour l'enseignement ou l'apprentissage des langues.

3.2. Multicanalité, multimodalité, multiréférentialité

Nos recherches pour la mise en place d'un module de FLE intégrant Internet et axé sur l'étude de thématiques culturelles pour un public spécialiste d'autres disciplines sont situées à la croisée de différents domaines et de différentes terminologies. Il nous semble important, dans un premier temps, de définir certains mots clés relatifs aux TIC tels que multimédia, multimodalité, multicanalité et multiréférentialité, d'autant plus que les documents numériques actuels peuvent présenter, de plus en plus, un mariage entre le texte, l'image et le son (Margarito, 2005). Dans un second temps, nous évoquons les limites de l'utilisation de documents numériques et nous proposons quelques recommandations.

3.2.1. Définitions

Multimédia ou TIC ?

Selon les ouvrages et les auteurs, les termes multimédia et TIC prennent des sens divers. Le multimédia rassemble sur un support unique des ressources verbales (texte et audio) et non verbales (images fixes ou animées, vidéo), contenant des informations multiples, le tout organisé par un système informatique (Chanier, 2000 ; Mangenot & Louveau, 2006 : 12). A.

Tricot (2007 : 26-27) va plus loin dans la définition puisqu'il souligne que le multimédia réunit plusieurs caractéristique, il mobilise :

- plusieurs codes (linguistiques / non linguistiques, iconiques, etc.) ;
- plusieurs canaux ou sens (la vue, l'audition) ;
- plusieurs documents de formats différents contenus en un seul (intégration d'un document sonore dans un document écrit) ;
- plusieurs sources d'auteurs différents et qui contiennent, par exemple, des points de vues similaires, contradictoires ou opposés.

Pour le terme TIC, nous reprendrons la définition que propose F. Sanchez pour qui ce terme correspond à "*l'intégration sous un même format numérique de toutes les fonctions de l'audio-visuel, du micro-ordinateur et de la télématique*" (Sanchez, 2002). Cette définition est utilisée en référence aux travaux du GAME (Groupe Audio-visuel et Multimédia de l'Édition) et de T. Lancien (Lancien, 1998 : 7). Ces travaux traitent du multimédia. Nous nous contenterons du terme le plus large : TIC qu'elles soient multimédias ou pas.

Le multimédia ou les TIC proposent donc différents supports qui peuvent articuler images, sons et textes, consultables par le biais d'un système informatique (Lancien, 2004 : 8). Ces documents sont accessibles hors ligne, par exemple les cédéroms, ou en ligne (Internet). Néanmoins, ces ressources, tous supports confondus, possèdent des spécificités auxquelles nous nous sommes référée et sur lesquelles nous nous appuyerons dans cette partie : la multimodalité, la multicanalité et la multiréférentialité.

Multimodalité

La multimodalité est une des principales caractéristiques des documents numériques. Sa définition s'approche beaucoup de celle du multimédia. D'ailleurs, d'après A.-L. Foucher (1998),

la multimodalité est la présence sur un même écran de logiciel et dans le logiciel dans son entier, de différents modes iconiques (séquences vidéos, images visuelles, icônes, animations diverses), linguistiques (textes écrits ou interventions orales), auditifs (musique, sonorisations diverses).

Elle ajoute également que la multimodalité s'envisage à deux niveaux puisque, d'une part, les différents modes sont juxtaposés et, d'autre part, ces modes sont eux-mêmes de "*nature multimodale*" (une vidéo présente conjointement des images animées et du son). Mais quelle est la différence avec le multimédia ? Ce dernier se définit à la fois par la co-présence de ces modes et par leur interaction entre eux.

Pour B. Pudelko, D. Legros et P. Georget (2002), la multimodalité correspond à l'articulation simultanée du son, de l'image et du texte. Elle favorise la diversification des moyens d'expression et fait ressortir une dimension culturelle des TIC.

C. Develotte, N. Guichon et R. Kern (2008), quant à eux, grâce à leur expérience intégrant la visioconférence, ajoutent à la multimodalité la notion de communication. D'après eux, la multimodalité

[...] permet [...] de compenser la pauvreté de la communication en ligne par rapport à la communication face-à-face par l'ajout d'outils tels que le clavardage.

Celle-ci

[...] [englobe], d'une part, la dimension verbale, non verbale et paraverbale (voix, débit, prosodie, gestes, mimiques, rires) et, d'autre part, la co-présence de différents outils de communication avec la juxtaposition possible d'écriture, de parole, d'image.

Multicanalité

La multicanalité est la coexistence, sur un même support, de différents canaux de communication ou médias : sons, images, textes (Lancien, 2004 : 12-13). Avec les TIC, ces médias vont désormais fonctionner et s'articuler grâce à un système informatique qui donne la possibilité à l'utilisateur de les consulter. T. Chanier (2000) remarque que cette possibilité de jouer sur des canaux variés a ouvert des perspectives intéressantes pour l'enseignement / apprentissage des langues

en permettant à l'apprenant de coupler des procédures cognitives de traitement basées sur les aspects verbaux et non verbaux du langage.

Multiréférentialité

La multiréférentialité s'attache à la multicanalité et à l'hypertextualité (cf. 3.3 pour la définition de ce dernier terme). Ces deux éléments assemblés peuvent aider à accroître et à varier les ressources disponibles relatives à un même thème (Lancien, 2004 : 12-13). Ainsi, l'enseignant ou l'apprenant peuvent disposer de différents documents réunis autour d'un thème donné. Prenons, par exemple, le thème des personnages qui ont marqué la France et plus particulièrement Charles de Gaulle. Les informations disponibles sur le site Internet officiel sont enrichies par toute une série de documents (liens vers des textes, des discours, des vidéos, etc.). C'est, d'une part, la multicanalité qui favorise cette extension et cet enrichissement et, d'autre part, l'hypertextualité qui facilite l'accès aux documents. Cet ensemble forme la multiréférentialité.

3.2.2. Apports, limites et recommandations

En intégrant physiquement des informations diverses et en les présentant grâce à des modalités sensorielles différentes, le traitement de ces informations peut être facilité (cf. chapitre 2). En revanche, quand une seule source est suffisante pour traiter ces informations, le recours à des informations supplémentaires et récurrentes (grâce à l'audio ou la vidéo) peut nuire à l'apprentissage (Tricot, 2007 : 42). Les images, par exemple, peuvent être un élément levant les difficultés de compréhension, facilitant l'inférence des propos énoncés et l'appropriation d'une culture étrangère, etc. (Cornaire, 1998 : 129 ; Verreman, 1999). Cependant, force est de constater que, même si elles sont fidèles à la réalité, les images peuvent également empêcher d'y accéder. De plus, la lecture de l'image est dépendante de l'histoire personnelle du lecteur. Celui-ci peut reconnaître les objets mais leur appliquer également une lecture symbolique, culturelle (Foucher, 1998 ; Verreman, 1999). Ces remarques sont à prendre en considération pour l'élaboration de séquences pédagogiques utilisant la multimodalité. L'utilisation de l'image, notamment dans les documents authentiques, demande des compétences particulières (savoir les lire et les analyser) afin de comprendre le fonctionnement des éléments visuels, filmiques, etc. (Viallon, 2002 ; Guidère, 2002).

À leur tour, les textes écrits accompagnant les illustrations, s'ils sont à la fois courts et s'ils mettent en évidence les informations essentielles à mémoriser, à comprendre, peuvent permettre un apprentissage meilleur (Tricot, 2007 : 48). L'apprenant ne doit pas avoir trop

d'informations à traiter simultanément et d'après A. Tricot (2007 : 57), la compréhension est facilitée si l'utilisateur de documents numériques peut contrôler lui-même les animations, les documents et s'il possède des connaissances préalables sur le domaine étudié (cf. chapitre 2).

Ces différentes remarques montrent en conséquence l'impact des liens créés et entretenus entre les différents médias. Il ne s'agit pas, lors de l'intégration d'Internet dans un module, d'offrir aux apprenants une multitude de documents proposant une juxtaposition de médias. Au contraire, comme nous l'avons évoqué précédemment pour le multimédia, le formateur doit prêter attention, lors du choix des documents, à l'interaction existant entre les médias en présence.

3.3. Navigation

3.3.1. Description

Le concept de navigation va de pair avec l'hypertexte, qui permet d'aller et venir en fonction d'un point de contact entre deux documents. Le lecteur passe d'un nœud à un autre en fonction de ses choix (Tricot, 2007 : 20 ; Pudelko, Legros & Georget, 2002). Le nœud correspond à un point d'un document qui peut contenir des liens vers d'autres documents : se développe alors un réseau complexe d'informations (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 76). L'objectif de la navigation était de refléter le processus d'associations du cerveau humain. Il s'agissait de modéliser la mémoire associative humaine et d'aider au développement des processus cognitifs qui y sont liés (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 75) :

l'idée de base de la navigation est donc qu'une situation dans laquelle l'apprenant choisit librement son cheminement, décide de ce qu'il veut regarder ou apprendre, favorise les acquisitions (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 73).

C'est un mode non linéaire qui a été proposé en 1945 par Vannevar Bush. Ce chercheur évoque les notions de liens et de parcours lors de la description d'un système (Memex) permettant, d'une part, de déposer des livres, des idées, des notes personnelles, etc. et, d'autre part, de relier les informations entre elles pour les retrouver plus aisément.

La navigation peut permettre aux apprenants d'explorer, feuilleter, se promener librement. Elle se caractérise par la variété de cheminements possibles, la liberté de parcours et le contrôle, par l'apprenant, de ses propres investigations (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 73 ;

Annoot, 1998 : 32). Ajoutons à cela que la navigation et plus particulièrement l'activité exploratoire est tributaire de trois caractéristiques (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 73-74):

- la "*variété des cheminements possibles*" c'est-à-dire que l'apprenant rencontre des parcours à sa disposition à partir d'un point de départ ;
- la "*liberté de parcours*", l'apprenant n'a pas l'obligation de suivre un cheminement pré-établi ;
- le "*contrôle par l'apprenant*", ce qui signifie que l'apprenant est le décideur de son cheminement personnel (prise de décision), il prend lui-même les décisions.

Le terme hypermédia correspond à la jonction d'hypertexte et de multimédia. D'après A. Tricot (2007 : 67-68), il s'agit de contenus complexes et multisources, hétérogènes, aux fonctionnalités diverses et variables impliquant un fort degré d'interactivité et s'appuyant sur les techniques hypertextuelles pour permettre la navigation, bref un "*environnement multimédia interactif*" (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 75 ; Annoot, 1998 : 32). La structure diffère d'un hypermédia à un autre puisque l'on peut adopter une composition en réseau, hiérarchique, en étoile, linéaire selon un niveau de profondeur et de largeur différent (Tricot, 2007 : 66). T. Chanier (2000) montre sur quoi repose l'hétérogénéité de la structure des hypermédiats et comment la Toile est elle-même un système hypermédia. D'après lui, la Toile correspond à la réunion d'un

réseau mondial de système hypertexte et de moyens de communication synchrones et asynchrones dont les éléments de base sont inclus dans les protocoles de communication de base du réseau Internet. À ce couplage viennent s'adjoindre des outils de navigation et de recherche, divers programmes de communication synchrones et asynchrones.

Il faut noter, en outre, que le concept de navigation, en tant que choix méthodologique explicite, est la philosophie de l'hypertexte. À l'origine, les hypertextes contenaient uniquement des documents écrits mais le terme s'est généralisé au détriment d'un autre, celui d'hyperdocument. L'hypertexte englobe souvent tous les types de documents (image, graphique, vidéo, etc.) (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 72-85). L'hyperdocument et l'hypertexte sont composés à la base

d'un texte non séquentiel, et d'une écriture / lecture non linéaire sur un système d'informations qui laisse au lecteur le choix et son propre cheminement, lui permettant ainsi de suivre ses intérêts propres ou ses idées du moment (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 75).

D'après T. Chanier (2000), on peut considérer l'hypertexte comme étant

un couplage entre un ensemble de ressources et un ensemble de connaissances sur ces ressources, via un mécanisme d'ancrage, permettant divers types de parcours dont la navigation.

Il ajoute à cela que même si ces ressources peuvent être en partie organisées, l'utilisateur a la possibilité de se libérer de la structure initiale. On se promène à l'intérieur de ces ressources par association d'idées, grâce aux liens créés entre les éléments significatifs de chaque document (Annot, 1998 : 32 ; Tricot, 2007 : 20). Les mots et les phrases dont le sens se fait écho sont connectés entre eux, chaque information est accessible par un lien à partir de plusieurs endroits et la navigation est non linéaire (Tricot, 2007 : 20). Dans tous les cas, T. Chanier (2000) rappelle que l'hypertexte ne se réduit pas à la simple juxtaposition de documents et de liens que l'on peut consulter de manière non linéaire car

la qualité de la description [des] connaissances et de la gestion de leur ancrage dans les ressources conditionnent l'interprétation que pourra en faire un utilisateur dans les tâches de compréhension et d'accès à l'information.

Pour ce qui à trait à l'usage des hypertextes en formation, certains (Chanier, 2000 reprenant Nanard, 1995 et Bruillard, 1997) font une analyse qui aboutit à trois types d'usages. Ils distinguent tout d'abord l'extraction d'informations (métaphore de la mine) c'est-à-dire que l'utilisateur explore l'ensemble des ressources disponibles pour trouver ce qu'il recherche. Cette recherche d'informations, pour qu'elle soit productive, doit être finalisée et demande un traitement cognitif non négligeable. Cela implique que l'apprenant se fixe un objectif qui l'aidera à sélectionner les informations pertinentes. Une fois la sélection d'informations réalisée, si l'apprenant opère une transformation de ces informations en un schéma personnel afin de restructurer son réseau de connaissances on parle de la métaphore de la transformation. Au cours de ce traitement, l'apprenant doit, à la fois, comprendre le passage informationnel qui s'offre à lui mais également l'incorporer à ses connaissances antérieures du

thème en présence puis décider si ces éléments répondent à l'objectif posé au départ. Ensuite, l'apprenant peut également transformer les informations existantes afin de les valoriser. Il les extrait, les annote sur un réseau d'informations. T. Chanier (2000), en s'appuyant sur les recherches de N. Collombet-Sankey (1997), ajoute que pour que cette activité soit effective, c'est-à-dire que le formateur puisse

[constater] un engagement important des apprenants [...], qui peut se concrétiser par une amélioration des présentations orales en termes de structures linguistiques, de registres et de savoir-faire communicatifs.

Il est conseillé au formateur de présélectionner les sites à explorer et de fixer clairement le travail final attendu (présentation orale, synthèse écrite, etc.) (Chanier, 2000).

Enfin, T. Chanier (2000) évoque la métaphore du jardinage. Celle-ci consiste en une production d'hypertextes par l'apprenant pour concevoir un réseau d'informations. Ce travail nécessite la création ou le rassemblement de matériaux multimédias puis leur organisation. L'apprenant est également amené à créer un discours différent de celui auquel il est habitué et dont la lecture n'est pas obligatoirement continue. Il convient de signaler que c'est l'effort de production fourni qui compte et non pas la qualité du produit fini. D'après l'auteur, dans cet usage de l'hypertexte, le rôle du formateur est décisif pour impulser, en partie, la créativité de l'apprenant. Cette activité implique également, de la part du formateur, une intervention pédagogique différente qui est traditionnellement la sienne.

3.3.2. Apports de la navigation

La navigation est l'occasion, pour l'apprenant, de travailler de manière autonome : libre navigation dans une base de données afin de constituer un dossier ou une synthèse par exemple. Cependant, les usages actuels de la navigation sont souvent limités par rapport au concept d'origine. Est-il adéquat de parler de navigation et d'hypertexte dans ce cas ? Certains posent la question.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'apprenant peut accéder, selon les cas de figure, en choisissant librement son parcours, à une masse d'informations consultables à partir de différents points d'entrée (sans avoir à tout parcourir). Il peut construire, dans certains cas, son propre itinéraire, choisir ce qu'il veut consulter ou apprendre, insister lui-même sur certaines acquisitions, etc. (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 72-85).

Comme nous l'évoquions en 3.3.1, cette philosophie a fait naître des perspectives pédagogiques différentes qui seraient liées, pour F. Demaizière et C. Dubuisson, "*à la notion de réseau et d'organisation des connaissances*" où

apprendre consiste alors à réorganiser les connaissances déjà acquises de façon à intégrer de nouveaux contenus (nœuds) et donc à créer de nouveaux liens entre différents concepts. Ces liens doivent permettre de combiner des idées, d'en inférer de nouvelles, d'extrapoler, de construire une chaîne de raisonnement (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 75).

À titre d'exemple, les hypertextes permettraient d'orienter la lecture selon différents axes. De plus, le cheminement par association d'idées semblerait favoriser, d'une part, la mise en place de relations entre les connaissances et, d'autre part, l'exposition à des perspectives différentes. Tout ceci aiderait à l'appropriation de l'information (flexibilité cognitive) (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 85). La navigation favoriserait également la compréhension des contenus grâce, d'un côté, aux aides accessibles (mais tout dépend de leur nature) et, d'un autre côté, à la flexibilité de la consultation (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 82).

3.3.3. Limites de la navigation

Néanmoins, l'usage de la navigation invite à plusieurs questionnements.

L'utilisateur [...] est-il pour autant le 'capitaine de sa navigation' ? Est-il capable de donner un but, un objectif à cette navigation ? Est-il capable de se repérer sur le chemin le conduisant à ce but ? (Annoot, 1998 : 32).

Peut-elle permettre, par la force positive de la liberté de choix de l'apprenant, de transformer une consultation de document en appropriation de connaissance et donc en savoir (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 82).

En effet, certains chercheurs (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 81-83 ; Pudelko, Legros & Georget, 2002 ; Rouet, 2001 ; Tricot, 2007 : 105), ont noté que ce mode de cheminement, notamment avec les hypertextes de première génération, pouvait créer une désorientation chez l'apprenant (il ne sait pas où il se trouve dans le système) et augmenter la charge du traitement cognitif (retenir ce qu'il a vu et décider ce qu'il va choisir ensuite) compte tenu, par exemple, des animations contenues dans les documents numériques, de la structure non linéaire des hypertextes et des nombreuses fonctionnalités à disposition de l'utilisateur (cf. chapitre 2). Ce

dernier serait susceptible de rencontrer des difficultés pour se situer et se retrouver et la multiplicité des parcours conduirait à la perte d'attention de l'utilisateur (Barbot & Chachaty, 2002). À titre d'exemple, J.-F. Rouet (2001) souligne qu'

avec les hypertextes de première génération, la recherche était généralement plus longue et difficile qu'avec des documents traditionnels. Les utilisateurs rapportaient souvent des phénomènes de désorientation ou de surcharge cognitive, un sentiment de complexité et de noyade dans l'information dû entre autres choses à l'absence de repères structuraux qui jalonnent la lecture d'un texte imprimé.

Même si la structure des hypertextes a évolué depuis, leur utilisation semble nécessiter cependant une nouvelle aptitude à acquérir qui aurait un impact direct *sur "la quantité et la qualité des acquisitions"* puisque l'apprenant peut, semble-t-il, se concentrer davantage sur ses manipulations, ses actes ou sur ce qu'il découvre. Le choix et le contrôle de son cheminement peuvent perturber les acquisitions en créant une surcharge (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 81).

À cela s'ajoute que les recherches n'ont pas réussi à démontrer les apports réels de la lecture hypertextuelle, pour la compréhension, en comparaison à une présentation classique (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 83 ; cf. chapitre 2). De plus, les documents numériques semblent souvent utilisés pour la consultation d'informations en vue de la réalisation d'une synthèse. L'apprenant peut donc être confronté à plusieurs difficultés : identification des sources d'informations, comparaison afin de vérifier les redondances ou les incohérences et contradictions, mémorisation et utilisation adéquate de l'information (Gaonac'h & Fayol, 2003 : 86).

Ajoutons enfin que, d'après A. Tricot (2007 : 121), la navigation sur la Toile, même si le parcours est libre, peut aboutir à une consultation passive des documents (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 82). D'ailleurs, A. Tricot (2007 : 121) remarque que la navigation semble conduire une fois sur deux à un échec (l'utilisateur ne trouve pas ce dont il a besoin) et demander un grand investissement pour finalement peu de résultats (Tricot, 2007 : 140). Enfin, toujours selon A. Tricot (2007 : 120), l'utilisation d'hypertextes qui peut amener l'utilisateur à passer d'un thème à l'autre aurait pour conséquence d'interrompre *"le processus*

de construction d'un modèle mental cohérent car le lecteur a des difficultés à détecter les relations sémantiques".

3.3.4. Recommandations

À l'instar de ce que nous avons considéré, il apparaît que l'intégration des TIC semble nécessiter une médiation afin de procurer à l'apprenant une navigation optimale (en fonction de ses choix et sans se perdre). Bien que la navigation puisse favoriser le cheminement personnel dans l'apprentissage, tout laisse penser qu'il ne faut pas "*sous-estimer le rôle de l'intervention pédagogique*" (Demaizière & Dubuisson 1992 : 211-219 ; cf. chapitre 6) ni celui des différences individuelles.

Pour que la navigation serve l'apprentissage, il semble adéquat de faire appel à une activité complexe mobilisant des stratégies cognitives et métacognitives, elles-mêmes apprises préalablement et à une lecture finalisée (cf. chapitre 2). De plus, il serait conseillé que l'apprenant ou l'utilisateur soit expérimenté.

- L'hypertexte demande une prise de décision dans la sélection de l'information, son évaluation et son séquençage (Pudelko, Legros & Georget, 2002 ; Tricot, 2007 : 69-73).
- La lecture hypertextuelle, en fonction des besoins et des objectifs du lecteur, demande de lui un contrôle continu de son activité (Pudelko, Legros & Georget, 2002).

En conclusion, ce chapitre a tout d'abord fait le point sur les différentes ressources disponibles en formation. Parmi ces ressources, nous avons distingué, entre autres, les ressources brutes, pédagogisées et pédagogiques en indiquant que les ressources brutes semblaient les plus appropriées pour aborder des thématiques culturelles avec des apprenants. Puis, nous nous sommes arrêtée sur les potentialités des documents numériques pour l'enseignement / apprentissage des langues. Pour cela, nous nous sommes intéressée au multimédia ainsi qu'à la multimodalité, la multicanalité et la multiréférentialité. Nous avons évoqué les apports de celles-ci pour le traitement de l'information mais également leurs limites (structure des documents, rôle de l'image, etc.). Nous avons également émis quelques recommandations quant à l'utilisation des documents numériques.

Ensuite, nous avons rappelé la définition du terme navigation et nous sommes revenue sur les avantages de celle-ci pour le domaine qui nous occupe et sur les perspectives qu'elle implique, pour l'enseignement et l'apprentissage. Nous avons relevé ses limites que le formateur ne doit pas ignorer (désorientation, perte d'attention, surcharge cognitive). Il n'existe d'ailleurs pas encore de résultats probants et généralisables concernant l'apprentissage. Nous avons finalement énoncé quelques recommandations en rappelant l'importance de la médiation, de la qualité de la tâche à accomplir par l'apprenant et de l'expérience de celui-ci.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéressons aux différentes philosophies d'utilisation d'Internet, pour l'enseignement / apprentissage des langues, qui nous ont inspirée pour la mise en place de notre recherche.

4. Didactique des langues et Internet

Ce chapitre fait suite à celui abordant la didactique des langues et les documents numériques. Au cours du chapitre 3, nous avons fait le point, d'une part, sur les différentes ressources numériques disponibles pour aborder des thématiques culturelles et, d'autre part, sur les termes de multicanalité, multiréférentialité et multicanalité. Nous avons finalement évoqué la navigation et ce que celle-ci implique pour l'enseignement / apprentissage.

Dans le chapitre qui suit, nous nous proposons de présenter certaines philosophies d'utilisation d'Internet. D'après T. Chanier (2000), les différents usages d'Internet sont déterminés par certaines caractéristiques et offrent des avantages tels que l'*"élargissement du spectre des compétences langagières travaillées"*, la *"participation à une communauté d'apprentissage"*, l'*"évolution des situations d'apprentissage"*, l'*"évolution des procédures d'apprentissage"* et la *"modification des contenus verbaux et non verbaux et des comportements des participants"*.

Nous revenons sur les éléments ci-dessus en nous arrêtant sur la cyberenquête, les échanges à distance, les blogs et la formation à distance (désormais FAD).

4.1. Cyberenquêtes

La cyberenquête est une activité très répandue auprès des enseignants de langue qui intègrent Internet dans leurs modules pédagogiques. Nous tâcherons tout d'abord de présenter une définition de cette activité puis nous aborderons ses avantages pour l'enseignement / apprentissage. Enfin, nous reviendrons sur quelques recommandations à considérer lors de sa mise en œuvre.

4.1.1. Description

Ce concept a retenu notre attention car il s'agit, pour l'apprenant (ou un groupe d'apprenants), de mettre en place un processus intellectuel et de profiter de l'hypertextualité pour réaliser une investigation. Les informations recueillies pour répondre aux questions ou résoudre l'enquête, sont issues en totalité, ou presque, de la Toile. Cette recherche peut s'organiser autour d'un thème, d'une situation problème au cours de laquelle les apprenants ont la possibilité de définir un objectif en commun, ils doivent surmonter un ou des obstacles afin de l'atteindre.

Un des objectifs est, d'une part, de développer de nouvelles compétences, de comprendre et d'intégrer l'information en langue cible, et d'autre part, de réaliser une production. Cette activité semble encourager, par conséquent, la réflexion des apprenants sur les plans de l'analyse, de la synthèse et de l'évaluation (Guichon, 2006 : 58 ; Mangenot & Louveau, 2006 : 42). D'après M. Catroux (2003), c'est une tâche significative puisqu'elle associe les caractéristiques d'une base de documents authentiques culturellement connotés à celles des environnements multimédias interactifs. Elle ajoute également que la cyberenquête est à la fois transdisciplinaire et transversale et exige des apprenants motivation, engagement et esprit critique. Nous pouvons distinguer deux types de cyberenquêtes : courtes (une à trois séances) et longues (une semaine à plusieurs mois) (Mangenot & Louveau, 2006 : 42).

4.1.2. Intérêts pour l'enseignement / apprentissage des langues

D'après M. Catroux (2003), la cyberenquête

favorise l'acquisition des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en plaçant l'étudiant dans un contexte d'action.

Cette pédagogie centrée sur l'apprenant s'inspire des approches de la psychologie socioconstructiviste et semble inviter les apprenants à s'immerger dans une langue cible non pédagogisée afin de participer à un projet transdisciplinaire. Elle peut favoriser le travail collaboratif et mener à l'autonomisation. C'est également un moyen de découvrir des éléments culturels implicites, contenus dans les documents étudiés, et de renforcer ses connaissances lexicales (Catroux, 2003).

Les participants, grâce à leur collaboration, ont la possibilité de mettre en œuvre des procédures de résolution, d'analyse, exercent leurs capacités de raisonnement et de synthèse pour surmonter le problème à l'aide d'activités d'échange d'opinions et d'informations (Guichon, 2006 : 58 ; Tricot, 2007 : 79). Selon les cas de figure, ils sont amenés à lire, comprendre et évaluer le contenu des documents sélectionnés puis à vérifier si ce contenu répond ou non à l'objectif posé au départ. L'apprenant peut ensuite rendre compte de ce qui a été compris soit sous la forme d'une activité de rappel ou bien lors d'un travail de résolution de problème (Tricot, 2007 : 79), qui se veut original et "authentique". Les apprenants semblent devoir généralement traiter l'information afin de produire un document personnel ou collectif (transformation).

L'activité de recherche demandée peut être très encadrée, c'est-à-dire que l'enseignant fournit l'ensemble des sites à étudier, soit très libre c'est-à-dire que les apprenants choisissent les sites à découvrir. Il est également possible de voir des activités où les apprenants mettent eux-mêmes en place leur manière de réaliser la recherche mais disposent d'une liste de sites transmise par le formateur.

La cyberenquête peut être l'occasion d'étendre les compétences langagières étudiées et de procurer à l'apprenant un rôle créatif car

l'apprenant a une audience élargie, exolingue, avec laquelle il peut communiquer pour prouver ses connaissances, élaborer des projets, participer à des simulations (Chanier, 2000).

Rappelons néanmoins que la recherche d'informations, que la cyberenquête implique, voit naître deux problèmes particuliers lors de la compréhension des documents :

- les documents sont originaires de sources diverses pouvant être contradictoires ou opposées ;
- les documents ont des structures variées et sont, pour la plupart, multimodaux. (Tricot, 2007 : 140).

À cela s'ajoute que l'apprenant peut manquer de vocabulaire pour appréhender les documents, être victime de désorientation au cours de la navigation (cf. chapitre 3), manquer de connaissances dans le domaine, etc. (Tricot, 2007 : 146).

4.1.3. Recommandations

A. Tricot (2007 : 79), dans son ouvrage dédié à l'apprentissage et aux documents numériques, rappelle que les recherches concernant la cyberenquête restent encore hésitantes. En outre, il insiste, en lien avec les préconisations de B. R. Lim (2004), sur des considérations à prendre en compte pour la conception et la réalisation de cyberenquêtes. Il énumère entre autres, le besoin :

- d'atteindre un juste milieu entre l'aide fournie par le système et celle procurée par les individus ;
- de pourvoir les participants d'une représentation visuelle du déroulement de l'enquête ;

- d'éveiller l'intérêt des apprenants grâce à des questions pertinentes ;
- de soumettre aux apprenants des activités d'apprentissages diversifiées ;
- d'aider à l'apprentissage par différents étayages ;
- de perfectionner l'apprentissage en coordonnant les ressources, les outils et le groupe de participants.

Il souligne enfin les limites des activités d'apprentissage s'appuyant sur l'hypertextualité et son ouverture et recommande de faire appel à un guidage conséquent (cf. chapitre 3).

4.2. Blogs

4.2.1. Description

Pour cette partie, nous nous baserons essentiellement sur les recherches de T. Soubrié (2008) qui, à plusieurs reprises, a analysé les blogs. Ces derniers connaissent un développement exponentiel depuis la fin des années 90. Ils se rattachent à la publication éditoriale. À l'origine, les internautes les utilisent comme alternative aux médias. C'était un moyen d'exprimer son opinion, de prendre position sur le monde environnant et certains événements. Il s'agissait également de partager son savoir (Herring *et al.*, 2004 ; Soubrié, 2006).

La particularité du blog relève de sa structure et de son contenu. Il se situe entre le site Internet personnel et le forum de discussion (Soubrié, 2006). Il possède souvent des liens externes, présents dans les marges de la page, permettant de découvrir l'entourage intellectuel et les réseaux pour lesquels le rédacteur a un attachement (Herring *et al.*, 2004 ; Mangenot & Louveau, 2006 : 34 ; Soubrié, 2008). Le blog est donc inséré dans un réseau thématique et social (Mangenot & Louveau, 2006 : 34). Selon les cas de figure, n'importe quel lecteur a la possibilité d'y accéder et d'y insérer des commentaires ; ceux-ci sont visibles des autres internautes en cliquant sur l'entrée correspondante, ce qui rend le blog interactif (Herring *et al.*, 2004). Il est également parfois possible de les voir sans avoir besoin de cliquer.

De nos jours, le blog semble être devenu un réel moyen d'exposer ses réflexions et ses émotions. Il peut demander un travail de veille quasi-quotidienne, s'il est mis à jour plusieurs fois par semaine, et il "[joue] en quelque sorte le rôle d'un 'gueuloir'" (Soubrié, 2008). Les lecteurs ont, à leur tour, un rôle bien particulier. D'après T. Soubrié (2008),

c'est à travers leurs réactions, leurs commentaires, que l'auteur du blog est amené à se positionner, à affiner ses jugements et, ce faisant, à révéler des parts de lui-même.

En somme, le blog allie, sur un même support, deux outils à la fois : *"un outil d'autopublication et un outil de communication [...] [s'inscrivant] dans une dynamique 'expressiviste'"* et où *"la dimension sociale joue un rôle tout aussi important"* (Soubrié, 2008).

4.2.2. Les différents types de blog

T. Soubrié (2008) cite différents types de blog : les blogs de veille, les bloc-notes, les blogs sous forme de journal personnel. Il souligne la nature flexible et hybride du format et ajoute qu'ils ont, dans tous les cas, un point commun : celui de l'engagement d'une individualité. Il va plus loin dans sa description et retient, entre autres, quatre types de blogs :

- les blogs où l'auteur présente ses états internes et sa vie privée ;
- les blogs familiaux en direction d'un réseau de proches ;
- les blogs où le rédacteur se positionne en tant que spécialiste ou expert et expose son point de vue sur un événement ;
- les blogs citoyens qui invitent au débat public sur des sujets de politique ou de société.

4.2.3. Intérêts pour l'enseignement / apprentissage des langues

Il est à noter, d'abord, que le blog peut être l'occasion, pour le formateur, de mettre au premier plan la parole des apprenants (Soubrié, 2008). De plus, la possibilité de l'utiliser à la manière d'un journal de bord (cf. 2.6) laisse envisager des pistes pédagogiques intéressantes pour l'enseignant.

Ensuite, la création d'un blog, comme moyen de faire appel à la pédagogie par le projet, est une perspective possible dans un module de FLE intégrant Internet comme support pour la pédagogie et s'attachant à travailler sur des thématiques culturelles.

Enfin, en reprenant les propos de T. Chanier (2000), il apparaît que le blog rentre dans la liste des caractéristiques et avantages supposés de l'utilisation d'Internet : communication pour présenter ses connaissances et élaborer des projets, apprentissage social, communication

asynchrone, allègement des processus de production langagière (possibilité d'un temps de réflexion avant d'émettre un billet), etc.

4.3. Échanges à distance

Nous nous intéressons essentiellement ici à la Communication médiée par ordinateur (CMO) et plus particulièrement aux échanges à distance basés sur l'utilisation du clavardage, du courrier électronique ou de forums. Ces différents outils permettent, selon les cas, une communication et une réactivité efficace, variée et rapide entre les locuteurs (par exemple dans les projets de correspondance entre classes ou établissements). Il existe, à ce jour, des expériences diverses dans lesquelles les objectifs, les contextes et les pratiques langagières diffèrent. L'interculturel semble y occuper une place importante. Il apparaît qu'un des principaux objectifs, lors de la mise en contact de différents groupes d'apprenants, est d'établir une communication "authentique" visant à lever les difficultés rencontrées lors de l'appropriation de la langue-culture cible (Degache & Mangenot, 2007).

Pour les langues, nous avons retenu un outil de la CMO synchrone (le clavardage) et deux expériences (le projet Tandem et le projet Cultura). Même s'ils sont distincts d'un point de vue technique et organisationnel, ils intègrent tous trois des principes de réciprocité, d'autonomie, de réflexion et d'interculturalité.

4.3.1. Le clavardage

Nous nous appuyons principalement sur les travaux de H. Yun (2008 ; 2009) dans lesquels elle revient sur les caractéristiques générales et pédagogiques de la communication à base textuelle (le clavardage). Il s'agit pour les utilisateurs de converser, à distance, de manière synchrone, en temps réel, donc par écrit (messages publics ou privés) et sans contrainte spatiale, les participants doivent néanmoins convenir d'un horaire pour communiquer. Ajoutons à cela que cette communication synchrone voit disparaître les normes de l'écrit et "*présente des fonctions du discours semblables à celles que l'on trouve dans la conversation orale*" (Yun & Demaizière, 2008).

Des recherches récentes ont souligné que le clavardage possédait de nombreuses potentialités pour l'enseignement / apprentissage des langues. L'intérêt du clavardage repose, entre autres, sur le fait que ces échanges à distance sont souvent plus dynamiques que des échanges en face à face. P. Noet-Morand (2003) a relevé que le fait de se masquer sous un pseudonyme, de se

"cacher" derrière l'écran pouvait aider l'apprenant à mieux s'exprimer. Par conséquent, le clavardage semble, d'une part, présenter certains avantages pour l'entraînement à l'interaction verbale et, d'autre part, faciliter le développement de stratégies conversationnelles car il peut

aider au développement de la spontanéité de l'oral tout en gardant la valeur pédagogique de l'écrit (Yun & Demaizière, 2008).

De plus, il apparaît que le clavardage faciliterait le développement de l'interlangue de l'apprenant. Il semble être un outil pertinent pour la négociation du sens en groupe car

la rétroaction implicite et explicite pendant une session de clavardage conduit à l'amélioration de l'expression en langue cible (Yun & Demaizière, 2008).

À titre d'exemple, prenons deux classes à distance qui s'accordent pour clavarder sur un thème. Ce clavardage peut favoriser l'établissement de liens et de points de vue entre les cybercorrespondants. Les apprenants peuvent raconter leur réalité quotidienne ; cet échange s'inscrit dans un apprentissage utilisant la langue étrangère en situation "réelle" et dans une dynamique de contacts interculturels. Les étudiants sont confrontés à une réflexion et à une prise de distance approfondie sur la langue. Ces derniers peuvent se mettre à la place de l'autre (exercice de décentration) et expérimenter, dans l'idéal, les notions de citoyenneté et d'altérité.

4.3.2. Le projet Tandem

Il existe une possibilité d'utilisation du courrier électronique pour des contacts à distance. Il s'agit du projet Tandem. Ce type d'apprentissage, basé sur les principes d'autonomie et de réciprocité, existe depuis plusieurs années en présentiel mais il est également mis en place par courriel⁸. Comme le rappellent C. Degache et F. Mangenot (2007), cette possibilité semble offrir de nouvelles opportunités notamment du point de vue des productions langagières. En effet, le tandem en face à face implique des compétences de compréhension et de production orale. En revanche, le tandem à distance demande des compétences en / de compréhension et de production écrite.

Nous avons réalisé une distinction. Nous parlerons de tandem dirigé et de tandem autonome. Par tandem dirigé, nous entendons les échanges, à distance par courrier électronique,

⁸ Exemple de tandem par courriel : <http://www.telecom-paristech.fr/tandem/etandem/etindex-fr.html>

d'apprenants dans la langue cible tout en restant dans le cadre du module de langue. Ce système de correspondance encadré par deux enseignants (chacun dans son pays) a lieu tout au long d'une période définie dans le temps et sur la base d'une étroite collaboration. Ceux-ci fixent des objectifs précis (exemple : prise de conscience culturelle, objectifs linguistiques, préparation d'un voyage, projet de coopération sur un thème pour l'élaboration d'un dossier puis l'exposition du rapport d'expériences et des résultats, questions de civilisation, etc.) et profitent de la cybercorrespondance pour les atteindre. Selon les cas de figure, des séances sont consacrées, d'une part, à la rédaction, la correction et l'envoi de courriels et, d'autre part, à la réception et à l'analyse des messages reçus, à des débats et à la mise en commun des informations (Brammerts & Kleppin, 2002). L'apprenant peut être amené à rédiger un carnet de bord dans lequel il rend compte de son apprentissage.

En revanche, le tandem que nous qualifierons d'autonome, se pratique à distance. Il est, en général, extérieur à tout milieu scolaire ou institutionnel. Néanmoins, les partenaires peuvent parfois bénéficier du soutien d'un conseiller ou d'un environnement. (exemple : LINGUA-D ; Brammerts & Kleppin, 2002).

Dans les deux cas, l'objectif est d'apprendre en prenant modèle sur le partenaire natif. Chaque partenaire construit ses connaissances au moyen des aides à la compréhension et à la formulation que le locuteur natif fournit. Les partenaires apprennent mutuellement à travers les "corrections" du locuteur de la langue cible et atteignent chacun leurs objectifs d'apprentissage en partie grâce à cette aide réciproque. Il est néanmoins nécessaire que les deux partenaires assurent une communication régulière entre eux et définissent chacun leur propre apprentissage, le rythme des rencontres, la longueur des échanges, les sujets traités, etc. Ainsi, chaque personne du tandem répond aux besoins propres de communication et d'apprentissage de l'autre. Les partenaires constituent individuellement leur programme et apprennent en observant et en analysant les textes reçus par exemple la manière d'argumenter.

Dans ce type de fonctionnement, la reformulation des courriels n'est pas un jugement ni une évaluation (formative ou sommative). Chaque locuteur a la possibilité de fixer lui-même ses objectifs de correction et de les transmettre à son partenaire. Il peut indiquer de quelle manière le locuteur de la langue cible devra relever les "erreurs" et les différents types d'axes auxquels le demandeur souhaite s'intéresser (axe lexical, grammatical ou stylistique). "L'apprenant" peut également réclamer à son partenaire, de ne pas le corriger mais de lui

signaler les passages posant problème pour qu'il puisse réfléchir individuellement (Brammerts & Kleppin, 2002).

4.3.3. *Le projet Cultura*

Les concepteurs du projet Cultura souhaitent mettre en relation, par le biais d'Internet, des apprenants américains et français et développer, chez eux, la construction d'une compétence interculturelle. Les élèves du Massachusetts Institute of Technology (MIT) et de l'Institut National des Télécommunications (INT) travaillent sur la compréhension des attitudes, des concepts, des croyances, etc. et sur leur manière de voir le monde ainsi que celle des locuteurs de la langue cible grâce à des documents (questionnaires, sondages, analyse de textes, de films, etc.) en anglais et en français. Ce sont les apprenants qui créent les documents et écrivent au départ en langue maternelle. Ce projet s'intéresse aux potentialités de la Toile et à la manière dont elle peut aider à rendre visibles et concrets les aspects invisibles et abstraits d'une culture étrangère. Le projet Cultura souhaite également faire prendre conscience aux participants que certains comportements peuvent trouver leur origine dans la culture, ce qui peut expliquer les différentes façons d'interagir et de percevoir le monde chez l'autre.

[...] Cultura est conçu pour développer, chez un apprenant de langue étrangère, la compréhension d'attitudes culturelles étrangères, de concepts, de croyances et façons d'interagir et de voir le monde. Nous nous focaliserons sur la pédagogie utilisant les documents numériques en mettant particulièrement l'accent sur la manière dont la Toile peut être utilisée pour révéler ces aspects invisibles d'une culture étrangère, en donnant ainsi une voix à l'insaisissable "langage silencieux" et en donnant aux apprenants le pouvoir de construire leur propre compétence interculturelle⁹ [notre traduction].

⁹ "[...] Cultura designed to develop foreign language student's understanding of foreign cultural attitudes, concepts, beliefs, and ways of interacting and looking at the world. Our focus will be on the pedagogy of electronic media, with particular emphasis on the way which the Web can be used to reveal those invisible aspects of a foreign culture, thereby giving a voice to the elusive "silent language" and empowering students to construct their own approach to cross-cultural literacy" (Furstenberg, Levet, English & Maillet, 2001).

Les apprenants disposent d'un forum (CMO asynchrone) sur lequel ils peuvent exprimer leurs pensées, émettre des hypothèses, interroger leurs collègues et répondre aux questions qui leur sont posées.

Le projet Cultura a retenu notre attention pour deux raisons.

- Il permet d'explorer, de découvrir la culture cible grâce à des documents (Kern, 2006).
- Le processus d'évaluation est basé sur un carnet de bord qui n'évalue pas des connaissances acquises mais semble permettre de percevoir le processus de découverte mis en place par l'apprenant, d'observer son itinéraire et ses découvertes.

4.4. Formation à distance

La formation à distance (FAD) est un domaine vaste : il va de l'individualisation à la flexibilité de la formation, de l'auto-apprentissage à l'autonomisation des apprenants par l'autoformation, des échanges par courrier à l'interactivité synchrone, etc. (Glikman, 2002 : 279). C'est également un domaine complexe qui connaît régulièrement des mutations (Glikman, 2002 : 11). Pour ce qui a trait à notre recherche, nous nous attacherons à dresser un rapide panorama concernant les principes qui gouvernent la FAD, la / les fonction(s) de l'enseignant et l'accès à la formation. Les lignes qui suivent essaient de résumer les lignes directrices que trace la recherche.

4.4.1. Principes

Au départ, la FAD était vue comme un "palliatif" : l'institution ou des formateurs mettaient en place une FAD car elle permettait aux personnes éloignées géographiquement de cette même institution, de se former, d'une part, sans se déplacer sur le lieu de formation, et d'autre part, sans la présence d'un formateur. Par conséquent, les participants n'étaient pas contraints de se rendre à période fixe dans un lieu précis (Perriault, 1997 : 15). Rappelons cependant que ce mode de formation n'a pas attendu l'arrivée des TIC pour se développer. La FAD existe depuis le 19^{ème} siècle par le biais des cours par correspondance (Glikman, 2002 : 6).

La FAD peut être déclinée sous de nombreuses formes. Nous allons présenter, dans le paragraphe qui suit, quelques cas de figure qui le montrent.

FAD en groupe

Les contacts s'organisent uniquement entre groupes d'apprenants (visioconférence en groupe par exemple). Nous retrouvons le schéma du cours magistral traditionnel dans certains cas. En langues, le formateur peut organiser des contacts avec des personnalités d'un pays dont les apprenants étudient la langue. Il est aussi possible de prévoir un regroupement temporel des apprenants qui viennent tous travailler à un horaire fixe mais dans des lieux éloignés les uns des autres et qui entretiennent des contacts individuels à distance pendant la séance. Le formateur intervient, dans certains cas, sur le poste de travail de l'apprenant grâce à un écran partagé. L'échange peut également être réalisé entre apprenants. Des plates-formes donnent la possibilité à des sous-groupes d'apprenants distants d'accéder, s'ils le souhaitent, à un espace particulier où ils peuvent construire une réalisation ou essayer de préparer une réponse à un problème posé. Leur proposition est ensuite présentée au groupe et soumise à discussion.

FAD en individuel

L'apprenant étudie individuellement et entre en contact avec le ou les formateurs, tuteurs, etc. par courrier électronique, visioconférence, téléphone... Il est possible de rencontrer parfois une FAD avec un cours particulier à distance en visioconférence, en particulier en langues.

(Re)constitution d'une communauté d'apprenants

Cette notion de communauté d'apprenants s'associe bien à l'insistance actuelle sur le socio-constructivisme et l'importance des échanges entre pairs apprenants. La communauté peut se constituer entièrement à distance sans que les participants ne se rencontrent jamais en face à face (courrier électronique, forums, visioconférences individuelles...). Il est également possible de créer cette communauté et de l'aider à vivre en organisant des regroupements avant ou pendant la formation, on est alors dans le cas des formations hybrides.

Les formations hybrides, mixtes ou bimodales

Ces formations associent le présentiel et la distance : visioconférence, consultation à distance de cours ou documents divers en ligne, échanges de courriels avec des tuteurs intégrés officiellement dans le temps de la formation, forums d'échanges combinés avec les rencontres en face à face. Ces formations semblent souvent mises en avant comme étant une solution

pour dépasser certaines des difficultés du "tout distance" grâce aux occasions qu'elles donnent de rencontres entre participants et enseignants ou tuteurs.

Contact personnel en face à face

La FAD pose le problème du contact personnel en face à face. Certains considèrent que ce contact est essentiel. Il faudra alors prévoir si ce contact doit avoir lieu avant ou pendant la formation, avec quelle fréquence, suivant quelles modalités (cours, tutorat...). Pour d'autres, il est parfaitement possible de faire fonctionner un groupe d'apprenants ou une FAD sans que les participants ne se rencontrent jamais. Il faut reconnaître que dans certains cas, les participants ne peuvent pas se rencontrer alors que, dans d'autres, s'il est facile d'organiser quelques rencontres facilitatrices cela semble être une opportunité à suivre.

Le présentiel amélioré¹⁰, avec utilisation des TIC pour communiquer

Il ne s'agit pas à proprement parler de FAD ni de formation hybride : le temps de présentiel n'est pas diminué par rapport au système antérieur. Les TIC sont utilisées pour compléter le module et augmenter les occasions de contact. Entre les séances de groupe les apprenants ont des activités à accomplir pour lesquelles ils utilisent le courrier électronique, un forum installé sur une plate-forme, un blog. Il est possible de leur demander de travailler en sous-groupes. Le formateur peut déposer sur la plate-forme des documents qui reprennent ce qui a été découvert en groupe ou préparent la séance suivante, les apprenants ont la possibilité de les consulter, d'échanger entre eux entre les séances de groupe.

Les plates-formes

Les plates formes sont des logiciels conçus pour accueillir et administrer des FAD. Elles permettent de gérer, sur un seul support, différents outils ou espaces d'une FAD ainsi que les interventions des différents participants (apprenants, tuteurs, animateurs, etc.). Les ressources sont en ligne sur la plate-forme. Les apprenants les utilisent comme support de leur travail à distance et peuvent participer à un ou plusieurs forums. Certaines plates-formes proposent des facilités de rencontres synchrones entre apprenants ou avec des enseignants. Il existe également des possibilités de rencontres avec des échanges non seulement écrits mais audio. L'Open University, fondée en 1969 et référence en matière d'université ouverte à distance,

¹⁰ Terme emprunté au rapport Compétice, Haeuw, F. *et al.*, 2001.

propose ces fonctions. Elle s'adresse, entre autres, aux personnes plongées dans le monde du travail et leur fournit des formations supérieures de deuxième et troisième cycle (Lamy & Goodfellow, 1998 ; Perriault, 1997 : 44). L'Open University délivre également ses propres diplômes. L'objectif est de démocratiser l'accès au savoir et l'université propose un grand choix de cursus de formation à tous les niveaux de l'enseignement supérieur mais également des contenus visant l'actualisation de connaissances professionnelles (Glikman, 2002 : 130). L'Open University a une activité importante en enseignement des langues étrangères.

Le projet Galanet quant à lui et sa plateforme est un bel exemple de FAD en langues. Ce projet européen, reposant sur le courant socioconstructiviste, a pour objectif de promouvoir la communication plurilingue et plus particulièrement l'intercompréhension en langues romanes (Degache, 2006 : 130-131). La pédagogie "*repose sur la filiation entre les langues utilisées par les uns et les autres*" (De Lièvre & Depover, 2007). En d'autres termes, cela signifie que chaque participant peut comprendre la langue des autres et communiquer dans la ou les langues romanes qu'il connaît. Sur la plateforme, les participants sont invités à réaliser, grâce à une formation s'appuyant sur un scénario chronologique d'activités, un projet en commun (publication multilingue et collective autour d'un thème choisi) qui demande une part de collaboration. L'objectif de cette production est de provoquer des interactions langagières sources d'apprentissage. Pendant plusieurs mois, des équipes d'apprenants, encadrées chacune par un tuteur, vont profiter d'un espace d'échanges (forum, salon de discussion synchrone, messagerie interne) et d'outils pour collaborer à distance. Les participants auront l'occasion d'organiser des réunions, de discuter, de débattre et déposer des documents, de consulter des archives ou des ressources linguistiques, etc. (Degache & Mangenot, 2007 ; De Lièvre & Depover, 2007).

Ce type de formation implique-t-il une transformation de la fonction de l'enseignant ? C'est ce que nous allons aborder dans la partie suivante.

4.4.2. Fonction(s) de l'enseignant

Selon les cas, la FAD peut demander de l'enseignant une diversification de ses compétences et de ses rôles. Enseignants et formateurs voient leur rôle se redéfinir. Les modes pédagogiques semblent différer de ceux qui président dans la formation en présentiel notamment du fait de l'absence physique du formateur (dans certains cas) et de l'intervention indirecte de celui-ci (Glikman, 2002 : 213-214). Il s'agit, en général, davantage, de la part de l'enseignant, de

mettre en place un travail d'ingénierie pédagogique en amont : des scénarios élaborés, préparés pour susciter l'activité des apprenants à distance et impliquant des échanges fournis synchrones ou asynchrones avec intervention à distance d'un formateur (Glikman, 2002 : 164). Le formateur peut préparer des documents pédagogiques mais pas toujours (cf. le projet Galanet). Lors de la construction des scénarios pédagogiques et l'organisation de la présentation des contenus à transmettre, le formateur est amené à anticiper les éventuelles interrogations des participants et adapter les contenus à ces questionnements. La FAD peut demander également du formateur qu'il ait des connaissances préalables concernant les caractéristiques, les besoins, les difficultés et pratiques d'apprentissage du public visé (Glikman, 2002 : 215).

Pour mettre en place un module pédagogique en FAD, le formateur est parfois amené à travailler en collaboration avec d'autres personnes (autres enseignants, informaticiens, etc.). Il apparaît un redéploiement vers de nouvelles fonctions : tuteur, animateur, coach, concepteur de ressources, ingénieur de formation... Ajoutons également que la FAD conduit dans certains cas à une organisation froide et déshumanisée (source de nombreux abandons de la part des participants). Par conséquent, l'enseignant peut être amené à insister sur le développement de compétences communicatives spécifiques afin de mettre en place des "rencontres" conviviales avec les apprenants (Glikman, 2002 : 217).

Nous pouvons conclure que, selon les dispositifs, l'enseignant est parfois conduit à faire preuve de flexibilité et de capacité d'adaptation car il peut être à la fois médiateur, animateur, tuteur, producteur de matériaux, etc. (Glikman, 2002 : 220). La FAD peut demander au formateur une fonction tutorale importante puisqu'il oriente, fournit une aide didactique, méthodologique, psychologique, sociale et personnelle, structurelle, technique voire spécialisée (Glikman, 2002 : 226-228).

4.4.3. L'accès à la formation

Tous les apprenants ne peuvent pas avoir à leur domicile le matériel ou les logiciels requis pour certaines FAD. Il faudrait alors leur permettre d'accéder à la formation sans avoir à se déplacer trop loin de leur domicile. Il existe des propositions de centres de ressources délocalisés : établissements scolaires en dehors des heures de classe, maisons du savoir installées dans des villes moyennes, des villages même et où pourraient se retrouver des apprenants inscrits à diverses formations, cyberspaces...

Ce chapitre avait pour objectif de dresser un rapide panorama des différentes philosophies d'utilisation d'Internet. Nous avons tout d'abord évoqué la cyberenquête, puis les échanges à distance, les blogs et enfin la FAD. Chaque usage et les potentialités qu'il renferme nous ont donné des pistes pour concevoir notre module pédagogique. Nous avons retenu entre autres :

- l'activité de recherche qu'implique la cyberenquête ;
- les similitudes existant entre le blog et le carnet de bord ;
- la réciprocité, l'autonomie, la réflexion et l'interculturalité engendrées par les échanges à distance ;
- la continuelle évolution de la fonction de l'enseignant en FAD.

Le chapitre suivant traite de l'approche culturelle en DLC. Nous nous interrogeons, d'une part, sur les notions de culture cultivée, anthropologique et sur l'interculturel, et d'autre part, sur les actions du formateur (conception des séquences pédagogiques, choix du contenu, des supports) pour aider l'apprenant à travailler sur des thématiques culturelles.

5. Approche culturelle en didactique des langues et des cultures

Nous aimerions maintenant donner un aperçu des études portant sur la problématique de "l'approche culturelle" en didactique des langues et des cultures. Il convient initialement d'explicitier comment il semble possible de concevoir une approche culturelle, d'aider à "l'appropriation" d'éléments culturels et quels contenus peuvent être privilégiés. Nous nous proposons ensuite d'examiner les termes de culture cultivée, anthropologique et d'interculturel. Puis nous explorons les contributions d'Internet pour aborder des thématiques culturelles. Enfin, nous nous interrogeons sur l'intérêt d'une approche culturelle pour la communication ou les interactions entre les étudiants étrangers et français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech.

5.1. Comment "enseigner" et aider à "l'apprentissage" d'une culture étrangère

5.1.1. Description

Une notion difficile à cerner

Le concept de culture est complexe et difficile à délimiter notamment parce qu'il recouvre des réalités fluctuantes. D'ailleurs, la notion de culture renvoie à une multitude de sens qui recouvrent une diversité de champs et de domaines (Chevrier, 2003 : 9). Ajoutons également qu'il existe de nombreux travaux parfois contradictoires. A. Mattelart et E. Neveu (2003 : 3) notent à ce propos que la notion de culture peut

tantôt désigner un panthéon de grandes œuvres 'légitimes', tantôt prendre un sens plus anthropologique, pour englober les manières de vivre, sentir et penser propres à un groupe social.

Pour sa part, J.-C. Beacco (2000 : 43) explique que la notion de culture en DLC est liée, d'une part, à la démarche d'enseignement, et d'autre part, aux réflexions théoriques et méthodologiques de la classe.

la notion de culture est d'une polysémie telle que ce n'est pas d'elle que peut venir une quelconque décision didactique. Au contraire, il revient au décideur éducatif, dans les cadres proposés par les réflexions didactiques, de sélectionner parmi les interprétations attestées de civilisation et de culture celle(s) qui correspond(ent) au projet éducatif à mettre en place dans une situation d'enseignement donnée.

La difficulté pour le formateur réside dans le fait que la culture est longue à se constituer et recouvre des informations et des significations complexes qui ont pour origine "un processus ininterrompu composant un incroyable enchevêtrement de résultats d'expériences sélectionnés et remaniés" (Demorgon, 2002 : 217-218). J. Demorgon ajoute que :

les cultures singulières des pays du monde se sont constituées par des réponses originales inventées hier et encore aujourd'hui. Il y a là un trésor d'informations d'une rare richesse et d'une très grande complexité que l'on connaît mal et dont on ne peut pas se saisir facilement pour établir une suprématie. Cette information sur les cultures et sur l'interculturalité est tantôt comme oubliée et potentialisée, par exemple dans les langues, les littératures, les arts, les techniques, pour être à l'occasion réutilisée. Tantôt cette information culturelle prend le visage sacré de l'identité ethnique ou nationale. Elle est alors un objet d'exaltation, d'entêtement, de conflit.

On peut avancer et retenir alors que la culture recouvre

l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (Camilleri, 1989 : 27).

La culture est vue alors comme un système de significations composé de concepts contribuant à donner du sens à ce que vivent les individus et à interpréter la réalité qui les entoure (Chevrier, 2003 : 64 ; d'Iribarne, 1989 : XIV).

*Capital culturel, social et subcultures*¹¹

À cela s'ajoute le fait que chaque personne dispose d'un capital culturel et social. Par capital culturel, M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 : 29) entendent :

l'ensemble des connaissances et des savoir-faire dont je dispose, dans tous les domaines, même si, pour certains d'entre eux, je ne sais pas que j'en dispose. Ce sont mes savoirs disponibles, ceux qui définissent à un moment donné, mon identité culturelle singulière, ceux qui font ma richesse et qu'il m'appartient de gérer, c'est-à-dire d'accroître et de diversifier, un bien qu'il me revient de mettre en valeur.

Le capital social correspond aux relations qu'un individu entretient. Comme le capital culturel, il s'accroît et se diversifie mais il peut également être héréditaire puisque chaque personne dispose du capital social de ses parents. À l'instar du capital culturel, son volume et sa structure peuvent augmenter, il est incorporé et objectivé.

Dans le même ordre d'idées, la notion de culture est d'autant plus difficile à circonscrire que chaque être possède des subcultures hétérogènes. Ainsi, l'homme est composé d'une culture et de plusieurs cultures "sommaries" telles que : les subcultures sexuelles, générationnelles, professionnelles, régionales et étrangères. Celles-ci coexistent à l'intérieur d'un même être. Étant donné que la culture se construit, s'élabore tout au long de la vie, elle n'a donc "par définition pas de fin" et l'individu est à lui seul pluriculturel (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996 : 34 ; Pugibet, 2006).

Par conséquent, la culture (ou les cultures) et les êtres humains seraient "susceptibles d'adaptation et d'évolution, en fonction des périodes des individus et des groupes". Nous nous trouvons face à des notions mouvantes dont "il est difficile de rendre compte sans sombrer dans la fossilisation et le réductionnisme" (Abdallah-Pretceille, 1999 : 8). M. Abdallah-Pretceille (1999 : 9) évoque deux fonctions de la culture. La première serait "ontologique" c'est-à-dire qu'elle "permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres". La seconde fonction serait "instrumentale". En effet, l'individu peut se servir de la culture pour s'accoutumer à des environnements nouveaux, il exprime des attitudes pour s'y adapter. L'auteure insiste également sur le fait que la culture semble nécessiter une "approche

¹¹ Nous utilisons également le terme de microculture.

herméneutique et pragmatique". Par cette préconisation, M. Abdallah-Preteuille indique que, pour comprendre une culture, il faut analyser les manifestations, les indices "d'une relation, d'une mise en contexte, d'une situation" et non pas se restreindre à l'observation de signes et de codes (Abdallah-Preteuille, 1999 : 15-16).

La culture "latente"

Par delà les considérations qui précèdent, il convient de distinguer deux niveaux de culture : la culture "visible" et la culture "latente" (Hall, 1984 : 81)¹². La première concerne les éléments culturels dont nous sommes relativement conscients tels les comportements externes, les coutumes, les langues, l'histoire, etc. La seconde s'intéresse aux éléments culturels dont nous sommes moins conscients c'est-à-dire les valeurs, les attitudes, les préjugés, la vision du monde, les modes de pensée, etc. Précisons cette culture "latente".

La culture latente est implicite et implique que les "*membres d'un groupe, quels qu'ils soient, se reconnaissent parce qu'ils adhèrent à des représentations du monde, à des intérêts communs*" (Zarate, 1986 : 16 ; cf. chapitres 1 et 7). Cela signifie que ces implicites culturels, ces évidences partagées, se manifestent sous différentes formes lors d'échanges, de regards, de gestes, de silences, etc., et qu'ils favorisent

une économie de réflexion en ne mobilisant, pour l'échange communicatif en cours ou la pratique en jeu, que les fragments de savoir qui se situent dans un rapport immédiat à la situation donnée (Zarate, 1986 : 17).

Un étudiant étranger, par exemple, est amené à mettre en œuvre des stratégies d'adaptation en fonction de la situation (cf. chapitre 1) car l'implicite culturel "*[utilisant] l'allusion comme vecteur essentiel [...] s'inscrit en profondeur dans le tissu de références sociales*" (Zarate, 1986 : 17) et peut donc lui rester opaque. Ajoutons également, tout comme la définition de la notion de culture de C. Camilleri relevée et présentée dans les lignes précédentes, que l'implicite culturel possède

une organisation de la réalité, une logique acceptée et diffusée par les membres de la communauté. Il présuppose un ensemble d'opinions et de croyances qui se donnent comme indiscutables, qui, alors qu'elles relèvent de la conviction, ont la force de l'évidence et les vertus de l'absolu.

¹² Ces éléments ont notamment été schématisés par R. Kohls (1992), voir l'analogie de l'iceberg.

L'implicite entraîne une adhésion immédiate à une vision du monde où exclusions, incompatibilités, ruptures, liaisons, alliances, unions sont présentées comme allant de soi sans avoir donné lieu à une mise à distance objective (Zarate, 1986 : 19).

Rappelons que ces évidences partagées ont été construites de manière élaborée au moyen d'une expérience pragmatique du monde et que certains de ces savoirs ont été enseignés. Néanmoins, chaque individu rencontre des difficultés au moment d'explicitier ces évidences car leurs modalités d'acquisition ont été oubliées (Zarate, 1986 : 24 ; cf. le projet Cultura, chapitre 4).

5.1.2. Quelques approches

La principale difficulté, pour le formateur, relève du fait que la culture est toujours, pour reprendre les propos de D. Cuhe (2004 : 63), en construction, déconstruction et reconstruction. Ce processus, marqué par le dynamisme, est également influencé par la singularité de chaque individu, qui est libre de compléter les éléments qui composent la culture par des données provenant de sources diverses.

G. Zarate (1986 : 111-114) préconise la mise en place d'une démarche de relativisation pour amener les apprenants à prendre du recul par rapport aux affirmations générales, telles que "ceci est français", afin d'éviter la propagation de raccourcis hasardeux qui conduiraient à considérer les sociétés comme des entités uniformes.

C. Puren (1998), quant à lui, rappelle que les enseignants rencontrent des difficultés notamment au moment de décrire et sélectionner les éléments culturels, de définir leur gradation, leur progression, de les présenter, les expliquer, de choisir le type d'activités compatibles avec une approche culturelle (repérage, sensibilisation, conceptualisation, reconnaissance) et d'évaluer les "connaissances". Il énumère cinq approches toutes pertinentes mais chacune insuffisante à elle seule. Il cite :

- l'approche par le représentatif – il est possible de sélectionner des éléments culturels qui rendent la culture concrète aux yeux des apprenants ;
- l'approche par les fondements – il est nécessaire de choisir des thèmes caractéristiques de la culture cible ;

- l'approche par les repères – il s'agit de mettre en relation des faits qui permettent d'obtenir, au final, une vision d'ensemble de la culture cible ;
- l'approche par le parcours d'apprentissage – les apprenants réalisent leurs propres découvertes, leurs propres cheminements ;
- l'approche par le contact – les apprenants sont sensibilisés à l'ouverture et à la tolérance culturelle, à atténuer leurs stéréotypes, à avoir une meilleure connaissance de leur propre identité, en somme, il s'agit de préparer les apprenants aux contacts interculturels.

G. Zarate (1986 : 114) considère qu'une possibilité est d'adopter une approche thématique des éléments culturels afin d'éviter de répandre une vision globale et standardisée de la culture cible. Il convient de noter que le formateur sélectionne, dans ce cas, des faits sociaux limités à quelques thèmes tout en gardant une perspective de synthèse. Ajoutons qu'il est possible de retenir des thèmes universels-singuliers c'est-à-dire des thèmes présents dans chacune des sociétés mais que chaque société aborde à sa façon (Pauzet, 2005). Cette approche thématique recouvre trois phases (Zarate, 1986 : 114-115), qui peuvent connaître des variantes (documents annexes, lexique, thèmes abordés). Elle se développe comme suit :

- la sensibilisation, l'apprenant découvre le thème et les éléments linguistiques utiles à l'étude du contenu ;
- l'information, qui prévoit une vision générale de l'objet et implique comparaison, réflexion et confrontation ;
- la synthèse, qui conduit à la réutilisation des données obtenues au cours des recherches et l'appropriation des éléments sous forme de débats, simulations, etc.

En résumé, il semble pertinent d'éviter l'accumulation de savoirs et de privilégier une approche qui permette de favoriser la mise en place d'une posture réflexive sur les faits culturels et de faciliter l'observation active de la réalité étrangère grâce à, par exemple, des associations, des découvertes d'éléments culturels, des recherches d'informations, etc. (Zarate, 1986 : 121). D'un point de vue méthodologique il s'agirait de :

faire passer les apprenants de leurs représentations initiales, fermées ou spontanément affectivisées (compactes, raréfiées et brutes) à une prise de

conscience de la complexité des cultures – civilisations par la mise en place d'une compétence de repérage dans un milieu étranger non familier, au moyen de pratiques d'observation et de découverte, prenant appui sur des documents issus de toutes formes discursives du savoir social, sollicité en classe en fonction de leurs caractéristiques cognitives et linguistiques (Beacco, 2000 : 165).

Les potentialités des TIC, et plus précisément d'Internet, pourraient aider au projet évoqué ci-dessus notamment puisque l'enseignant, en intégrant les TIC, devient, dans certains cas, un animateur, un facilitateur pour que l'apprenant accède à des connaissances (cf. chapitre 2). De plus, les TIC peuvent favoriser un accès direct aux différents discours (approche discursive de la culture et de la civilisation).

5.2. Quels contenus pour la culture ?

5.2.1. "Apprivoiser" la culture cible

Aborder des faits culturels avec des apprenants de L2, et plus particulièrement la découverte d'éléments sociétaux d'une culture nationale, de sa genèse historique, semble être un moyen satisfaisant pour faciliter la compréhension de la culture cible voire pour établir une démarche interculturelle.

Nous l'avons évoqué précédemment, la culture ne s'exprime pas uniquement

dans les différences de croyances, de valeurs, de normes, et de modes de vie du groupe, mais aussi au niveau de l'individu, dans ses façons de penser, de sentir, d'établir la communication. Elle fonde - et c'est son aspect positif – l'identité socio-culturelle de la personne, mais en même temps elle rend subjective et globalisante la perception des sujets relevant d'identités différentes (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 14).

Par conséquent, la relation (et la communication) entre les personnes de différentes cultures peut s'alimenter d'images fausses, de stéréotypes ou de préjugés transmis de populations en populations en fonction de l'histoire et des rapports entre ces peuples (Camilleri & Cohen-Emerique, 1989 : 14). Selon les cas de figure, c'est au formateur, entre autres, que revient d'intérioriser les concepts que la notion de culture mobilise et d'adapter son action pédagogique aux besoins et aux attentes de son public.

5.2.2. *Recommandations*

L'apprenant

Dans le cadre de notre recherche, il convient de rappeler qu'il est inutile d'attendre des apprenants qu'ils s'approprient les comportements et les usages de la culture étrangère par imitation. Une des finalités du module pédagogique que nous avons conçu est plutôt de mettre en place une approche qui permette de remettre en cause les savoirs acquis en amont (souvent considérés comme définitifs dans la culture maternelle) et d'initier les apprenants à la relativité (Zarate, 1983 : 12).

Ajoutons que l'étudiant étranger n'est pas une page blanche que le formateur peut compléter à son gré. L'apprenant de L2 possède des références sociales car chaque individu, rappelons-le, est unique et composé d'un vécu qui lui est propre et personnel (Furstenberg & English, 2006). Tout travail sur la culture semble impliquer de l'apprenant une relativisation de son système par rapport à celui présent au sein du groupe qu'il côtoie et qu'il se définisse, trouve son identité par rapport aux membres du groupe. Cela peut le conduire à adhérer à un certain nombre de références après réflexion sur la conformité et l'adéquation de ces références aux valeurs de sa culture d'origine (Zarate, 1986 : 32).

Le formateur

Il s'agit, entre autres, pour le formateur :

- d'aider l'apprenant à mettre en place des stratégies adaptées pour être reconnu et se repérer dans les situations auxquelles il est confronté ;
- d'essayer de l'initier à percevoir les implicites qui appartiennent à la communauté cible, à les décoder en se basant notamment sur les relations entre les individus, leurs pratiques.

Une approche culturelle ayant pour unique finalité de demander aux apprenants d'accumuler des connaissances n'est pas la mieux appropriée. Il est à noter qu'une approche culturelle raisonnée peut également demander de l'apprenant observation, écoute, mise place d'un processus d'interprétation et retours critiques sur la constitution de l'information (Zarate, 1986 : 152-153). Il ne s'agit donc pas de présenter des éléments jugés représentatifs et incontournables, privilégiant une culture "savante" de la culture cible (Pugibet, 2006).

Néanmoins, il faut reconnaître qu'il est difficile de travailler sur la "dimension cachée" de la culture car celle-ci est abstraite et invisible : elle s'attache aux valeurs, aux attitudes, aux façons d'agir et d'interagir (Furstenberg, 1999).

Précisons de plus que travailler sur des faits culturels peut conduire à des dérives telles que la généralisation. Pour éviter cela, nous pouvons reprendre les points que M. Byram (1992 : 101-102) a relevés et que le formateur gagne à garder en mémoire pour une approche culturelle : l'exactitude des faits, la contemporanéité de l'information, l'exclusion ou la relativisation et le repérage des stéréotypes et la présentation réaliste de la culture cible.

Il convient finalement d'insister sur le rôle du formateur. Nous avons évoqué, dans les pages précédentes, le fait qu'un même individu possédait plusieurs systèmes de culture (continental, national, provincial, local, etc., familial, professionnel, etc.) (Pugibet, 2006). Chaque personne possède, en conséquence, une construction arbitraire du monde, un ensemble cohérent (pour la personne) mais non universel. Chaque individu voit les choses à travers son propre filtre, sa propre réalité (Zarate, 1986 : 24). Le formateur n'est pas immunisé contre cela et sa vision du monde dépend de variables qui peuvent influencer sa perception des faits culturels (place qu'il occupe, statut). Cela peut avoir pour résultat de transformer son opinion personnelle en jugement "universel", son expérience individuelle en vérité générale entraînant ainsi une vision limitée de la culture globale de la société à laquelle il appartient (Zarate, 1986 : 29). Dans ce cas de figure, le formateur peut éluder certains éléments, occulter des domaines, altérer la réalité voire renoncer à la diversité culturelle (Pugibet, 2006). Pour finir, il convient de rappeler que les documents utilisés ne sont pas forcément transparents pour l'apprenant car ces supports possèdent, eux aussi, un ancrage culturel et sont remplis d'implicites. Il s'agit alors de veiller à ne pas considérer le document comme un contenu à assimiler (Zarate, 1986 : 119).

En somme, aborder la notion de culture engage de nombreux paramètres et une réflexion didactique et pédagogique auxquelles le formateur ne peut se soustraire.

5.3. Culture cultivée, culture anthropologique et Interculturel

Culture cultivée

La culture cultivée peut être qualifiée de culture savante. Ce sont des connaissances encyclopédiques qui recouvrent la littérature, les arts, l'histoire, etc. (Beacco, 2000 : 111 ;

Pothier, 2003 : 22-28). La culture cultivée a été, pendant de nombreuses années, un des principaux objectifs de l'approche culturelle en DLC. Elle "s'enseignait" essentiellement par le biais de textes littéraires (Porcher, 1982).

Néanmoins, la percée des / de l'approche(s) communicative(s) a engendré un renversement dans les approches culturelles. Des approches intégrant et transmettant des informations quotidiennes pour accroître les savoirs culturels des apprenants dans "*le sens anthropologique du terme*" (Porcher, 1982) se sont multipliées. Se pose désormais la question du maintien de "l'appropriation d'une culture classique" ou du développement d'une approche culturelle de type anthropologique. Cette dernière est de plus en plus choisie et consensuelle. Toutefois, les documents de culture cultivée contiennent une pluralité d'objectifs et il semble déplacé de dénigrer cette composante de la culture. Les TIC peuvent aider à rehausser l'attrait de cette approche culturelle laissée de côté depuis l'émergence de l'approche communicative et le développement de la perspective actionnelle.

Pour J.-C. Beacco (2000 : 112-115), l'approche s'appuyant sur la culture cultivée n'est pas obsolète et il propose de caractériser la multiplicité des finalités auxquelles peut répondre une approche basée sur la culture cultivée. Nous avons sélectionné les plus adaptées à l'objet de notre recherche :

- la découverte de connaissances émanant de la culture cultivée serait un moyen d'orienter l'enseignement / apprentissage vers "*une expérience esthétique*" en choisissant d'aborder des textes poétiques ;
- le recours à la littérature, à la peinture, n'est pas forcément contraire aux demandes de communication des apprenants puisqu'un travail sur des supports contemporains reste une combinaison possible pour l'étude de la langue ;
- les supports ayant eu une réception internationale¹³ pourraient amener l'enseignant à travailler, avec les apprenants, sur la description et les effets de cet accueil dans les pays ;

¹³ J.-Cl. Beacco propose par exemple les textes de Montaigne, Molière, Voltaire, Hugo, Zola et Camus.

- la culture cultivée est en mesure de passer par des documents "*en contact avec la modernité*", ce qui peut être bénéfique pour "*l'expérience collective*" (actualité artistique et littéraire) ;
- la découverte des œuvres littéraires ou artistiques méconnues serait un moyen de casser les représentations (parfois négatives) et participerait à l'exploration de nouveaux supports artistiques, littéraires des Caraïbes, d'Afrique, du Moyen-Orient, etc. ;
- la culture cultivée peut être, indirectement, un outil d'accès, d'une part, à la culture anthropologique en choisissant (ou non) des documents appartenant "*au champ institutionnel de la littérature [qui ont contribué] à la réflexion politique et sociale*" (St Just, Foucault, Bourdieu, etc.) et, d'autre part, un moyen de partager la culture des natifs en découvrant l'ancrage littéraire et artistique que les Français ou francophones, par exemple, doivent assimiler (fables, Victor Hugo).

Il reste de multiples façons d'aborder les éléments culturels et Internet pourrait y contribuer. D'ailleurs, il est à noter que, d'après J.-C. Beacco (2000 : 114-115), les manuels de langue ressemblent parfois à :

une encyclopédie portative, sorte de guide à la Michelin, où se côtoient données administratives et économiques, anecdotes et curiosités, éléments de chronologie, textes littéraires et personnages de renom, environnement quotidien et monuments..., bric à brac informatif surprenant et savoureux.

Cette implantation d'images dispersées tend à développer la folklorisation et la stigmatisation. Internet, pourrait être une solution pour prévenir cette tendance éditoriale. En effet, l'inventaire d'éléments culturels n'a aucune valeur si ceux-ci ne sont pas présentés et exploités précisément et sans altération (Beacco, 2000 : 114-115).

Culture anthropologique

La culture anthropologique correspond aux modes de vie en opposition à la culture cultivée c'est-à-dire aux pratiques culturelles des locuteurs d'une langue cible d'un pays donné. Nous pouvons avancer que la culture anthropologique se présente comme un système intégré (tous les éléments sont liés) de réponses, d'explications au milieu physique, climatique,

technologique et social. Certains individus prennent part à ce système qui les organise en groupes et leur permet, d'une part, de se définir par une identité culturelle commune, et d'autre part, de se distinguer d'autres groupes à l'origine de système différents. P. d'Iribarne (1989 : XIV) souligne, quant à lui, que la culture anthropologique est la "*manière dont chaque culture construit un système de significations sociales*" et remarque à ce titre que

ces significations [...] ne sont pas délibérément choisies par les individus. Ceux-ci les reçoivent pour l'essentiel [...]. Elles modèlent les 'évidences' sur lesquelles ils s'appuient pour agir 'rationnellement'.

La culture anthropologique est une "*culture transversale*" qui relève d'un ensemble de personnes et qui s'acquiert aux contacts des autres.

Nous pouvons rapprocher la culture anthropologique de ce que M. Pothier, en s'appuyant sur les travaux de R. Galisson (1991: 116-117), qualifie de culture quotidienne ou culture partagée, c'est-à-dire les traits distinctifs qui caractérisent les modes de vie d'un peuple, d'une société. C'est un acquis commun que les locuteurs d'un groupe donné possèdent (Pothier, 2003 : 22-28). Une culture qui n'est "*ni décrite, ni enseignée à l'école*" (Galisson & André, 1998 : 6 ; cf. le recueil de données du chapitre 7). Cette approche de la culture englobe les attitudes, les comportements, les représentations, les coutumes, les croyances, les mœurs, etc. d'un groupe défini. Les individus appartenant à cette culture partagée ont acquis ces habitudes et ces capacités qui forment une société.

Par conséquent, un locuteur étranger n'est pas toujours à même de comprendre ces connaissances et représentations réciproques car elles sont tacites et opaques (Pothier, 2003 : 24). Ainsi, il est à noter qu'un locuteur non natif de la langue cible, malgré les connivences qui peuvent exister¹⁴, est souvent exclu des complicités existant entre locuteurs d'une même langue. L'apprenant ne partage pas ces références communes et sous-entendues car la culture est construite par un ensemble d'individus, de groupes, etc. chacun possédant sa particularité et manière de s'unir à l'ensemble (de Carlo, 1998 : 48 ; Pothier, 2003 : 22-28 ; cf. 5.1 et chapitre 1).

¹⁴ Les étudiants français ou francophones et non francophones de l'École des Ponts Paristech possèdent par exemple, malgré de nombreuses différences, tout de même une "culture partagée" (générationnelle, transnationale, professionnelle).

Comme le rappelle M. Pothier (2003 : 24), il serait cependant réducteur de ne garder que deux formes de culture (culture cultivée et culture anthropologique). Il en existe bien d'autres telles que la culture universelle, les cultures locales, la culture médiatique, les cultures "nationales", les cultures générationnelles, professionnelles, etc. (Pothier, 2003 : 24).

L'avantage d'une approche s'inspirant de la culture anthropologique réside dans le fait que les marques culturelles n'ont aucune signification sans leur contexte d'utilisation. Une approche anthropologique serait un moyen (tout comme l'interculturel) d'éviter la description pour entrer dans "*une culture en acte*". Par le biais de cette approche, l'apprenant peut repérer la manière dont la culture et ses traits représentatifs sont appliqués dans "*la mise en scène de la vie quotidienne*" (Abdallah-Preteuille, 1999 : 17). La découverte d'une culture partagée aiderait à la perception du fonctionnement d'une communauté. Cette culture serait un outil pour anticiper, à un moment précis, ce qui est susceptible de se produire afin de faciliter une relation appropriée avec les locuteurs de la langue étrangère. Il s'agirait donc, par la culture anthropologique, de former les apprenants à percevoir et à analyser "*l'environnement physique et humain*" de la culture cible (Abdallah-Preteuille, 1999 : 95). Certes, par ces propos, nous nous rapprochons davantage de l'interculturel sans pourtant y parvenir complètement puisque celui-ci nécessite une pédagogie bien différente de ce qui vient d'être exposé.

La culture anthropologique, accompagnée des remarques que nous venons de présenter, pourrait être une solution pour présenter, de manière réfléchie, les éléments qui composent les comportements, les échanges mais également les produits culturels d'une communauté donnée et

rendre accessible aux étrangers qui le souhaitent, des connaissances de natifs [...]. Connaissances acquises au fil des jours, sans efforts, par imprégnation, qui forment la trame banale d'un vécu que les autochtones ne songent généralement pas à remettre en cause ni même à interroger (Galisson, 1998 : 7).

Ainsi serait-il possible d'éviter le double inconvénient de réduire la culture anthropologique à la présentation de la famille idyllique et du tourisme superficiel (Byram, 1992).

Compte tenu de l'objet de notre recherche, nous utiliserons, dans les pages qui suivront, les termes de culture anthropologique et de culture partagée de manière équivalente.

L'interculturel

Actuellement, il est à déplorer qu'il y ait une tendance à assimiler et à mettre sous la même enseigne l'interculturel et le concept de culture. Ce paragraphe tâchera de présenter en quoi la culture se distingue de l'interculturel.

L'origine de l'interculturel tient à l'internationalisation des échanges et des mouvements migratoires (construction de l'Europe, immigration). La découverte de la culture de l'autre, et les confrontations qu'engendre un tel changement, ont vu la naissance de préjugés et de représentations voire de rejet à l'égard des personnes aux langues et aux usages distincts.

L'interculturel ne se transmet pas mais se confectionne. Il s'agit donc d'une démarche de prise de conscience où l'on cherche à comprendre ce qui explique que chaque individu se conduise de manière différente (Demorgon, 2002 : 8). L'interculturel se fonde essentiellement sur des échanges, des questionnements et des discussions entre individus / apprenants à partir de moments vécus ou de supports déclenchant la réflexion (attitudes, valeurs de l'autre culture et de la sienne). Il peut se mettre alors en place un "*espace de réflexion et de parole de manière à faire émerger les réactions multiples suscitées par des contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation*" (Beacco, 2000 : 123).

C'est un espace privilégié pour l'initiative et l'étude lors d'une conscientisation du rôle de la culture dans l'interaction, la communication. Il sera nécessaire, pour l'apprenant, de se décentrer, de se mettre à la place de l'autre, de coopérer et de comprendre comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre le perçoit lui-même. En somme, relativiser ses propres certitudes semble souvent aider à accepter l'ambiguïté de certaines situations et de certains concepts relevant d'une culture différente (de Carlo, 1998 : 44).

Il s'agit d'une co-construction pour distinguer les ressemblances et les différences de la culture cible et de la culture maternelle afin de privilégier une meilleure compréhension et une meilleure communication, d'apporter des modifications profitables, des enrichissements réciproques, d'éviter la schématisation, de tenir compte des particularismes et de ne pas figer l'identité. Comme le souligne M. Abdallah-Preteille (2003 : 14), il s'agit : "*d'apprendre à voir, écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l'ouverture dans une perspective de diversité*".

Cette reconnaissance et cette expérience de l'altérité s'acquièrent et se façonnent car il n'est pas possible d'accéder à autrui sans échange et interaction. Une démarche interculturelle

veillera à établir un contact, "*un pont*" entre les individus, à "*apprendre la rencontre et pas la culture de l'Autre*". M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (1996 : 20) insistent sur l'intérêt de "*s'enrichir de ces différences parce que nous sommes identiques telle est la philosophie de l'hypothèse interculturelle*". En d'autres termes, comprendre l'autre dans sa différence signifie que l'on est capable de repérer ce qui lui appartient mais également ce qui nous est propre. C'est aussi se découvrir soi-même dans son identité, prendre conscience de sa culture, de ses valeurs, modèles, aspirations qui sont solidaires aux diverses appartenances qui constituent un individu (cf. 5.1).

Pour conclure, les TIC seraient, dans ce cas, également un autre moyen pour travailler sur cette compétence. Rappelons le projet Cultura dont les concepteurs souhaitent développer, à distance, la construction d'une compétence interculturelle chez des apprenants américains et français (cf. chapitre 4). Les TIC pourraient aider à aborder l'interculturel sous forme de module en présentiel à l'aide de documents trouvés dans les différentes ressources numériques disponibles sur la Toile. La démarche pédagogique¹⁵ serait, par exemple, proche de celle présentée dans le projet Cultura (Furstenberg, Levet, English & Maillet, 2001 ; Pothier, 2003 : 104) : observation, analyse et comparaison de "*matériaux similaires*", échanges de points de vues, etc. Il s'agirait d'accroître la panoplie de supports actuellement disponibles pour une telle approche et non pas de vanter et d'utiliser le multimédia uniquement parce que cela est de bon ton à l'heure du numérique.

5.4. Contributions d'Internet pour aborder des thématiques culturelles

Notons tout d'abord qu'Internet n'implique pas forcément de nouvelles pratiques enseignantes mais plutôt qu'il peut les revisiter, les revaloriser voire les redynamiser. Les arguments qui vont suivre s'appliquent également aux autres médias tels que la télévision ou la radio. Nous avons retenu, par exemple, les propos de L. Porcher (1999) concernant la télévision et ceux de G. Zarate (1986 : 76-77) à l'égard des documents authentiques.

Il convient de souligner qu'Internet peut apporter deux principales contributions : l'observation de la richesse des cultures et l'entrée de documents bruts dans les activités d'enseignement / apprentissage. Internet offre l'occasion de voir, d'observer et d'entendre

¹⁵ Cela impliquerait, dans le cadre d'une formation à l'École des Ponts ParisTech, de travailler en partenariat avec les autres enseignants de langue (par exemple : un groupe d'étudiants français qui apprennent l'espagnol et un groupe d'étudiants espagnols qui étudient le français).

l'abondance, la diversité et la complexité des cultures (Mariet, 1999) : culture générationnelle, professionnelle, confessionnelle, nationale, régionale, etc. (cf. 5.1 et 5.2). Comme le précise V. Pugibet (2006), Internet permet, dans certains cas, une découverte large et une vision non schématisée et non limitée du monde environnant et de l'autre compte tenu de la multitude et de l'origine (documents créés par et pour des natifs) des ressources à disposition de l'internaute.

Les pratiques culturelles originaires du monde entier circulent plus aisément qu'auparavant et l'augmentation de la quantité de documents disponibles tend à répandre de plus en plus la flexibilité dans les choix¹⁶ : l'internaute peut trouver des ressources correspondant à ses goûts, à ses préférences. Tout comme L. Porcher (1999) le remarquait pour la télévision, l'internaute s'habitue de plus en plus à voir (à lire et à écouter) d'autres manières de penser et d'autres pratiques à propos d'un sujet identique. En somme, toujours en appliquant les propos de L. Porcher (1999) concernant la télévision, Internet favorise, selon les cas, la mise en place d'un contact semi-direct entre plusieurs individus de différentes cultures du moins entre celle de l'internaute-destinataire et celle de l'émetteur (cf. chapitre 2 concernant les recommandations à propos de l'image, du texte et de leur réception).

Ajoutons également qu'Internet peut contribuer à travailler sur des documents bruts ("authentiques") c'est-à-dire des éléments empruntés directement à la culture cible. Ces données témoignent, en quelque sorte, du quotidien d'une culture. Les apprenants ont la possibilité d'utiliser les mêmes ressources que les natifs, des produits non scolaires qui crédibilisent les éléments culturels étudiés (Zarate, 1986 : 76). Le formateur peut d'ailleurs difficilement modifier le document (raccourcissement, suppression d'éléments, réécriture de passages). Par conséquent, l'authenticité de la ressource brute est plus ou moins respectée (Zarate, 1986 : 77). Selon les cas de figure, l'apprenant utilise et obtient des données actualisée au moment de l'activité (Mangenot & Louveau, 2006 : 42-43).

Rappelons, pour terminer, qu'un module de langue abordant des thématiques culturelles avec Internet peut demander un guidage de l'apprenant. J. Aden (2006) remarque que l'étudiant considère l'autre et les documents présentés à travers ses propres filtres (culturels, cognitifs, émotifs). Il convient alors de noter qu'il semble exister un décalage entre les *"univers de référence culturel des documents multimédias étudiés [...]"* et les *"univers individuels et*

¹⁶ En tenant compte des limites de l'utilisation des documents numériques et de la navigation (cf. chapitres 2 et 3).

pluriels des apprenants" ainsi qu'un décalage avec l'ancrage culturel de l'enseignant (Aden, 2006). C'est pourquoi le formateur doit aider régulièrement les apprenants et veille à ce qu'ils démêlent les codes de lecture des différents documents numériques étudiés.

5.5. Intérêts d'une approche culturelle utilisant Internet pour la communication ou l'interaction

Le module pédagogique que nous avons créé n'aborde pas directement un travail sur la communication et l'interaction. Cependant, les éléments qui vont suivre ont nourri notre réflexion.

Pour l'objet de notre recherche, nous retiendrons que la communication correspond à

la mise en œuvre, chaque fois originale, de moyens et de capacités, dont les moyens verbaux font partie. Chaque individu dispose d'un répertoire verbal et comportemental, qui se complète sans cesse, et qui est mis en œuvre selon les contextes et les conditions dans lesquels il se trouve (Springer, 1996 : 172).

La communication, loin d'être "*un simple échange d'informations*" ou "*la simple exécution d'un code et de règles prêtes à l'emploi*" (Springer, 1996 : 172), est influencée, parfois déterminée par plusieurs éléments ou variations culturelles, individuelles, groupales (Abdallah-Preteille, 1999 : 20) car

ce n'est pas à travers la langue que les participants s'expriment comme membres d'une communauté nationales, c'est à travers l'ensemble de leurs conduites lors de la rencontre (Demorgon, 2002 : 22).

Ces variations impliquent, entre autres, le cadre social environnant (valeurs, normes de conduite d'une communauté à tenir en fonction de la situation), les éléments sociolinguistiques (données partagées de manière implicite), les conditions matérielles de la situation donnée (interférences), les données psycho-sociales (caractère, humeur, etc.) et le cadre de référence de chaque participant (histoire personnelle, système de savoirs, de normes, de valeurs, etc.). Ces éléments semblent définir, d'une part, le répertoire du locuteur, et d'autre part, la forme, le contenu du message et les modalités de réception et d'interprétation de ce dernier.

Ajoutons à cela que chaque individu peut adhérer à

un réseau de significations propres à une évolution socio-historique, tout sujet est ainsi affilié à différents groupes sociaux qui constituent une 'matrice sociale', un environnement culturel symbolique dans lequel il se situe par rapport aux autres et à la société (Aden, 2006).

La culture entoure, enveloppe les façons d'échanger entre les membres d'un groupe. Ces échanges peuvent être le témoin de "*pratiques sociales propres à une culture*". Néanmoins, rappelons que cela ne définit pas les participants de manière manifeste et tranchée (Chevrier, 2003 : 19).

Chaque contexte possède ses normes et son "protocole", son code partagé (Cuche, 2004 : 48-49). Nous pouvons supposer alors que

la compréhension du contexte social est fondamentale si l'on veut que le locuteur sache ce qui est approprié [...] il ne s'agit pas simplement de savoir quoi dire et comment le dire. Il s'agit plus de savoir-faire que de savoir (Springer, 1996 : 173).

Une approche culturelle, abordant des thématiques culturelles qui visent la compréhension du nouveau contexte dans lequel se trouve un étudiant étranger, semble pertinente.

Pour terminer, il est également nécessaire de considérer la relation qui existe entre les différents interlocuteurs car la communication permet d'échanger des informations mais elle sert également à entretenir un contact lui-même lié à un contexte, un temps et un lieu (Abdallah-Preteceille, 1999 : 17). Par conséquent, remarquons que l'élaboration ou la connaissance de structures culturelles n'est pas suffisante et ne garantira pas une bonne communication. Il semble également important de prendre en compte l'autre dans la communication et les modalités relationnelles afin de "*percevoir les différentes figures de l'altérité au sein même de la communication*" (Abdallah-Preteceille, 1999 : 17).

Dans le présent chapitre, nous avons tenté d'explicitier comment il était possible de concevoir une approche culturelle, d'aider à "l'appropriation" d'éléments culturels et de déterminer les contenus à privilégier. Pour cela, nous avons retenu que la culture était un concept difficile à circonscrire notamment du fait de l'existence d'un "capital" culturel / social, de subcultures et de la culture "latente".

Nous avons ensuite énuméré différentes approches pour découvrir les faits culturels et nous avons émis quelques recommandations à prendre en compte, tant du point de vue de l'apprenant que celui du formateur. Puis nous nous sommes arrêtée sur différents aspects de la culture et plus particulièrement sur les notions de culture cultivée, culture anthropologique, culture partagée et d'interculturel. Nous avons présenté les avantages de chacun de ces éléments.

Enfin, nous avons rappelé quelques contributions d'Internet pour aborder des thématiques culturelles notamment en évoquant, d'une part, la possibilité d'accéder à la diversité et à la complexité des cultures, et d'autre part, de faire entrer "le réel" dans les activités d'un module pédagogique. Finalement, nous avons précisé que la communication ne relevait pas d'un simple échange d'informations mais qu'elle était conditionnée par différents facteurs dont le contexte social et la relation entretenue entre les interlocuteurs ; éléments nécessitant une étude afin de les comprendre et de faciliter les échanges entre les participants.

Conclusion

Les références théoriques que nous avons retenues, nous ont permis de signaler, d'une part, les potentialités des documents numériques, et d'autre part, l'intérêt de l'hypertextualité et de la multimedialité pour transformer les contenus culturels d'un enseignement de langue sur le plan qualitatif. Nous avons mentionné l'intérêt d'une approche culturelle non directive favorisant le travail en groupe et la construction des connaissances.

Cette partie a, par ailleurs, exposé les différentes pistes pédagogiques que le formateur était susceptible de privilégier pour une approche culturelle utilisant Internet. Nous avons de plus exprimé l'intérêt, pour notre recherche, de favoriser une vision anthropologique de la culture tout en y intégrant certaines préconisations propres à la culture cultivée et à l'interculturel. À cela s'ajoutent nos remarques sur les différentes ressources disponibles sur Internet pour aborder des thématiques culturelles et sur les diverses philosophies d'utilisation d'Internet en DLC. Ces dernières ont fait émerger des réflexions pertinentes pour l'élaboration des séquences pédagogiques de notre module.

La partie qui suit s'intéresse à notre recherche. Nous décrivons la recherche-action en tant que modalité de recherche en DLC et nous présentons notre positionnement. Nous évoquons ensuite certaines caractéristiques de la formation d'adultes qui nous semblent incontournables. Nous exposons enfin la conception du module, son déroulement et son analyse ainsi qu'un bilan de la recherche.

Troisième partie

Sur le terrain

Nous avons dressé précédemment un panorama des diverses philosophies d'utilisation des TIC et des différentes pistes pédagogiques que l'enseignant serait susceptible de privilégier pour une approche culturelle utilisant Internet.

Tournons-nous maintenant vers notre projet. Nous décrivons tout d'abord, la recherche-action en tant que modalité de recherche en didactique de langues et des cultures et revenons sur notre positionnement vis-à-vis de celle-ci. Nous nous intéressons ensuite à la formation d'adultes, à ses caractéristiques (responsabilisation, autonomie, flexibilité de la formation, travail collectif, activités proches des besoins réels des apprenants) et au rôle du formateur de L2 face à ce public. Nous présentons finalement les différentes étapes de notre recherche : la conception du module, son déroulement, son analyse ainsi qu'une synthèse présentant le bilan de la recherche.

6. L'enseignant–chercheur

Considérons d'abord la recherche-action pour nous intéresser ensuite à la formation d'adultes.

6.1. *La recherche-action*

D. Montagne-Macaire (2007) souligne que la recherche-action, compte tenu de "*sa souplesse de mise en œuvre dans un monde complexe*", revêt une multiplicité de formes. Il s'agit d'une méthodologie de recherche adaptée et souvent privilégiée en didactique des langues et des cultures (Véronique, 2007 ; Narcy-Combes, 2005 : 112). Par conséquent, nous nous proposons de réaliser ci-dessous une brève description de la recherche-action afin de montrer comment le projet que nous avons mené relève, en partie, de cette méthodologie de recherche.

6.1.1. *Description*

D'après D. Montagne-Macaire (2007),

la recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement / apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications.

Ajoutons à cela que la recherche-action englobe une grande diversité d'interventions impliquant des changements soit spontanés soit planifiés. Cette méthodologie de recherche, largement empirique, a pour finalité, d'une part, de s'approcher des pratiques d'enseignement / apprentissage et de les observer, et d'autre part, d'agir sur les pratiques "*afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre*" (Montagne-Macaire, 2007). Elle s'organise autour d'éléments habituels tels que la pratique, la prise de recul sur cette pratique, l'analyse de celle-ci et les apports théoriques. Elle doit être objective et s'attache à répondre à des questions de recherche posées au départ. L'enseignant–chercheur est donc une personne qui

questionne, encourage et aide au changement (enseignant accompagnateur et chercheur impliqué). Enfin, la recherche-action présente une particularité : chaque recherche-action est unique car les recherches varient selon le contexte dans lequel elles se déroulent et s'y adaptent (Narcy-Combes, 2005 : 115 ; Montagne-Macaire, 2007). D'ailleurs, la recherche-action est attentive aux éventuels obstacles ou difficultés rencontrés et recourt à des ajustements.

Si l'on affine la description et que l'on s'attache plus particulièrement à la DLC, discipline qui implique "*une démarche de distanciation scientifique dans les pratiques apprenantes ou enseignantes*" (Narcy-Combes, 2006), la recherche-action correspond à

une intervention sur un dispositif d'enseignement / apprentissage ou de formation / accompagnement effectuée par un individu ou par un groupe, accompagné par un ou plusieurs chercheurs, menée de manière collaborative, et dont le changement constitue l'un des axes majeurs (Montagne-Macaire, 2007).

Au final, la recherche-action conduit à l'obtention d'un produit (un dispositif, une publication, un outil pour un module, etc.) normalement transférable à une autre situation. En DLC, les chercheurs font appel à la recherche-action pour trois raisons principales : mener des actions d'éducation, des actions de formation d'enseignants de langues et d'accompagnement d'équipes et de projets ou des actions de recherche s'intéressant à la didactique des langues et des cultures et aux innovations pédagogiques. Il s'agit d'une démarche qualitative qui s'appuie néanmoins sur un protocole précis, notamment pour ce qui a trait au recueil des données (entretiens semi-directifs, observation participante) et à sa durée (limitée dans le temps).

6.1.2. Positionnement

Notre recherche avait pour finalité de mieux appréhender la problématique qui entoure "l'enseignement / apprentissage" de thématiques culturelles, l'utilisation d'Internet et le rôle de l'enseignant-chercheur. La tâche a ensuite consisté à s'appuyer sur cette réflexion théorique afin de concevoir, à partir des ressources disponibles sur la Toile, le contenu pédagogique des activités du module abordant, entre autres, des thématiques culturelles de l'École des Ponts ParisTech, de les présenter et les organiser dans un ensemble aussi cohérent que possible.

Rappelons que la recherche-action s'appuie sur un cycle en boucle qu'il est possible de résumer comme suit : observation d'un champ d'action, émergence d'une situation problème (questions de recherche), prise de recul et analyse de celle-ci en s'appuyant sur des théories ou sur d'autres pratiques, mise en œuvre du plan d'action et ajustements puis nouvelle organisation et évaluation (Montagne-Macaire, 2007). Le contexte dans lequel est menée la recherche détermine le cadre théorique de celle-ci et la problématique (Narcy-Combes, 2006).

La recherche-action repose sur cinq phases :

- phase de diagnostic de la situation problème ;
- prise de décision sur les interventions à organiser ;
- établissement d'un plan d'action ;
- analyse des résultats de celui-ci et ajustements ;
- évaluation du plan d'action ;
- bilan et transfert.

La recherche que nous avons menée s'appuie sur ces cinq phases. Tout d'abord, comme nous avons pu l'observer précédemment, une recherche-action nécessite une connaissance précise du contexte dans lequel elle va se dérouler. Cela signifie qu'elle demande une analyse des situations rencontrées et une connaissance de la culture pédagogique de l'institution (Montagne-Macaire, 2007). Ces dernières vont influencer la recherche et son mode d'organisation.

Pour notre projet, cette analyse est présentée dans les chapitres s'intéressant au contexte de la recherche et plus particulièrement dans ceux essayant de définir les spécificités du public d'une Grande École et celles des étudiants étrangers prenant l'initiative de réaliser une mobilité (cf. chapitre 1). De plus, le fait d'avoir eu recours au journal de bord, comme mode de validation du module (afin de respecter les exigences de l'établissement) et de recueil de données, témoigne de l'influence que peut avoir le contexte sur le mode de fonctionnement d'une recherche.

La recherche-action exige des traces écrites afin d'analyser, réguler et évaluer l'action entreprise (journaux de bord, enregistrements, etc.) mais également afin de permettre une reproduction du résultat obtenu à d'autres situations. Pour notre recherche, la collecte des

données et leur analyse (approche qualitative) a été accomplie à partir, d'une part, d'entrevues de groupe et de questionnaires réalisés auprès d'étudiants français ou francophones et non francophones, et, d'autre part, à partir des journaux de bord des étudiants ayant suivi le module pédagogique que nous avons conçu (cf. chapitres 7, 8 et 9). Ces données nous ont permis de vérifier si les représentations que nous avons correspondaient au vécu des individus (Narcy-Combes, 2006). De plus, comme le rappelle J.-P. Narcy-Combes (2006) les signes de réussite d'une action sont parfois difficiles à percevoir. Par conséquent, les données recueillies lors des entretiens ou dans les productions des apprenants, l'étude qualitative de ces éléments et leur croisement peuvent aider à confirmer la réussite (ou l'échec) de la recherche. Dans notre cas, c'est ce que montrent les chapitres 7, 8 et 9.

Il convient de noter que mener une recherche-action ne se fait pas sans difficultés. La double posture que doit prendre le chercheur rend la tâche difficile : il se trouve partagé entre l'implication et l'observation (Véronique, 2007). Au cours de notre recherche, nous avons été confrontée, à plusieurs reprises, à la confusion des rôles entre chercheur et l'enseignant. En tant qu'initiatrice de la recherche et actrice du plan d'action, il est évident que nous étions trop proche de la pratique. En conséquence, la position universitaire était difficile à intégrer (Narcy-Combes, 2005 : 114) et il a fallu "*se prémunir du risque d'être juge et partie*" (Véronique, 2007). Rappelons que le chercheur s'intéresse à l'élaboration de la recherche-action, il fait réagir les enseignants sur le terrain, observe et s'interroge sur le "pour quoi faire". Le formateur quant à lui se tourne davantage vers le "comment faire ?" (Montagne-Macaire, 2007). L'enseignant-chercheur doit donc être vigilant lors de la mise en forme et de la diffusion de ses activités de recherche car son rôle (soit enseignant soit chercheur) sera fixé selon le mode d'investigation retenu et ses conclusions (Véronique, 2007). Les éléments théoriques sélectionnés pour concevoir notre recherche, le recueil des données et leur analyse ainsi que l'analyse et le bilan du déroulement du module indiquent que nous avons su, d'un côté, appliquer les différentes phases de la recherche-action et, d'un autre côté, concilier les deux postures. Néanmoins, la recherche aurait sans doute eu plus d'impact si nous avions pu faire intervenir dans le module les élèves français ou francophones, voire les mélanger aux étrangers. Cela est apparu au fur et à mesure que la recherche progressait : le manque de temps pour mettre en place un nouveau module marque les limites de notre recherche. Celles-ci auraient pu être repoussées s'il avait été possible d'impliquer, dans notre recherche, les autres enseignants de langues de l'établissement et donc de mettre en place une collaboration

et un travail d'équipe. Par conséquent, il sera peut-être plus approprié de parler, dans notre cas, de recherche impliquée.

6.2. Les adultes et l'apprentissage

La finalité de cette sous-partie est d'observer les particularités inhérentes à la formation de jeunes adultes. Plusieurs questions s'imposent à nous pour concevoir le module pédagogique. Quelles sont les caractéristiques des jeunes apprenants adultes avec lesquels nous allons travailler ? Le formateur en langues doit-il être doué de compétences particulières face à ces jeunes adultes ? Existe-t-il une approche à privilégier (simulation, pédagogie de projet, approche communicative, perspective actionnelle) ou s'agit-il d'appliquer une combinaison d'options ? Les approches pédagogiques retenues pour former des adultes sont-elles compatibles avec celles employées avec les TIC ? Nous proposons, dans les lignes ci-dessous, quelques éléments de réponse à ces divers questionnements.

6.2.1. Quelques particularités

Comme le souligne C. Springer (1996 : 6-11), la formation d'adultes semble s'appuyer sur "*l'idée de responsabilisation*". Les adultes sont responsables de leurs propres choix et décisions, savent s'organiser et assument leurs décisions. La formation d'adultes peut reposer, d'autre part, sur le concept d'autonomie et de flexibilité de la formation. Ces préoccupations semblent rejoindre les approches pédagogiques retenues lors de l'utilisation des TIC.

À cela s'ajoute que l'adulte peut être un apprenant exigeant qui a besoin de connaître la finalité précise de la formation (ce qu'il va améliorer ou changer) et les besoins auxquels il va répondre grâce à celle-ci (Martin & Savary, 2004 : 47). Travailler avec des adultes demande, dans certains cas, de la part du formateur, de la transparence (quoi, comment et pourquoi ?) quant aux objectifs, au déroulement et aux activités de la formation (Malglaive, 1990 : 116). Il peut parfois être nécessaire de convaincre et de motiver voire même de "vendre" le programme de la formation (Feuillette-Cunningham, 2003 : 100). Notons que, pour certains points, ces remarques sont valables également pour la formation en langues d'enfants ou d'adolescents.

Il s'agit d'une "pédagogie" centrée sur l'apprenant et le groupe d'apprenants. L'apprenant-adulte semble apprécié d'être sollicité en tant qu'acteur social pour réaliser une activité complexe, proche des besoins réels et dont la finalité et la manière dont elle va être mise en

place sont clairement définies. Cela signifie que le formateur est amené à énoncer à quoi sert l'activité proposée et décrit sa nature. Rappelons que, pour que la formation soit signifiante et motivante auprès d'apprenants-adultes, cette activité peut impliquer des enjeux réels ou un usage futur important ou similaire à des problèmes académiques ou professionnels, c'est-à-dire que les participants peuvent utiliser les mêmes processus communicatifs que dans le monde réel (Mangenot & Penilla, 2009). Il est à noter que l'apprenant-adulte semble s'impliquer davantage si les pratiques ont un sens et ont un intérêt certain pour lui (cf. chapitre 2). Les TIC peuvent permettre de mettre en place ce genre d'activités.

Notons que le formateur est amené, semble-t-il, à s'appuyer sur les acquis et les expériences des participants, sur ce qu'ils désirent découvrir et "apprendre". Il s'agit de privilégier "la liberté" des apprenants grâce, par exemple, à un processus de découverte et de construction des connaissances.

6.2.2. Travail collectif et formation d'adultes

La formation d'adultes accorde, dans certains cas, une place importante au travail collectif et aux échanges comme source d'apprentissage (Martin & Savary, 2004 : 100). Les activités semblent gagner à être réalisées de manière collective car le groupe est un espace de production, d'appropriation, de mémorisation, de débat, d'écoute, de confrontation d'idées, de résolution de problèmes et de libre parole. L'enseignant a la possibilité de privilégier le conflit socio-cognitif et d'inviter les participants au partage de leurs savoirs et à la co-construction. Comme nous l'avons évoqué au chapitre 2, le travail collectif, et plus particulièrement la collaboration, possède de nombreux avantages et paraît approprié avec des adultes (c'est une conduite qui prédomine d'ailleurs souvent) :

les acteurs ont ou se donnent des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini ; ils prennent ensemble des décisions sur la façon de procéder ; ils ne font pas forcément tous la même chose au même moment ; ils ont accès à un grand nombre de ressources ; ils traitent une grande quantité d'informations authentiques ; ils interagissent entre eux, mais aussi avec des personnes externes [...] ; ils sont engagés dans un processus de découverte / construction des connaissances ; ils réfléchissent sur leurs actions et les ressources mobilisées ; ils communiquent et partagent leur savoir ; ils s'auto-évaluent tout au long du processus pour améliorer le

résultat ; ils développent de nouvelles compétences tout en s'impliquant dans l'action ; ces compétences sont à la fois individuelles, sociales, transversales et spécifiques (Springer, 2009).

Même si le public auquel nous nous adressons diffère en partie de celui décrit par C. Springer, nous retenons une grande partie des éléments cités ci-dessus pour notre recherche.

À la lumière des éléments évoqués jusqu'à présent, il semble que l'écart qui existait auparavant entre les méthodes pédagogiques utilisées auprès d'enfants ou adolescents et d'adultes tend à se restreindre. Les méthodes développées pour les adultes sont reprises pour les enfants et les adolescents. Cependant, il convient de noter que la particularité du public et notamment l'expérience antérieure acquise par les adultes sont des éléments qui marquent une différence entre les deux types de public, et qui, d'autre part, sont importants à prendre en compte pour la conception d'un module à leur intention.

6.3. Rôle de l'enseignant-formateur

Nous allons, dans ce qui suit, expliciter les apports des recherches récentes, résumer ce que disent les spécialistes sur ce qu'il est opportun d'avoir comme approche en tant qu'enseignant.

Le rôle de formateur peut présenter de multiples facettes et connaître de constantes évolutions. Même si les propos qui vont suivre s'appliquent également à des formations s'adressant à des enfants ou des adolescents, il s'agit de rappeler ci-dessous quelques éléments clés pour la formation d'adultes.

Tout comme nous l'avions évoqué dans le chapitre 2 à propos du guidage avec des adultes, le formateur n'a pas le rôle classique de détenteur du savoir ni de fonction dominante. Les apprenants peuvent être conduits à prendre des initiatives et le formateur les aide à progresser. Par conséquent, ses compétences et son expertise semblent se manifester sous d'autres formes. Il convient de préciser que l'enseignant peut être amené à devenir un médiateur entre le savoir et les apprenants,

il propose un éventail de documents dont l'emploi n'est pas systématiquement exhaustif, dont l'enchaînement peut être facultatif, dont la cohérence est à construire pendant la classe (Zarate, 1986 : 117).

Précédemment, nous avons suggéré que la formation d'adultes pouvait impliquer cheminement personnel, autonomie et responsabilisation des apprenants. En conséquence,

tout formateur doit être capable de concevoir, d'organiser des activités et d'ajuster le matériel pédagogique au contexte particulier dans lequel il travaille (Springer, 1996 : 177). Il fixe les objectifs de la formation mais il tient compte des attentes et des besoins du public face auquel il se trouve afin de les mettre en adéquation avec le contenu : il est centré sur le groupe et à son écoute.

Selon les cas de figure, il présélectionne les matériaux, coordonne et porte assistance. Il anime les séances de manière non directive c'est-à-dire qu'il veille à l'implication et à l'action des apprenants, il coordonne le groupe et ses interactions (Chanier, 2000). Le formateur est conduit, dans certains cas, à posséder des savoirs et des savoir-faire qui permettent de guider efficacement les efforts d'appropriation des apprenants (Véronique, 2007) et qui conduisent les étudiants à construire leurs propres connaissances, à travailler collaborativement et à être en position d'auteurs (Chanier, 2000). Il peut laisser les participants mener leur activité et intervenir à la fin du travail pour analyser avec eux les résultats et la démarche suivie (Martin & Savary, 2004 : 242).

Face à l'apprenant-adulte, l'action du formateur gagne à amener à "*faire émerger le désir d'apprendre*" c'est-à-dire à attirer l'attention des apprenants sur l'intérêt et la richesse de certains éléments tout en "*[se taisant] de temps en temps pour susciter l'envie du dévoilement*" (Meirieu, 1987 : 92). Il convient de préciser que le formateur peut aider les apprenants en fonction de leurs besoins, les mettre sur la voie, il les soutient tout au long de leur cheminement. Il s'agit d'"*aides qui peuvent être conceptuelles, métacognitives, procédurales, stratégiques*" (Tricot, 2007 : 75). En somme, c'est, selon les cas, un guide, un facilitateur qui participe en tant qu'acteur lors d'activités de compréhension et de production. Il peut proposer des méthodes de travail et accompagner les groupes dans leurs recherches. Il est parfois amené à encourager les apprenants à adopter des stratégies diverses (inductives, déductives, par analogie, etc.) (Sanz & Villanueva, 2002).

Avec l'introduction des TIC et plus particulièrement, pour l'objet de notre recherche, d'Internet, le formateur semble devoir posséder des compétences didactiques et pédagogiques, et également repenser son intervention pédagogique classique et être doté de quelques compétences techniques (Annoot, 1996 : 160 ; Chanier, 2000 ; cf. chapitre 2).

Pour terminer, nous reprendrons certaines des recommandations qu'E. Annoot (1996 : 61-64) a énumérées à propos de l'utilisation de logiciels mais qui sont toujours d'actualité avec les

documents numériques et à ne pas éluder avec un public de jeunes adultes. Le formateur doit donc :

- être attentif à ce que le produit soit adapté à la manière dont l'étudiant-adulte apprend ;
- veiller à ce que le participant contrôle son impulsivité afin de ne pas naviguer sans objectif au milieu des documents ;
- choisir des documents permettant de concevoir des activités mobilisatrices, adaptées aux stratégies et aux connaissances langagières du participant dans des activités permettant l'appropriation de connaissances complexes ;
- apprécier la qualité des documents en fonction des finalités qu'ils visent et de les améliorer en faisant appel à d'autres supports.

En conclusion, nous pouvons considérer que la formation d'adultes s'inspire d'une combinaison d'approches et que l'enseignant semble devoir être doté de compétences didactiques, pédagogiques et techniques, mais également faire preuve de flexibilité, d'écoute et de transparence.

Au cours de ce chapitre, nous avons tout d'abord rappelé en quoi et pourquoi la recherche-action était une méthodologie de recherche adéquate en DLC et privilégiée dans notre domaine. Nous avons ensuite montré comment notre projet de recherche répondait en partie aux critères d'élaboration de la recherche-action et comment il s'en éloignait.

Puis, nous avons fait le point sur les particularités de la formation de jeunes adultes. Nous nous sommes attachée à décrire pourquoi les notions de responsabilisation, d'autonomie et de flexibilité de la formation gagnaient à être mises en place pour favoriser l'apprentissage en formation d'adultes. Nous avons ajouté que le travail collectif et la réalisation d'activités proches des besoins réels des apprenants rendait la formation motivante et signifiante auprès d'adultes.

Enfin, nous avons énoncé les différents rôles que le formateur pouvait revêtir en formation d'adultes tout en pondérant nos propos compte tenu de la proximité avec la formation d'enfants ou d'adolescents. Nous avons finalement insisté sur l'intérêt d'une action non

directive favorisant le travail collectif et la construction des connaissances. Le chapitre qui suit traite de la conception du module.

7. Des entretiens de groupe et des questionnaires à la conception du module

7.1. Analyse des entretiens de groupe d'élèves français ou francophones

7.1.1. Hypothèse et objectifs

D'après E. Murphy-Lejeune, quand un étudiant décide de réaliser une expérience de mobilité hors de son pays, une fois qu'il se trouve sur le sol étranger, il doit "*gagner [son] admission*" au sein du groupe de natifs. L'étudiant étranger n'est pas "*admis de fait*" dans le cercle et il est parfois "*[maintenu] à l'écart*" de la communauté déjà présente (Murphy-Lejeune, 2005 : 104). E. Murphy-Lejeune (2005 : 162) souligne de plus qu'un groupe de natifs est "*difficile d'accès pour la majorité des étudiants étrangers*". Par conséquent, il est régulier que l'étudiant vive un sentiment d'exclusion à la fois linguistique, communicationnelle, médiatique, culturelle et relationnelle. L'étudiant étranger n'appartient pas au collectif des natifs puisque ce dernier s'est formé en l'absence du nouvel arrivant. Il ne prend pas part aux "*sentiments, souvenirs, savoirs partagés*" qui sont à l'origine de la constitution des liens dans le groupe. L'étudiant étranger ne possède pas cette "*mémoire collective*" qui lie les membres du groupe les uns aux autres (Murphy-Lejeune, 2005 : 105).

En nous basant sur ces remarques, nous avons posé l'hypothèse que les élèves étrangers de l'École des Ponts ParisTech étaient confrontés chaque jour à des incompréhensions, qu'ils butaient sur des implicites dans leur communication quotidienne avec les élèves francophones de l'École sans que cela relève uniquement de leur niveau linguistique. Nous avons également supposé qu'une meilleure compréhension des "codes" ou des "normes" des élèves français de l'École leur demandait un effort important.

Pour aider les élèves étrangers à entrer en contact plus facilement avec les élèves français de l'École et à "*devenir participant et acteur sur la nouvelle scène sociale*" (Murphy-Lejeune, 2005 : 124) qui s'offrait à eux, nous avons décidé de mener une enquête. Les objectifs de celle-ci étaient de :

- recueillir des informations pour construire un questionnaire permettant de mieux cibler le contenu du module *Partager la culture des Français* ;
- comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants étrangers (stagiaires et élèves en formation au diplôme) de l'École des Ponts ParisTech n'accèdent pas facilement aux "codes" et aux évidences partagées de l'École ;
- connaître quels sont, d'après les élèves français de 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs, les thématiques culturelles à aborder avec les étudiants étrangers pour pouvoir leur permettre de participer à des conversations avec eux ;
- découvrir quels sont les thématiques culturelles qui suscitent des réserves c'est-à-dire qui ne sont pas pertinentes pour discuter avec les élèves de 1^{ère} année.

7.1.2. Méthodologie

Après avoir conçu un guide d'entretien (cf. annexe 1) interrogeant des élèves sur 16 thèmes et avoir organisé des enquêtes filmées dans trois groupes différents (dix participants au total), nous avons intégralement transcrit les échanges (cf. annexes 3, 6, 9). Il faut préciser que ces entrevues ou enquêtes s'apparentent à des entretiens tels que l'entend R. Vion dans son ouvrage sur la communication verbale : nos enquêtes se présentent sous forme de dialogue ou de conversation (Vion, 1992 : 131). Néanmoins, R. Vion rappelle que l'entretien "*n'implique pas, contrairement à l'enquête, l'existence préalable d'un questionnaire dûment établi*" (Vion, 1992 : 131). Or, dans notre cas, nous avons conduit l'échange, dans chacun des groupes, à l'aide d'un guide d'entretien. L. Bardin, quant à elle, évoque de multiples manières de réaliser un entretien. Elle distingue les entretiens directifs et semi-directifs (Bardin, 2005 : 93). Il semblerait que notre analyse corresponde à la seconde catégorie. Cependant, malgré ces différenciations dans la définition des termes "entretien" et "enquête", nous les utiliserons, dans les pages qui vont suivre, de manière équivalente. Il nous a semblé pertinent de réaliser des entrevues rassemblant plusieurs personnes car les interactions entre les participants peuvent enrichir les données.

Tout comme L. Bardin le préconise, nous avons répertorié les thèmes principaux (ceux sélectionnés pour l'enquête ; cf. annexes 4, 7, 10), leurs déclinaisons et les précisions ou commentaires les concernant apparus pendant l'entretien. Ceci afin de "[mettre à jour] les constances, les ressemblances, les régularités" (Bardin, 2005 : 96) dans la liste des thématiques apparues tout au long des entretiens. Cependant, L. Bardin rappelle que ce type d'analyse a ses limites si le chercheur se contente uniquement de l'étude des thèmes car on ne s'attache pas à la dynamique ni à l'organisation des discours considérés :

[cette] technique [...] permet de balayer au niveau manifeste l'ensemble des entretiens. Mais, en fin de parcours, un laminage laissera dans l'ombre une partie de la richesse d'information propre à ce type d'investigation (Bardin, 2005 : 95).

C'est pour cette raison que nous avons eu recours à une analyse complémentaire s'appuyant sur l'analyse de l'énonciation "*mais de manière non systématique, avec souplesse, en fonction du matériel verbal lui-même*" (Bardin, 2005 : 96). Nous avons tout d'abord procédé à une analyse des séquences entretien par entretien (cf. annexes 5, 8, 11 pour un exemple de découpage des entretiens 1, 2 et 3 en séquences). Nous nous sommes basée sur la progression du discours, sur le rythme et les ruptures. Ce type d'analyse nous a permis de découvrir, d'une part, la dynamique de chaque entretien et, d'autre part,

les événements, les forces sous-jacentes où la réaction aux choses exprimées susceptibles de modifier brusquement le contenu (sujet abordé) ou l'expression (ton, style d'expression) (Bardin, 2005 : 231).

Puis, comme l'explique L. Bardin, nous avons étudié la "manière de dire" de chaque participant afin de compléter et approfondir l'analyse :

un entretien, parce qu'il s'agit d'une parole spontanée d'investigation, est tissé de mots, de formules, de bouts de phrase apparemment superfétatoires non pris en compte par le repérage sémantique de la recherche de thèmes, mais souvent, en fait, porteurs de sens (Bardin, 2005 : 107).

Cependant, nous n'avons pas pris en compte le style ni l'ensemble des éléments atypiques et des figures de rhétoriques dont parle l'auteur. Nous nous sommes focalisée sur ce que L. Bardin nomme "*les lieux communs*".

D'après L. Bardin, si nous confrontons les résultats obtenus de l'analyse des séquences à ceux de l'analyse stylistique et des éléments atypiques, nous pourrions "*saisir, en liaison avec les thèmes abordés, les tensions, les détente, les pertes de la maîtrise, contrôles, contradictions, conflits, etc. qui animent et structurent le discours*" (Bardin, 2005 : 231).

L'analyse de contenu est délicate et exige un savoir-faire maîtrisé (Bardin, 2005 : 94) que le didacticien ne peut pas prétendre avoir acquis. Nous nous sommes évertuée, au cours des différentes analyses, à ne retenir que les éléments révélateurs et utiles dans la perspective de notre recherche et de la DLC.

Guide d'entretien

Nous avons conçu un guide d'entretien composé de 15 questions ouvertes et comprenant 13 thèmes (cf. annexe 1). La majorité des questions porte sur l'opinion des étudiants et leur vécu personnel à l'École. Nous pouvons distinguer deux axes différents dans ce guide d'entretien. Les questions portent entre autres sur :

- l'opinion des étudiants et leurs références partagées (questions 4, 7 à 15) ;
- le vécu des élèves à l'École (le jargon de l'École, les difficultés, les sujets de discussions, etc. ; questions 1 à 3 puis 5 et 6).

Transcription des entrevues de groupe

Notre intention étant de concevoir un questionnaire à l'issue des entretiens mais également d'établir un profil, nous avons considéré qu'il était pertinent de mettre en avant les points suivants :

- les répétitions
- les hésitations : euh
- les pauses courtes ou longues : +, ++
- les intonations montantes pour les questions et les exclamations : ^Q, ^E
- les passages inaudibles : XXX
- les rires : ^R

Nous avons eu recours à d'autres conventions de transcription (chevauchements, amorce de mot, etc.) que nous présentons en annexe 2.

Nous n'avons pas réalisé de transcription phonétique des erreurs de prononciation car ces éléments ne font pas l'objet de notre recherche. On trouvera ci-dessous tous les participants des entrevues de groupe.

7.1.3. Analyse par individus

Nous présentons l'analyse de chaque individu ayant participé aux entrevues.

Participant 1 (entretien 1)

Il s'agit d'un étudiant qui intervient régulièrement dans l'entretien de manière posée ou enthousiaste. Le questionnaire le surprend parfois. Il a tendance à donner des références culturelles anglo-saxonnes. Ses interventions sont en général bien argumentées et assorties d'exemples. Il n'hésite pas à prendre position et fait des propositions réfléchies. Il tente, semble-t-il, de se mettre à la place des étudiants étrangers (entretien 1, lignes 162, 163, 166, 168 et 169).

Par exemple euh après la Révolution bah ++ enfin c'est quand même important de la savoir quoi enfin je pense quand on arrive dans un pays un pays où on est en démocratie tout ça +

[...] Rien que quand on chante La Marseillaise quoi + [...] je vais voir des matchs de Rugby si: je dois y aller avec un étranger si je (chante, dois chanter) La Marseillaise elle a une histoire quoi +

Il essaie de proposer des réponses proches de la vie quotidienne des "Français" et de celle des élèves en indiquant à plusieurs reprises davantage de références sportives que "cultivées". Il est donc parfois réticent face aux propositions des autres membres du groupe. Il partage cependant l'opinion des autres quand il s'agit de citer ce que les élèves n'apprécient pas du tout ou ce dont ils se moquent, notamment quand les participants débattent sur la chanson ou le cinéma.

Participant 2 (entretien 1)

Cette participante est très active, c'est même un élément moteur pour l'entretien. Elle lance de nombreuses propositions et idées. Ses interventions apportent beaucoup à la discussion. Elle entre facilement dans l'enquête et comprend très rapidement son objectif. Elle donne souvent des explications précises et pense à des éléments qui favoriseront la mise en route de la discussion. Elle indique également des points qui serviront aux élèves étrangers tant pour leur vie en France qu'à l'École. Ses propositions sont parfois critiquées par les deux autres membres du groupe et qualifiées d'intellectuelles ou de trop éloignées de la réalité. Elle fait donc face aux autres. La qualité de son argumentation les oblige souvent à reconnaître qu'elle ne fait pas fausse route (entretien 1, lignes 453, 455, 459).

Ah on aurait pu mettre personnage historique Molière + ah Molière faut le connaître [...] Arrête faut [...] Non mais Molière je suis désolée quand tu vas au théâtre euh ++ [...] Si: je sais pas euh il y a une histoire français quoi^E

Sur certains thèmes, elle reste plus en retrait ou nuancée (pour les personnages célèbres du cinéma par exemple). Parfois, elle est hésitante et prend la parole mais demande confirmation aux autres participants. Elle reconnaît que certaines références relèvent de la culture anglo-saxonne. Néanmoins, elle part du principe que celle-ci fait partie de leur identité (entretien 1, ligne 519).

Ah c'est pas franco-français mais bon c'est + enfin

Participant 3 (entretien 1)

Cet étudiant prend un peu moins la parole que les autres. Le questionnaire le gêne pour répondre spontanément du fait que seules les références françaises ou francophones sont retenues. C'est la personne du groupe qui remet le plus souvent en question les propositions de chacun. Il est régulièrement en désaccord avec les autres membres du groupe. Il doute que les étudiants français fassent réellement référence, dans leurs conversations quotidiennes, aux points proposés (entretien 1, lignes 183, 189, 191).

Là on vrait- on a parlé vraiment comme des intellectuels [...] Oui comme l'a dit Robespierre euh ++ ^R [...] Moi je suis pas sûr que ce soit comme ça tout le temps

Il est davantage dans le débat que dans la proposition stricte et universelle. Il a également tendance à critiquer et à ironiser (entretien 1, lignes 84 et 88).

Il y a un nouveau magnifique journal fait par des élèves [...] Moi je le trouve un peu pompeux hein sur les bords XXX des participants

Il insiste sur l'existence de divergences, parmi les élèves, dans les goûts musicaux, cinématographiques, etc. (entretien 1, ligne 250).

Alors là [wε] on pourra pas répondre pour tout le monde + c'est vraiment personnel

Cependant, il se laisse parfois convaincre par les arguments des autres mais reste nuancé en émettant des réserves (entretien 1, ligne 221).

Oui oui d'accord on en parle aussi ++

Participant 4 (entretien 2)

Le participant 4 est plutôt indépendant au sein du groupe interviewé. Il se désolidarise très fréquemment des autres participants. Il donne régulièrement son opinion.

Bah je sais pas parce que moi j'ai des goûts très différents des autres alors euh + (entretien 2, ligne 207).

Il ne s'inquiète pas vraiment des réactions des autres membres. Il prend la parole très régulièrement et domine souvent les échanges sauf à la fin de l'entretien où il se met plus en retrait. Pour les dernières questions, ses prises de parole dépendent davantage des propositions de ses pairs.

Parmi les autres membres du groupe, c'est celui qui argumente le plus. Ses phrases sont plutôt longues, il explicite clairement sa pensée notamment sur les questions concernant l'actualité, la musique et l'histoire (entretien 2, lignes 116 et 118).

Par exemple le CPE enfin euh c'est + c'est un sujet brûlant par ailleurs + et ici non + on en parle quasiment pas + c'est euh

C'est le seul participant, tous entretiens confondus, qui introduit le fait que le lexique jeune de l'École des Ponts ParisTech puisse ne pas être compris en dehors de l'École. Il est également conscient que certaines propositions, qui ont été faites tout au long de l'entretien, sont

absentes de leurs références quotidiennes et il n'hésite pas à sensibiliser les autres participants à cela (entretien 2, lignes 191 et 192).

Le problème c'est qu'on cite pas Molière tous les jours enfin + ça peut être euh + au moins une référence parce qu'on l'a tous plus ou moins étudié + au collège

Il insiste sur le fait que certaines références ne relèvent pas de la culture cultivée mais plutôt du divertissement, ce qui semble le gêner (entretien 2, lignes 246, 247, 249, 251) :

wε] voilà + enfin c'est des films qu'on peut trouver + en téléchargement illégal sur notre réseau mais euh + c'est des films d'action qui sont + un (peu, peut-être) marrants à regarder mais + c'est pas pour autant qu'on apprécie vraiment ça + enfin + moi j'aime pas trop ça quoi mais euh + ça peut être un moment de divertissement mais euh + c'est tout quoi XXX ++

Participant 5 (entretien 2)

C'est le participant qui intervient le moins dans l'entretien numéro deux. Il réalise beaucoup d'apartés parfois inaudibles. Il plaisante, ironise et rit souvent. Il adhère aux propositions des participants quatre et six plutôt que de donner son opinion nettement. Cependant, il rebondit régulièrement sur certains éléments, ce qui entraîne un prolongement des échanges entre les autres participants. Il considère cette enquête comme une sorte d'exercice auquel il est nécessaire de fournir une réponse (entretien 2, lignes 259 et 267).

Comme il faut trois titres de chansons et trois titres de films +
[...][wε] c'est pas grave de toute façon faut remplir

Il est gêné par la consigne qui demande de ne donner que des références françaises ou francophones. Il répond parfois de manière catégorique notamment aux questions sur le savoir-vivre et l'actualité : non du tout (entretien 2, ligne 4), on en parle pas du tout [wε] (entretien 2, ligne 114). Ses propositions relèvent davantage de la vie quotidienne mais, face au désaccord des autres participants, il hésite et n'argumente pas pour défendre son point de vue (entretien 2, lignes 152-158).

Participant 6 (entretien 2)

Cette participante très discrète au départ devient rapidement l'élément moteur de l'échange. C'est elle qui intervient le plus souvent dans l'entretien numéro deux, elle lance de nombreuses propositions et idées. Néanmoins, elle hésite souvent dans ses choix et attend systématiquement l'accord de ses pairs. Pour certains thèmes, elle explicite les idées avancées par les autres membres du groupe. À titre d'exemple, à la question sur les thèmes d'actualité, tous sont conscients que l'École est un endroit plutôt retranché du monde extérieur sans pour autant mettre un mot concret sur cette observation. Or, c'est elle qui finalement introduira la notion de bulle protectrice (entretien 2, ligne 123).

Non c'est vrai + j'ai un peu l'impression d'être dans une bulle +

Cette participante n'hésite pas à montrer sa lassitude vis-à-vis de la consigne. La contrainte de devoir indiquer des références uniquement françaises ou francophones l'irrite et cela à plusieurs reprises (entretien 2, lignes 254 et 256).

+ [...] c'est c'est obligatoirement francophone^o ou^o + d'accord + toujours limité + euh ++ en francophone^o

C'est également une des seules, dans cet échange, à introduire la culture anglo-saxonne de manière spontanée tout en étant consciente que ce n'est pas l'objectif de cette enquête (entretien 2, ligne 188).

Ah oui ++ quoi d'autre^o ++ j'aurais dit Harry Potter mais c'est pas vraiment francophone^R

Participant 7 (entretien 3)

Cette participante est originaire de Tahiti et l'indique dès les premiers échanges. Il semblerait qu'elle tienne, de cette manière, à se détacher du groupe formé pour l'entretien numéro trois. C'est l'élément moteur de l'échange. Ses prises de parole sont les plus nombreuses et ses phrases plutôt longues. Elle introduit le plus grand nombre de propositions. Elle pense à expliquer ses idées ou celles des autres : le respo. torche c'est le respo. alcool en fait (entretien 3, ligne 52). Elle n'hésite pas à argumenter quand les autres participants ne partagent pas son point de vue. Elle semble être une personne très critique et qui n'a pas peur de la franchise (entretien 3, lignes 123-125).

La politique du travail en France + sur les trente-cinq heures + en particulier ++ sur le fait qu'on (va, doit) faire partie de la des dix pour cent de la population qui vont pas faire les trente-cinq heures + et qui vont ramasser toute la richesse de la France + c'est en rapport avec le fait qu'on travaille trop oui oui avec un accent

Cette participante recherche davantage des références que tous les francophones partageraient. Cela se ressent dans le contenu de ses propositions ou bien dans ses commentaires sur les remarques des autres membres. Comme elle n'a pas les mêmes références françaises ou francophones que ses pairs, sa méconnaissance lui est souvent reprochée. Néanmoins, elle n'hésite pas à se défendre (entretien 3, ligne 185).

parce que le problème c'est que j'ai pas du tout la même culture française^E quoi donc euh

Participant 8 (entretien 3)

Ce participant intervient régulièrement mais ses interventions sont courtes. Il introduit son point de vue personnel et se réfère souvent à ses propres goûts. C'est celui qui s'approprie le plus les thèmes et qui se désolidarise le plus du groupe. Il doute de ses propositions malgré sa franchise. Il semble gêné d'évoquer des éléments ne relevant pas de la culture cultivée.

Les Visiteurs + [wε] + [wε] c'est pas super mais bon (entretien 3, lignes 188 et 190)[...][wε] bon c'est pas de la musique mais bon (entretien 3, ligne 204).

Cet étudiant n'adhère pas toujours aux propositions avancées par les autres membres du groupe. Il montre, de manière indirecte, que leurs remarques sont parfois éloignées de la réalité (entretien 3, lignes 96 et 100).

ah moi c'est beaucoup moins intellectuel que ça + moi c'est le sport et les filles et le XXX je suis honnête hein^O

Participant 9 (entretien 3)

Cette participante intervient très peu. Ses interventions ne contiennent ni discours explicatif ni discours argumentatif. Au début de l'entretien, elle prend la parole en faisant une longue phrase puis elle semble plus réservée dans la suite de l'échange. Elle ne s'attache qu'à

acquiescer ou bien à rire avec les autres. Elle reste néanmoins à l'écoute de l'enquêtrice et des autres participants mais ne prend jamais la parole. Elle est présente et continue de déléguer son tour de parole à ses partenaires.

Participant 10 (entretien 3)

Cette participante intervient très régulièrement. Elle fait allusion à des éléments importants pour l'échange en expliquant ses remarques (entretien 3, lignes 15-17).

Bah moi dans mon groupe il y avait deux Brésiliens + c'est pas + enfin + il y avait rien de choquant dans leur attitude mais c'est vrai qu'ils étaient moins dedans je pense qu'ils comprenaient moins ce qu'on leur disait donc euh + ça donnait l'impression que ça les embêtait un petit peu toutes ces activités donc ils comprenaient pas trop ++

Elle est souvent en désaccord avec la participante numéro sept (P7). Elle hausse le ton tout en restant agréable. Elle ne reconnaît pas l'opinion de cette participante et la critique ouvertement. Par exemple, voici ce qu'elle répond à une proposition de P7 (entretien 3, ligne 147).

[wε] mais ça il y a peu de gens qui sont pas au courant

C'est une des seules à régulièrement s'effacer, à laisser de côté son opinion personnelle. Elle tente de montrer que les élèves de l'École peuvent avoir des points de vue similaires sur certains éléments. Proposer des informations qui ne relèvent pas de la culture cultivée ne la gêne pas.

Bah oui mais c'est une référence (entretien 3, ligne 190).

Son discours contient souvent des pré-supposés, des insinuations ou des sous-entendus. À titre d'exemple, elle pense que l'étude de la Révolution française est incontournable. Elle n'argumente pas et part du principe que les autres partagent son opinion (entretien 3, ligne 143).

La révolution française XXX ++ c'est le truc typiquement français euh + si on sait pas ça

Néanmoins, ses propositions pleines de sous-entendus sont souvent assorties d'exemples et illustrées de commentaires réfléchis (entretien 3, ligne 164).

XXX parce que quand tu dis 'je vous ai compris' euh tout le monde comprend pas forcément^{ER}

7.1.4. Analyse thématique

Les thèmes principaux

Nous pouvons découper l'ensemble des trois transcriptions en un certain nombre de thèmes principaux. Ceux-ci correspondent aux points abordés dans les questions de l'enquête :

- le code de savoir-vivre en France ou à l'École ;
- le code jeune de l'École des Ponts ParisTech ;
- les gestes dans la vie de tous les jours à l'École des Ponts ParisTech ;
- les quotidiens en français ou la presse écrite française¹⁷ ;
- les rubriques des quotidiens ;
- les thèmes de discussion entre les élèves de l'École des Ponts ParisTech ;
- les repères historiques français ou francophones ;
- les personnages marquants de la vie politique et historique française ou francophone ;
- les personnages de fiction français ou francophones ;
- les stars de la chanson française ou francophone ;
- les stars ou réalisateurs du cinéma français ou francophone ;
- les films français ou francophones ;
- les titres de chansons françaises ou francophones ;
- les poèmes en français ;
- les références littéraires françaises ou francophones ;

¹⁷ Pour la presse, nous avons ciblé les questions sur les quotidiens de France métropolitaine.

- les titres de bandes dessinées françaises ou francophones.

Les caractéristiques associées aux thèmes principaux

Les déclinaisons des thèmes principaux

En centrant davantage sur les thèmes principaux d'investigation, nous pouvons extraire des significations associées à chacun dans l'esprit des personnes interviewées (Bardin, 2005 : 101). Les déclinaisons des thèmes présentées ci-dessous correspondent à une synthèse de celles communes, au minimum, à deux des trois groupes rencontrés. Parfois, ces déclinaisons étaient présentes dans tous les groupes. Nous montrons uniquement les thèmes où il y a eu des déclinaisons communes. Cette liste est présentée sous forme de tableau pour que la lecture en soit plus aisée.

Tableau 1 – Synthèse des déclinaisons des thèmes principaux (entrevues des élèves français ou francophones).

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Code jeune	Cours, scolarité en lexique jeune	3
	Filles en lexique jeune	2
	Qualités et défauts d'une personne en lexique jeune	2
Gestes dans la vie de tous les jours à l'École des Ponts ParisTech	Salutations internes à l'École des Ponts ParisTech	2
Quotidiens en français ou la presse écrite	Gratuité des journaux	3
Rubriques des quotidiens	Une	3
	Actualité	3
	Sorties culturelles (théâtre, cinéma, spectacles)	2
	Jeux	2
Sujets de discussion entre les élèves de l'École des Ponts ParisTech	Scolarité à l'École des Ponts ParisTech	3
	Vie interne de l'École	3
	Sport	2
	Actualité	2

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Repères historiques français	Révolution française	3
	Événements de mai 68	2
	1 ^{ère} et la 2 ^{de} guerre mondiale	3
Personnages marquants de la vie politique et historique française	Hommes politiques du présent et du passé	3
	Sportifs	2
Stars de la chanson française ou francophone	Identité, goûts des élèves	2
	Influence de la culture anglo-saxonne sur les goûts, les choix des élèves	3
Stars ou réalisateurs du cinéma français ou francophone	Acteurs de films d'action	3
	Comédies françaises	2
	Humoristes	2
Films français ou francophones	Films "cultes" français	2
	Films comiques	2
Poèmes en français	Répertoire poétique scolaire	2
	Concours aux Grandes Écoles	2
	Fables de La Fontaine	3
Références littéraires françaises ou francophones	Difficulté de donner des références littéraires françaises ou francophones	3
	Œuvres théâtrales	2
	Œuvres philosophiques	2
Titre(s) de bande(s) dessinée(s) française(s) ou francophone(s)	Humour vis-à-vis du choix des BD	2

La moitié des thèmes principaux ont des déclinaisons communes aux trois entrevues : le code jeune, la presse, les rubriques des quotidiens, les thèmes de discussion, les repères historiques, les personnages marquants, les stars de la chanson et les stars du cinéma. Nous retiendrons plus particulièrement que les thèmes qui semblent rassembler les répondants traitent de l'actualité, de la vie interne de l'École, des repères historiques (tels que la Révolution française ou la 1^{ère} et 2^{de} guerre mondiale), les hommes politiques du présent et du passé, l'influence anglo-saxonne dans les références des personnes interviewées, les *Fables* et la difficulté de donner des références littéraires.

Ces indications nous permettent, d'une part, d'observer le ressenti, les représentations des élèves pour chaque thématique et d'autre part, de percevoir les rubriques que nous pourrons

exploiter et conserver pour établir le questionnaire adressé aux élèves francophones de la 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech.

Précisions sur les thèmes principaux / commentaires

Nous avons suivi la même démarche pour les précisions ou les commentaires que les élèves ont apportés aux thèmes principaux :

Tableau 2 – Synthèse des précisions sur les thèmes principaux (entrevues des élèves français ou francophones).

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Code de savoir-vivre en France ou à l'École	Référence au public non francophone à l'École – le choc culturel	2
	Vie interne à l'École, à la résidence de l'École	2
Code jeune à l'École des Ponts ParisTech	Codes d'utilisation du lexique jeune	2
	Fréquence de certains mots du lexique jeune	2
	Caractérisation / description d'une personne en lexique jeune	2
Gestes dans la vie de tous les jours à l'École des Ponts ParisTech	Salutations quotidiennes à l'École des Ponts ParisTech	2
Sujets de discussion entre les élèves de l'École des Ponts ParisTech	Contrat première embauche (CPE)	2
Repères historiques français	Contrat première embauche (CPE) (Mai 68)	2
	Identité nationale, différences culturelles	2

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Personnages marquants de la vie politique et historique française	Membres du gouvernement actuel	2
Stars de la chanson française ou francophone	Humour, ironie des élèves vis-à-vis de certains chanteurs français ou francophones	2
	Rock	2
	Vie interne de l'École des Ponts ParisTech (réseau Intranet, logement, soirées)	2
	Répertoire musical personnel d'un individu	2
Stars ou réalisateurs du cinéma français ou francophone	Réseau Intranet de l'École	2
Films français ou francophones	Répliques de films	2

Ces commentaires permettent d'affiner davantage notre analyse en découvrant le ressenti, les représentations des répondants pour chaque thème. Cette première étude nous permet également d'imaginer les rubriques que nous pourrions utiliser et conserver pour établir le questionnaire soumis à l'ensemble de la promotion d'élèves de 1^{ère} année et de commencer à percevoir des éléments à introduire dans le contenu du module. À la lumière de ces deux synthèses, nous avons pu observer quelques contradictions ou paradoxes dans les contenus des entretiens. Ils sont présentés ci-dessous.

Les contradictions / les paradoxes

Cette étude fait apparaître des éléments contradictoires dans les propos des élèves. Certains d'entre eux ont affirmé que / qu' :

- les modes de vie entre les élèves français de l'École et leurs camarades non francophones étaient similaires alors que d'autres ont avoué avoir été choqués par certaines habitudes des élèves étrangers ;

- il n'existait pas de gestes propres à l'École des Ponts ParisTech tandis que certains ont expliqué que des groupes utilisaient des gestes particuliers pour se saluer entre amis ;
- ils parlaient de l'actualité du moment entre élèves, or quelques participants ont mentionné qu'ils n'abordaient pas ce genre de thématique dans leurs conversations quotidiennes ;
- ils faisaient référence, dans leurs discussions, à des œuvres littéraires classiques quand d'autres mentionnaient des œuvres littéraires contemporaines ;
- les films "cultes" français étaient incontournables et à faire découvrir aux élèves étrangers puisque leurs répliques étaient toujours d'actualité. En revanche, certains élèves ont précisé qu'ils étaient lassés de ce genre de films et qu'ils ne s'y référaient que très rarement.

La présence de contradictions est classique dans ce genre d'étude. L. Bardin souligne que le chercheur, au cours des échanges avec les participants, est non seulement confronté "*au travers de ces paroles, à propos d'une réalité [...] représentative d'une population d'individus ou d'un groupe social*" mais qu'il "*rencontre aussi [...] des personnes dans leur unicité*" (Bardin, 2005 : 95).

Ces divergences sont précieuses, d'un côté, pour l'élaboration du questionnaire à soumettre à l'ensemble des élèves de 1^{ère} année de l'École, et d'un autre côté, pour le choix du contenu de notre séquence pédagogique. Au travers de leurs discussions, les participants introduisent une question essentielle à notre recherche. Compte tenu du fait que chaque répondant s'exprime dans son individualité, comment, au terme de cette analyse, pourrions-nous délimiter les éléments culturels à introduire ? Nous tenterons de repérer les "évidences partagées".

7.1.5. Analyse syntaxique

Types d'analyses

Comme nous l'avons indiqué dans les parties précédentes, notre analyse s'inspire essentiellement des éléments théoriques contenus dans l'ouvrage de L. Bardin. Par conséquent, nous avons choisi une méthode "*non close*", "*souple et maniable*" mais qui

permet "*d'accroître la productivité de l'information finale*" (Bardin, 2005 : 223). Pour cela, nous avons adopté trois points d'approches : une analyse syntaxique, une analyse logique et une étude des éléments formels atypiques (Bardin, 2005 : 225).

La première analyse étudie certaines structures grammaticales des entretiens. Pour notre recherche, nous nous sommes attachée uniquement au lexique et à la position de l'énonciateur. Pour l'analyse logique, nous avons pris en compte "*l'agencement du discours*" (Bardin, 2005 : 225). En revanche, nous n'avons pas fait appel à l'analyse des relations entre propositions car cela ne nous a pas semblé répondre à notre objectif (Bardin, 2005 : 230). Nous avons divisé chaque entretien en séquences. Celles-ci suivent les questions de l'enquête, l'argumentation des participants (désaccords, débats, justifications, associations d'idées, etc.) et les remarques de l'enquêtrice. La dernière analyse s'intéresse à un élément formel atypique ou à une figure de rhétorique en particulier. Ce sera, dans notre cas, les "*lieux communs*". D'après L. Bardin, ce sont des

raccourcis sociaux qui ont une fonction d'étayage du discours. Il s'agit d'obtenir l'adhésion de l'interlocuteur, sa complicité en usant de notions partagées culturellement [...] (Bardin, 2005 : 238).

Analyse lexicale

Le lexique est subjectif. Il marque l'intensité des arguments. Il permet, de plus, de nuancer les assertions, d'insister ou de modérer l'opinion. Nous avons relevé "*[...] des unités lexicales qui, en même temps qu'elles énoncent les propriétés d'un objet, indiquent les réactions de l'énonciateur face à cet objet*" (Robert & Bouillaguet, 2002 : 69) :

- C'est pas mal (entretien 1, ligne 93).
- mais c'est pas vraiment francophone R (entretien 2, ligne 188).
- [wɛ] + [wɛ] c'est pas super quoi mais bon (entretien 3, ligne 190).
- C'est assez fréquent (entretien 3, ligne 89).

Dans le même ordre d'idées, les participants, de l'entretien numéro un, utilisent des mots pouvant laisser percevoir de l'enthousiasme (exemple : Il est super d'ailleurs

j'aime bien + et c'est bien il y a des rubriques culture euh il y a, entretien 1, ligne 87), ou bien de la réticence (ex. Sauf le dernier parce qu'il est nul, entretien 1, ligne 532, Il est vraiment pourri, entretien 1, ligne 536).

Nous avons relevé que le lexique utilisé pour modérer son opinion, nuancer, insister, etc. était surtout présent dans les thématiques listées ci-dessous :

- le code de savoir-vivre en France ;
- le code jeune ;
- les repères historiques ;
- les thèmes de discussion avec les autres élèves ;
- les personnages de fiction ;
- les références littéraires françaises ou francophones ;
- les bandes dessinées françaises ou francophones.

L'emploi d'un lexique exprimant la certitude, l'incertitude, l'approximation, la probabilité, etc. apporte des éléments de réflexion pertinents pour la conception du questionnaire final. Cet usage et son analyse nous dévoilent, d'une part, "*la position de l'émetteur quant à la vérité ou la fausseté de ce qu'il énonce [...]*" (Robert & Bouillaguet, 2002 : 69) ; d'autre part, ils "*précisent le degré d'adhésion du locuteur au contenu énoncé*" (Sarfati, 2005 : 26).

La position de l'énonciateur

G.-É. Sarfati rappelle, dans son ouvrage sur l'analyse du discours, que "*le plan énonciatif mobilise prioritairement les formes personnelles (je et tu) et, de manière incidente (à la fois nécessaire et secondaire), les indices de troisième personne grammaticale*" (Sarfati, 2005 : 40).

Il est vrai que les participants utilisent beaucoup le "je" et le "moi". C'est dans ce cas une marque d'appropriation et d'investissement personnel. Si nous regardons l'ensemble des entretiens, le pronom de première personne du singulier apparaît surtout dans les thématiques s'adressant aux goûts personnels : les stars de la chanson et du cinéma, les titres de chanson et de films, les références littéraires et les bandes dessinées, la presse écrite et les thèmes de discussion. Nous retrouvons donc régulièrement des expressions telles que :

Alors là [wɛ] on pourra pas répondre pour tout le monde + c'est vraiment personnel Pour nous on voit que vraiment pour nous^Q (entretien 1, lignes 250 et 252).

[wɛ] si moi j'écoute [wɛ] ++ (entretien 2, ligne 221).

Nous remarquons que la subjectivité est élevée. Nous sommes face à un individu qui s'exprime et qui

dit 'Je', avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient. Et en disant 'Je', [...] chaque personne se sert de ses propres moyens d'expression pour rendre compte d'événements, de pratiques, de croyances, d'anecdotes, de jugements... (Bardin, 2005 : 94).

Nous retrouvons nos interrogations antérieures sur la possibilité ou l'impossibilité de circonscrire des références culturelles.

Le "tu" ou "toi" est moins habituel. L'étudiant utilise le "tu" de généralité (exemple : Peut-être mais ça dépend avec qui tu parles, (entretien 3, ligne 110).

Nous pouvons noter une fréquente utilisation du "On". Il peut correspondre :

- à l'ensemble des membres du groupe qui participent à l'entretien : Rien que tous les deux là on était pas d'accord, (entretien 1, ligne 116) ;
- aux élèves de l'École et les participants s'incluent à ce groupe : XXX là-dessus je crois qu'on n'a pas de gestuelle particulière (entretien 2, ligne 72) ou on apprend tous ça en primaire et puis l'année dernière au concours + (entretien 3, ligne 243) ;
- aux Français : un peu notre mentalité le fait qu'on résiste euh (entretien 1, ligne 164) ;
- à un générique (toute personne) : quand on arrive dans un pays un pays où on est en démocratie tout ça +, (entretien 1,

lignes 162-163) ou encore La révolution française XXX ++
c'est le truc typiquement français euh + si on sait
pas ça (entretien 3, ligne 143).

Il faut noter que l'expression "*les adultes*" apparaît à deux ou trois reprises dans l'entretien numéro un. Les élèves, semble-t-il, ne se considèrent pas encore comme des adultes à part entière. Il existe donc, dans le contexte des entretiens, une opposition entre "Nous", "Je", "On", étudiants de 1^{ère} année à l'École des Ponts ParisTech, et "les adultes". Il s'agit ici des parents ou de la famille proche.

Le pronom "ils" peut faire référence aux autres élèves de l'École, aux enseignants, aux groupes musicaux, etc. :

Non sinon c'est des signes d'appartenance + par exemple entre couloirs + ils ont une manière de se dire bonjour particulière (entretien 1, ligne 60) ;

[...] c'est vrai qu'ils étaient moins dedans je pense qu'ils comprenaient moins ce qu'on leur disait donc euh + [...] (entretien 3, ligne 16).

L'ironie est également présente dans les propos des élèves. Nous avons donc intégré ce type de discours à cette partie.

Des tournures ironiques sont parfois présentes dans le discours des participants :

- On parle pas de filles XXX^R (entretien 1, ligne 103). Il faut évidemment comprendre le contraire ;
- Johnny + (notre ami, on a l'ami) Johnny R (entretien 2, ligne 214). Ce chanteur n'est probablement pas à la mode à l'École ;
- Toute l'histoire c'est ça Q R (entretien 3, ligne 156). Une participante se moque de la longue liste de références historique que sa camarade propose.

Analyse logique

Cette analyse dégage les points communs et les différences entre les entretiens. Nous avons obtenu des résultats en observant et en comparant, pour chaque entretien, les éléments suivants :

- les interventions de l'enquêtrice (demande d'explication, recadrage de la discussion, commentaires, etc.) ;
- les relances de l'enquêtrice ;
- les désaccords entre participants ;
- l'humour des participants sur certains thèmes ;
- les débats, entre participants, sur certains thèmes ;
- les hésitations, de chacun des membres, sur les thématiques ;
- la difficulté des participants à s'approprier le thème ou les commentaires sur l'intitulé de la question.

Les données obtenues nous permettent de résumer la forme et le contenu de chaque entretien.

Entretien 1

Cette interview se compose de soixante séquences. L'enquêtrice intervient très régulièrement pour poser des questions, demander des explications, etc. Elle participe à l'échange. Elle n'a pas besoin de relancer la discussion, les étudiants semblent répondre de manière spontanée. Le groupe s'entend bien : les participants rient souvent ou font preuve d'humour. Ils critiquent souvent l'École.

Les désaccords abondent et apparaissent autour des thèmes suivants : les gestes dans la vie quotidienne à l'École des Ponts ParisTech, les repères historiques, les personnages marquants, les titres de chansons (ou groupes musicaux), les poèmes et les bandes dessinées. Ces oppositions entraînent quelques débats. Les hésitations sont assez rares mais se manifestent sur les thèmes : des personnages marquants, des personnages de fiction, des stars ou réalisateur du cinéma, des titres de chansons (ou groupes musicaux) et des références littéraires. Dans cette liste, nous retrouvons des thèmes cités dans les désaccords. Les participants semblent un peu gênés par l'intitulé de la question. Quand ils rencontrent des

difficultés à répondre, ils soulignent le cadre restreint de la question (français ou francophone). Cet embarras transparaît sur les thématiques du savoir vivre en France, des titres de chansons (groupes musicaux et titres), des références littéraires.

Entretien 2

Cet entretien compte quarante-sept séquences. Il est plus court que le précédent, la parole des participants y est moins spontanée. L'enquêtrice intervient régulièrement pour poser des questions, demander des explications, relancer la discussion, etc. Elle participe à l'échange mais moins que dans l'entretien numéro un. Les désaccords sont multiples et se dégagent des thèmes suivants : les personnages marquants, les stars de la chanson (ou titres) et les références littéraires. Le groupe est plutôt sérieux, ses membres font très peu d'humour. Ils sont parfois gênés par leurs propositions qui ne sont pas assez intellectuelles à leur sens (exemple : films d'action). Il y a peu de débats, les participants exposent leurs désaccords sans que les autres interviennent. Les hésitations sont très nombreuses et relèvent des thèmes du savoir vivre en France, du code jeune, des personnages marquants, des personnages de fiction, des stars de la chanson (ou titres), des poèmes et des bandes dessinées. Les participants sont très souvent embarrassés par l'intitulé de la question : ils rencontrent des difficultés à y répondre et le font savoir ouvertement. Ils critiquent surtout le caractère restreint des questions (français ou francophone). Cela s'observe sur : les gestes dans la vie quotidienne à l'École des Ponts ParisTech, les titres de chansons et de films (ou stars de la chanson ou du cinéma), les poèmes, les références littéraires, les personnages de fiction.

Entretien 3

Cet entretien se divise en trente-cinq séquences. L'enquêtrice intervient régulièrement pour poser des questions, demander des éclaircissements mais ses interventions sont assez équilibrées en comparaison avec celles des autres interviews. L'enquêtrice relance très régulièrement les participants, les réponses de ceux-ci sont moins spontanées que dans les autres groupes. Les désaccords sont divers et surgissent autour des thèmes suivants : le code jeune, les thèmes de discussion et les repères historiques. Ces désaccords entraînent quelques débats. Les hésitations sont occasionnelles et relèvent des thèmes des gestes dans la vie de tous les jours à l'École des Ponts ParisTech, des titres de chanson (ou groupes musicaux) et des bandes dessinées. L'enquêtrice a tendance à anticiper ces hésitations, ce qui pourrait

expliquer le nombre important de relances de sa part. Comme dans les autres groupes, les participants semblent un peu gênés par l'intitulé de la question : ils rencontrent quelques difficultés à répondre, notamment à cause du cadre restreint de la question (français ou francophone), sur les thèmes ci-après : les personnages de fiction, les titres de chanson (ou groupes musicaux), les références littéraires.

Dans deux groupes sur trois, ce sont les thèmes des repères historiques et des personnages marquants qui entraînent des désaccords. Les thématiques sur lesquelles il existe des hésitations sont les suivants : personnages marquants, personnages de fictions, titres de chansons (ou groupes musicaux) et bandes dessinées. À la lumière des informations contenues dans les résumés de chaque entretien, il est à noter que la quasi-totalité des thématiques occasionne des désaccords ou des hésitations. Il faudra en tenir compte pour la conception du questionnaire en ayant recours à un questionnaire à choix multiple, afin que les réponses des élèves de la 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs soient plus faciles à traiter.

Éléments atypiques

L. Bardin propose une longue liste d'éléments atypiques et de figures de rhétoriques. Pour notre recherche, nous nous sommes attachée uniquement à un élément : les lieux communs.

R. Vion aborde également le thème des "*notions partagées*" quand il explique qu' :

il existe effectivement des connaissances, conscientes et non conscientes, que possèdent 'en commun' de très nombreux sujets de la même communauté culturelle, ou de communautés différentes (Vion, 1992 : 85).

Il est à noter que sa définition traite plutôt des connaissances "*de nature encyclopédique qui constituent le fondement culturel d'une communauté*" (Vion, 1992 : 84). Néanmoins, nous pouvons rapprocher cette dernière définition de notre situation.

Au cours des entretiens, nous avons découvert des termes utilisés par les étudiants (propres à la "communauté" de l'École des Ponts ParisTech) mais qui n'étaient pas intelligibles :

- des personnes extérieures à l'École ou au système des Grandes Écoles ;
- des personnes qui n'ont jamais vécu en France ou bien très peu de temps.

Il est possible de rassembler ces éléments et de les intégrer à des catégories. Nous avons observé des termes ambigus faisant référence :

- à la vie interne de l'École des Ponts ParisTech ;
- à l'actualité ;
- à des paroles de chansons, à des répliques de films, à des paroles d'acteurs, à des œuvres littéraires.

Les savoirs partagés concernant la vie interne de l'École sont nombreux. Nous avons noté, entre autres.

- calcul chiant (entretien 1, ligne 15), le stage chiant (entretien1, ligne 16). Dans ce cas, les élèves remplacent le mot "scientifique" par "chiant". Ils jouent sur les sonorités proches de "scien-" et "chiant".
- le réseau (entretien 1, ligne 356 et entretien 2, ligne 209). Il s'agit du réseau Intranet des élèves à l'École. Il met à leur disposition un ensemble de documents en libre accès.
- À Meunier (entretien 1, ligne 63), les couloirs (entretien 1, ligne 60), dans mon couloir (entretien 2, ligne 9), la résidence (entretien 2, ligne 126). Les étudiants vivent dans une résidence, appelée Meunier, à quelques minutes de l'École. Quand des élèves vivent au même étage, ils vivent, en fait, dans le même "couloir".
- le Bréviaire (entretien 1, ligne 395). C'est un recueil de chansons paillardes françaises. Certaines appartiennent au folklore national, d'autres sont internes à l'École.
- au concours (entretien 1, ligne 476), on parle que des concours et la prépa (entretien 3, ligne 86). Après deux années de classes préparatoires aux Grandes École, les élèves qui souhaitent intégrer l'École des Ponts ParisTech se présentent à un concours. Celui-ci s'appelle "concours commun Mines Ponts". Ce concours permet d'accéder, en fonction des résultats, à dix écoles.
- comme il est pas distribué (entretien 1, ligne 80), fournis par l'École des Ponts (entretien 3, ligne 62). Dans ce contexte,

l'élève parle des journaux. À l'École des Ponts ParisTech, les étudiants peuvent obtenir gratuitement plusieurs journaux. Dans ce cas, quand un des quotidiens n'est pas offert aux élèves, il n'est donc pas "distribué".

- Euh on a du [wɛ] euh [wɛ] [wɛ] mais on le dit pas trop enfin + c'est un peu bizarre ++ (entretien 1, ligne 37). Cette expression [wɛ] est souvent connotée. Les personnes qui l'utilisent ont tendance à être catégorisées géographiquement et socialement. C'est pour cette raison que cet étudiant explique que les élèves ne [le disent] pas trop + ou que c'est un peu bizarre ++.

Pour l'actualité, certaines phrases font appel à des événements qui ont eu lieu peu de temps avant l'entretien ou bien à des personnes dont on parle régulièrement dans les médias (exemple : les hommes politiques). À titre d'exemple, nous avons relevé ceci.

- Il y avait les violences là (entretien 1, ligne 119) pour parler des violences urbaines. Au cours de l'entretien, ce n'est pas la personne qui parle en premier de ce thème qui explicite la signification les violences là. Le participant part du principe que l'enquêtrice est au courant des événements qui ont eu lieu en France au mois d'octobre / novembre 2005.
- [wɛ] il est tellement euh pff il est tellement là que (entretien 1, ligne 220). Ici, les élèves parlent d'un homme politique. Il s'agit, par cette phrase, d'expliquer que ce personnage de la vie politique est incontournable puisque les Français en entendent parler chaque jour dans les médias.
- [wɛ] a priori le premier ministre il sera plus là pour longtemps (entretien 2, ligne 164). Dans ce cas, l'élève sous-entend que le gouvernement va probablement changer étant donné la situation engendrée par les manifestations étudiantes anti-CPE (avril 2006).

Les questions pendant les entretiens, et les discussions qui se sont mises en place, nous permettent de voir apparaître, dans les propos des élèves, des renvois à des chansons, des répliques de films, des ouvrages de la littérature française. Notons quelques phrases.

- Je te do:nne (entretien 1, ligne 261). Il s'agit d'une référence à une chanson de Jean-Jacques Goldman.
- Oh une serpillière^{ER} (entretien 1, ligne 377). L'étudiant utilise une réplique du film *Le père Noël est une ordure*.
- [w&] tu mets Voltaire tu mets tout le monde (entretien 1, ligne 456). Par "tout le monde", il faut entendre les grands auteurs classiques de la littérature française.
- ses archétypes enfin L'avare et tout (entretien 3, ligne 261). Comme précédemment, il faut comprendre l'ensemble des pièces de Molière.
- des trucs classiques genre euh Brassens (entretien 2, ligne 212). Derrière cet énoncé, nous retrouvons le répertoire "traditionnel" de la chanson française.
- Genre Bénabar (entretien 2, ligne 218). L'élève définit la nouvelle scène française en faisant référence à un chanteur en particulier dont le style pourrait résumer la nouvelle tendance musicale.

Dans le même ordre d'idées, nous retrouvons des indications sur le monde musical actuel : tout ce qui est trop populaire aussi c'est pa:s (entretien 1, ligne 280). Le mot "populaire" se réfère aux productions musicales commerciales. De plus, il semblerait que les élèves, dans leur vie quotidienne, ne soient pas vraiment intéressés par les chansons françaises. C'est ce que nous comprenons dans la phrase suivante : Pour qu'on écoute de la chanson française déjà déjà euh c'est asse:z (entretien 1, ligne 249), C'est difficile là [...] Non non je sais pas du tout là (entretien 3, lignes 198 et 206) .

7.1.6. Synthèse

Nous avons choisi de réaliser des entrevues de groupe afin de tenter d'obtenir un inventaire des "évidences partagées" entre les élèves français ou francophones de l'École. Au terme de cette analyse, nous avons trouvé des éléments de réponse aux trois volets fixés au départ.

- Nous avons recueilli des informations pour concevoir un questionnaire et le soumettre à l'ensemble des élèves de 1^{ère} année. Il semble plus facile de choisir une structure de questionnaire soit de type "questions à choix multiples" soit "questions fermées" pour pouvoir tester nos questions de recherche (de Singly, 2004 : 68).
- Ces entretiens ont confirmé notre première hypothèse : les élèves étrangers sont confrontés chaque jour à de nombreuses incompréhensions, de multiples et fréquents implicites. Une meilleure compréhension des "codes" des élèves de l'École demande un effort important de la part des étudiants étrangers.
- Les éléments culturels recueillis nous permettent d'élaborer un premier inventaire de points à mentionner dans le module pédagogique.

Notons que la diversité des réponses et des identités est telle qu'il est important de ne pas sous-estimer cette variable, à court terme, lors de l'élaboration du questionnaire et, à moyen terme, lors de la création du module. Comme le rappelle D. Cuche,

chaque individu a conscience d'avoir une identité à géométrie variable, suivant les dimensions du groupe auquel il fait référence dans telle ou telle situation relationnelle. [...] L'identité fonctionne pour ainsi dire sur le modèle des poupées gigognes, emboîtées les unes dans les autres (Simon, 1999). Mais si l'identité est multidimensionnelle, elle n'en perd pas pour autant son unicité (Cuche, 2004 : 92).

Nous devons être vigilante, lors de l'analyse des réponses obtenues, à bien séparer ce qui relève, d'une part, de la sphère privée (goûts musicaux, pratiques personnelles) et, d'autre part, de la sphère publique (éléments communs à un groupe).

Les élèves interviewés, en plébiscitant ou en rejetant les thèmes, nous ont permis de prendre en compte, pour le contenu du module, des éléments inconnus de nous ou qui ne nous auraient

peut-être pas paru pertinents (exemple : titres de films ou chansons, vocabulaire, repères historiques, etc.). Ces entretiens ont également permis de nous conforter dans le choix ou le rejet de certains thèmes pour le contenu du module. D'après ce que révèle l'analyse, nous observons qu'il est délicat de trancher sur un thème, une notion, une chanson, un personnage historique et qu'il sera nécessaire de "*distinguer [...] les éléments qui relèvent de ce que certains appellent une spécificité culturelle de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre*" (Abdallah-Preteille, 2003 : 26). Il semble enfin intéressant d'introduire une question ouverte permettant aux élèves interviewés de formuler des conseils pour que les élèves non-francophones puissent entrer en contact plus facilement avec les élèves francophones de la formation d'ingénieurs.

Certes les réponses à cette enquête filmée sont plurielles. Néanmoins, ce sont de bonnes orientations à suivre pour la conception du questionnaire et l'élaboration du module. Au terme de cette analyse, il nous est possible de proposer, aux élèves de la 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs, le questionnaire présenté en annexe 12.

7.2. Questionnaire pour les élèves français ou francophones : analyse et résultats

Cette partie fait suite à celle traitant de l'analyse des entrevues de groupe d'élèves francophones de 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech (cf. partie 7.1). En avril 2006, un questionnaire, conçu à partir des données relevées dans l'analyse des entrevues, a été distribué à la majorité des étudiants recrutés par concours commun. L'objectif de ce questionnaire était de recueillir des informations afin d'élaborer une partie du contenu d'un module pédagogique abordant des thèmes culturels français ou francophones. Grâce à ces données, nous souhaitons déboucher sur la réalisation d'activités pédagogiques intégrant Internet et s'étendant sur des thématiques particulières de la culture française. Il s'agissait de réunir les références familières des élèves francophones de 1^{ère} année, probablement inconnues ou méconnues des étudiants internationaux, en vue de permettre à ces derniers de comprendre les étudiants francophones de l'École des Ponts ParisTech et de communiquer plus facilement avec eux.

Nous nous attachons tout d'abord, dans les lignes qui vont suivre, à décrire la méthodologie employée pour construire et analyser les questionnaires. Puis, nous étudions les résultats

obtenus. Enfin, nous abordons les apports didactiques de ce questionnaire et des limites pour la mise en place du futur module pédagogique.

7.2.1. Méthodologie

Élaboration du questionnaire : remarques générales

D'après F. Demaizière et C. Dubuisson (1992 : 346), "*les données recueillies dans un questionnaire peuvent être des faits ou des comportements ou encore des attitudes, des attentes, des opinions, des intérêts, des intentions, etc.*". Pour notre recherche, il s'agissait de réunir un ensemble d'opinions, d'intérêts ou de faits afin d'aider à l'élaboration d'un module pédagogique abordant des thèmes culturels. L'utilisation d'un questionnaire pour recueillir ces données était nécessaire puisqu'il n'était pas possible de recourir à une observation directe (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 346). De plus, la population, sur laquelle nous nous sommes basée pour la recherche, étant réduite, nous nous sommes attachée à réaliser une analyse qualitative plutôt que quantitative.

Rappelons que la construction d'un questionnaire et son interprétation nécessitent des savoirs et savoir-faire accrus (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347). Nous sommes consciente que ce questionnaire et son analyse ne traduisent qu'une partie de la réalité : les questions ont été formulées en fonction de nos questions de recherche et de nos attentes. C'est pour cette raison qu'il est fort probable que nous ayons, sans le vouloir, orienté les réflexions des répondants (Demaizière & Dubuisson, 1992 : 347). Néanmoins, pour préserver la validité des données recueillies et analysées, nous avons procédé, au préalable, à des entrevues de groupe grâce auxquelles la palette de propositions obtenues a pu comporter un grand nombre de modalités (cf. partie 7.1).

Dans la partie suivante, nous nous attachons à présenter le questionnaire et plus particulièrement les questions de recherche qui y sont liées, l'échantillon auquel il a été présenté et l'organisation sur laquelle il repose.

Questionnaire

Questions de recherche liées au questionnaire

Les questions de recherche, qui ont motivé l'élaboration de ce questionnaire, étaient les suivantes.

- Existe-t-il un profil type d'individus à l'École des Ponts ParisTech parmi les élèves de la 1^{ère} année ?
- Existe-t-il des références familières communes aux élèves que les étudiants internationaux doivent connaître s'ils veulent communiquer facilement avec les élèves du concours commun ?
- S'il existe effectivement des références culturelles communes, est-il pertinent de les intégrer dans le contenu d'un module pédagogique traitant de thèmes culturels français ou francophones ?

Nous nous sommes appuyée sur ces questions pour analyser les résultats (analyse linéaire et analyse combinée) (de Singly, 2004 : 88-110).

Échantillon : les élèves de 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech

La promotion des élèves de 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech comprenait, en 2006, 105 personnes au total. Il a été possible de remettre 93 questionnaires et d'en obtenir 83 complétés. Cela signifie que plus des deux tiers de la promotion y ont répondu. Le choix de cet échantillon s'est basé sur le fait que les élèves recrutés par le concours commun restent entre trois et quatre ans à l'École. Par conséquent, les données recueillies grâce aux élèves de 1^{ère} année, à défaut d'être pérennes, sont valables au minimum pendant deux ou trois ans. Les élèves internationaux de la formation d'ingénieurs côtoient en général les étudiants de la 2^{ème} et de la 3^{ème} année de l'École des Ponts ParisTech. Le recueil des données en avril 2006 a permis de rendre opérationnel le module pédagogique dès le mois de septembre de la même année, période où les nouveaux étudiants internationaux ont intégré la formation d'ingénieurs en 2^{ème} ou 3^{ème} année et où les élèves de 1^{ère} année d'avril 2006 sont entrés en 2^{ème} année.

Organisation du questionnaire

Le questionnaire est composé de questions fermées à choix multiples car nous souhaitons tester nos questions de recherche (de Singly, 2004 : 68). Il comprend également une question ouverte, la dernière, à laquelle les étudiants ont pu répondre sous forme d'énumération. Cette question aborde le thème central de l'enquête : faciliter l'adaptation des étudiants internationaux fréquentant la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech.

Les questions fermées, treize au total, abordent les thèmes suivants : la presse écrite, les sujets de discussions, l'histoire, la littérature et la poésie, la chanson, le cinéma et les personnages de fiction et de bande dessinée. Chacune de ces questions propose une série assez longue de modalités, douze en moyenne, afin "*[d'ouvrir] la possibilité d'en choisir plus d'une*" (de Singly, 2004 : 73). On sait que le fait de mettre en place des réponses multiples "*augmente les chances d'obtenir des réponses plus personnelles*" (de Singly, 2004 : 74). D'après F. de Singly (2004 : 74), en proposant plusieurs modalités, le répondant n'expérimente normalement pas le sentiment de devoir donner, ou chercher à donner, la bonne solution et cela "*accroît la probabilité de voir apparaître des réponses moins conformistes, ou plus précisément un mixte entre réponses conformistes et autres*".

Chaque question possède, d'une part, une modalité "autre" afin de laisser une place "*aux réponses libres imprévues*" (de Singly, 2004 : 69), et d'autre part, une modalité "sans opinion" pour que, de cette manière, soit "*remis en cause le présupposé que les individus ont une opinion sur tout*" (de Singly, 2004 : 71).

La majorité des questions porte sur l'opinion des étudiants et leurs références personnelles. Cela permet d'observer s'il existe réellement un fonds commun entre les individus et s'il est possible d'établir un ou des profil(s). Cependant, certaines questions s'intéressent davantage :

- à ce que doit connaître, d'après les répondants, un élève en formation au diplôme ou un stagiaire ;
- aux habitudes, aux références personnelles ou aux références communes des élèves francophones de l'École des Ponts ParisTech.

Dans tous les cas, il s'agit de comprendre, grâce à ces questions, si les problèmes d'adaptation que ressentent les étudiants internationaux sont dus à une méconnaissance, de la part de ceux-ci, des références familières des élèves francophones. De plus, l'objectif est également de

constater s'il est possible et pertinent d'établir un module pédagogique traitant de thèmes culturels "utiles" pour faciliter la communication entre les locuteurs francophones et non francophones de l'École. Enfin, ces questions permettent d'observer, comme nous l'avons évoqué auparavant, s'il existe des références culturelles communes aux étudiants francophones et décider de conclure si ces références sont un obstacle ou non pour la création de connivences entre les deux populations en présence.

Nous avons jusqu'à maintenant déterminé la méthodologie utilisée pour l'élaboration des questionnaires. Pour cela, nous avons rappelé quelques recommandations pour l'élaboration d'un questionnaire et les limites que celui-ci risque de connaître. Puis, nous avons défini l'organisation de ce questionnaire en énumérant, d'une part, les questions de recherche qui ont motivé cette enquête, et d'autre part, en décrivant l'échantillon interrogé et la logique des questions. Nous allons désormais aborder la manière dont le questionnaire a été analysé.

Méthode d'analyse du questionnaire

Afin d'aboutir à une présentation du (des) profil(s) type d'individus à l'École des Ponts ParisTech et à une synthèse thématique des données, l'analyse du questionnaire s'est déroulée en trois phases : classement du nombre de réponses aux modalités par ordre décroissant, analyse linéaire associée à une analyse thématique, analyse combinée. Ce choix dans l'organisation de l'analyse est motivé étant donné :

- la quantité importante de modalités pour chaque question ;
- la possibilité pour chaque individu de répondre à une ou plusieurs modalités.

Classement des modalités par "taux" de réponses

Nous avons tout d'abord procédé au classement du nombre de réponses aux modalités par ordre décroissant : de celles qui ont obtenu le plus de réponses à celles qui ont été le moins retenues par les répondants. Étant donné le nombre d'individus (83), le nombre de questions (14) et le nombre total de modalités (plus de 100), le classement par ordre décroissant des différentes modalités a correspondu à un travail préparatoire pour faciliter la lecture des réponses. Une fois ce travail de classement réalisé, nous avons pu cibler plus facilement les modalités intéressantes à étudier plus en détail.

À l'issue de ce premier classement, nous en avons réalisé un second : un classement par tiers, le tiers étant représenté par 27 individus sur 83. Ce classement aboutit à quatre catégories :

- une catégorie "supérieure ou égale" à deux tiers, qui regroupe les modalités significatives et qui permettent de dégager une tendance générale ou un profil ;
- une catégorie comprise entre deux tiers et la moitié, qui rassemble des modalités intéressantes ;
- une catégorie "égale" à un tiers, où se concentrent les modalités moins significatives ;
- une catégorie "inférieure à un tiers" où l'on retrouve les modalités non significatives.

Nous nous sommes surtout intéressée aux modalités supérieures ou égales à deux tiers. Néanmoins, un certain nombre de modalités inférieures à deux tiers a été étudié car elles représentent un intérêt pour la recherche.

Analyse linéaire

Nous avons réalisé une analyse linéaire pour chaque question en fonction des questions de recherche de départ (cf. partie questions de recherche liées au questionnaire). C'est-à-dire que nous avons effectué une lecture systématique de chaque question et nous avons analysé et résumé les résultats observés de manière synthétique. Puis, nous avons rassemblé les questions traitant du même thème (exemple : les questions 1 et 2 sous la thématique "presse écrite", les questions 8 et 10 sous la thématique "le cinéma"). L'organisation des questions en fonction des thèmes est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 – Questions soumises aux élèves français ou francophones et thèmes auxquelles elles correspondent.

Thèmes	Questions
Presse écrite	1 et 2
Chanson	7 et 9
Sujets de discussion	3
Références littéraires	11 et 12
Cinéma	8 et 10
Personnages de fiction et la BD	6 et 13
Histoire et personnages marquants	4 et 5

Grâce à cela, nous avons observé les variations, en fonction du thème qui les regroupait, en essayant, d'une part, d'aller au-delà du commentaire et, d'autre part, d'établir une relation hypothétique entre les réponses aux deux questions (de Singly, 2004 : 117). Néanmoins, pour que l'analyse soit plus fiable, il a été nécessaire de procéder à une analyse combinée.

Analyse "combinée"

Pour avoir une connaissance fine des données, nous avons procédé au croisement de différentes modalités (de Singly, 2004 : 114). Ce procédé permet, par exemple, de confirmer ou nuancer les conclusions obtenues par l'analyse linéaire ou bien de constater si le répondant a suivi ou non une certaine logique quand il a rempli le questionnaire.

Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe traitant de l'analyse linéaire, nous avons rassemblé les questions sous différents thèmes. Pour chaque thème, nous avons regroupé l'ensemble des modalités des deux questions lui correspondant. Nous avons éliminé ces deux questions et nous avons créé une question combinée relative à l'ensemble des modalités rassemblées. Pour cette démarche, différents cas de figures sont apparus.

Dans le cas où nous avons, avant de regrouper les questions, une des questions de départ possédant beaucoup de modalités, il a fallu supprimer les modalités "inutiles". Le choix pour la suppression des modalités s'est porté soit sur celles ayant obtenu peu de réponses, soit sur les modalités "sans opinion" ou "autre", soit sur les modalités "non significatives" pour notre étude.

Lors du regroupement de deux questions, nous avons rassemblé plusieurs modalités pour les faire entrer dans une modalité plus large (exemple : question 3).

Notons enfin que la modalité "autre" étant peu fréquente, cela peut laisser espérer que ce questionnaire n'est pas passé à côté des modalités importantes. Nous espérons que l'on peut en déduire que le passage des entretiens à la construction du questionnaire a été fait de manière adéquate.

En règle générale, nous n'avons gardé que trois ou quatre modalités par question. Une fois ces regroupements réalisés et la question combinée créée, nous avons réalisé plusieurs tris successifs par rapport à une modalité référente comme base de comparaison. Au total, nous avons créé, en moyenne, quatre questions combinées pour chaque thème. Étant donné que deux modalités, appartenant au thème de l'histoire, ont obtenu un fort "taux" de réponse, il n'a pas été nécessaire, dans ce cas, de réaliser de croisement de données.

La particularité du thème de la question 3, les sujets de discussion, permettait de la croiser avec l'ensemble des autres questions. Cependant, nous avons finalement décidé qu'il serait plus pertinent de ne la combiner qu'avec les questions portant sur le thème de la presse écrite (questions un et deux). Une combinaison avec les autres thèmes n'aurait pas apporté d'éléments de réponse significatifs pour l'analyse.

À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous une des combinaisons pour les questions un et deux de l'enquête.

Exemple : combinaison des questions 1 et 2 concernant le thème de "la presse écrite".

Le questionnaire :

1. Les quotidiens que vous lisez le plus sont : (cochez la case correspondante / plusieurs réponses sont possibles)

- | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Libération | <input type="checkbox"/> Le Monde | <input type="checkbox"/> 20 minutes / Métro |
| <input type="checkbox"/> Le Figaro | <input type="checkbox"/> Les Echos | <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : |
| <input type="checkbox"/> La Tribune | <input type="checkbox"/> L'Équipe | <input type="checkbox"/> Sans opinion |

2. La / les rubrique(s) que vous lisez le plus : (cochez la case correspondante / plusieurs réponses sont possibles).

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Le sport | <input type="checkbox"/> L'actualité | <input type="checkbox"/> Sans opinion |
| <input type="checkbox"/> La politique internationale | <input type="checkbox"/> La politique intérieure | |
| <input type="checkbox"/> L'économie | <input type="checkbox"/> les spectacles, le cinéma et le théâtre | |
| <input type="checkbox"/> La une/ les gros titres | <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : | |

Question créée pour la combinaison

Pour créer la combinaison, nous n'avons retenu que 4 modalités sur l'ensemble de celles que comptent les questions 1 et 2 (4 / 18).

Parmi les personnes qui lisent le quotidien *Libération* (36 répondants sur 83), combien sont-elles à parcourir les rubriques suivantes ?

- les spectacles, le cinéma, le théâtre ;
- la politique internationale ;
- la une, les gros titres ;
- l'actualité.

Résultats :

À partir des 36 répondants de *Libération*, nous avons effectué un tri et nous avons obtenu les résultats suivants.

Tableau 4 – Résultats d'une combinaison pour les questions 1 et 2.

Rubriques	Nombre de répondants
Spectacles, théâtre, cinéma	11
Politique internationale	25
Une, gros titres	14
Actualité	26

À titre indicatif, nous avons réalisé la même démarche pour les quotidiens *Le Figaro* et *Le Monde*.

Les pages précédentes ont été consacrées à la méthodologie sur laquelle nous nous sommes appuyée pour élaborer le questionnaire et l'analyser. Nous avons tout d'abord fait des remarques générales concernant l'élaboration de ce type d'outil. Puis nous avons abordé la structure du questionnaire en définissant les questions de recherche qui lui sont liées, l'échantillon d'individus auquel nous l'avons présenté et la logique interne de cette enquête. Ensuite, nous nous sommes attachée à exposer le procédé employé pour analyser les résultats obtenus grâce à ce questionnaire. Ce procédé se décompose en trois phases : un classement décroissant du nombre de réponses aux différentes modalités, une analyse linéaire associée à

une analyse thématique et une analyse combinée. Les pages suivantes traitent de l'analyse des données et des résultats obtenus pour les questions fermées. L'analyse de la question ouverte fait l'objet d'une analyse de contenu séparée et ultérieure.

7.2.2. Analyse des données des questions fermées et résultats

Essai de profil

Comme nous l'avons évoqué lors de la présentation des questions de recherche posées pour le questionnaire, deux d'entre elles s'attachent à savoir, d'une part, s'il existe un ou des profil(s) type(s) d'individus à l'École des Ponts ParisTech parmi les élèves de la 1^{ère} année ; d'autre part, s'il existe des références familières communes parmi ces individus, que les étudiants internationaux doivent connaître s'ils veulent communiquer facilement avec les élèves du concours commun. Le classement décroissant réalisé pour l'analyse apporte des éléments de réponse à ces questions. Nous présentons ci-dessous, à l'aide de deux tableaux, les modalités les plus significatives.

Le premier tableau présente les modalités supérieures ou égales à deux tiers, le second, quant à lui, s'intéresse aux modalités comprises entre deux tiers et la moitié. Nous ne présentons pas d'autres résultats (modalités supérieures ou égales à un tiers) car ceux-ci ne sont pas pertinents pour l'établissement d'un profil.

Dans le tableau présenté ci-dessous, onze modalités, au total, ont obtenu un fort "taux" de réponses. Les résultats sont présentés de manière décroissante. L'intérêt de cette liste de modalités, pour les questions de recherche que nous avons posées, est que, pour chacune d'entre elles, plus de deux tiers des répondants les ont plébiscitées. Chaque modalité totalise à elle seule un nombre de répondants supérieur à 54. Même si le nombre de réponses à ces modalités est supérieur ou égal à deux tiers, nous avons remarqué un écart de 16 points entre la modalité la plus forte (70 répondants) et la plus faible (55 répondants). Cela signifie que certaines modalités ont presque obtenu la majorité absolue mais qu'il existe aussi une certaine disparité dans les réponses. Nous constatons également que neuf questions sur treize (la 14^{ème} question étant ouverte) sont représentées dans ce tableau c'est-à-dire que les deux tiers des questions de l'ensemble du questionnaire figurent dans cette liste. Il y a donc consensus sur certaines modalités. Il est à noter que les résultats sont plutôt diversifiés en termes de représentations des thèmes. Les résultats sont présentés ci-dessous dans le tableau 5.

Tableau 5 – Résultats pour les modalités supérieures ou égales à deux tiers.

Numéro des questions	Modalités	Nombre de répondants
11	Textes en français (littérature ou poésie) : les Fables de la Fontaine	70
4	Repères historiques : la Révolution française	68
5	Personnages marquants : Charles de Gaulle	65
6	Personnages de fiction : Astérix et Obélix	65
3	Thèmes de discussion : les projets scolaires et les cours	64
4	Repères historiques : la 2 ^{de} guerre mondiale	61
3	Thèmes de discussion : les événements de l'École	59
9	Chansons : <i>Le bréviaire</i> du bureau des élèves	57
10	Films : <i>la cité de la peur</i>	56
2	Rubriques de journaux : l'actualité	55
13	Les bandes dessinées : <i>Astérix et Obélix</i>	55

Si nous regroupons les résultats sous forme de thèmes tels qu'ils ont été présentés précédemment, nous observons que c'est l'histoire qui a recueilli le plus grand nombre de réponses. C'est-à-dire que les étudiants ont cité à plusieurs reprises les mêmes modalités au sein du thème de l'histoire. Les modalités concernant les repères historiques ou les personnages marquants apparaissent à trois reprises dans le tableau. Le score élevé de chacune de ces modalités explique cette prédominance. Pour les autres thèmes, les étudiants ont cité des références plus diverses. Si nous continuons par ordre décroissant, c'est celui des thèmes de discussion qui obtient ensuite le plus grand nombre de réponses, suivi de près par celui des personnages de fiction et de BD. Pour ce thème, qui rassemble deux questions (questions 6 et 13), remarquons que ce sont à chaque fois les mêmes références qui sont plébiscitées : *Astérix et Obélix* en tant que personnages de fiction mais également en tant que BD. Les thèmes plus isolés sont ceux traitant de la littérature, de la chanson, du cinéma et de la presse écrite. Ils ne sont représentés que par une seule modalité à chaque fois.

Grâce aux considérations qui précèdent, nous pouvons avancer que les données obtenues concernant le thème de l'histoire n'ont rien d'inattendu. Elles désignent des références

familiales dont l'appartenance ne se restreint pas uniquement au groupe d'élèves de concours commun de 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech. Il en est de même pour le thème regroupant les personnages de fiction et la BD. Compte tenu de la formulation des questions concernant ce thème, il est fort probable que ce sont des personnages que nous aurions retrouvés si le questionnaire avait été présenté à un échantillon plus large. Les résultats touchant aux thèmes de discussion sont également sans surprise et relèvent d'une certaine logique puisque les réponses se réfèrent à la vie quotidienne, ou scolaire, des répondants. Cela montre également que, même s'il existe des références familiales parmi l'échantillon de répondants choisi, cela ne signifie pas que les élèves y ont recours dans leurs interactions quotidiennes. Même si les élèves ne font pas souvent référence, dans leurs discussions, aux points tels que l'histoire, les personnages de fictions et la BD, ces derniers ont obtenu un fort "taux" de réponse dans le questionnaire.

Néanmoins, il est à noter une certaine irrégularité dans les réponses présentées : deux tiers des répondants annoncent s'intéresser à l'actualité or ils n'en parlent pas entre eux ou alors ils en parlent dans un cercle autre que celui de l'École (famille, amis, etc.). La présence de cette incohérence dans les résultats peut être due à la formulation des questions. Cependant, il est vrai que l'analyse des entrevues de groupe avait révélé, d'une part, que les étudiants parlaient très peu d'actualité entre eux et, d'autre part, qu'ils avaient plutôt l'impression de vivre dans une "bulle", comme isolés de la vie politique, médiatique, sociale, etc.

Ce sont les thèmes ayant obtenu le moins de résultats (mais qui restent supérieurs ou égaux à deux tiers) qui sont les plus révélateurs. Les données concernant la littérature, la chanson et le cinéma montrent qu'il existe peut-être un profil type d'individus à l'École. Tout d'abord, le choix des *Fables* de la Fontaine pour les références littéraires n'est pas anodin. Ces textes étaient au programme de l'épreuve de français au concours d'entrée Mines-Ponts en 2005. Le *Bréviaire*, comme nous l'avons évoqué lors de l'analyse des entrevues de groupe est un recueil de chansons "paillardes", françaises ou propres à l'École des Ponts ParisTech, distribué par le bureau des élèves (BDE). Le film *La cité de la peur*, même s'il date des années 90, fait partie des "incontournables" pour les répondants. Si le questionnaire avait été adressé à un autre échantillon, il est possible que d'autres films, plus anciens ou plus récents, aient obtenu le même nombre de réponses.

Ces dernières remarques nous permettent de conclure et de dresser, partiellement, un profil type d'individus de l'École. Rappelons que ce portrait n'est que temporaire puisque les données datent de 2006. Il est évident que ces références ne sont pas pérennes ni exhaustives.

Au regard des premiers résultats analysés, l'étudiant type de l'École des Ponts ParisTech :

- connaît bien les *Fables* de la Fontaine ;
- chante lors des soirées internes les chansons du *Bréviaire* ;
- rit sur les scènes comiques du film intitulé *La cité de la peur* et y fait référence ;
- parle en général des projets (structures, barrages, ponts, etc.), des cours scientifiques et techniques et de l'École (vie interne) ;
- apprécie et a lu les BD des aventures d'*Astérix et Obélix*.

Le tableau suivant, qui présente les modalités possédant un nombre de réponses compris entre deux tiers et la moitié, apportera des éléments de réponse supplémentaires pour affiner le propos.

Le tableau 6 contient 13 modalités au total dont le nombre de réponses est compris entre deux tiers et la moitié. Les résultats sont un peu inférieurs à deux tiers puisque la première modalité obtient un nombre de réponses égal à 49 (les deux tiers correspondent au chiffre 54). Les modalités sont classées par ordre décroissant et nous remarquons une différence de neuf points entre la modalité en tête et celle en fin de liste. L'écart entre les modalités est donc moins important que dans le tableau précédent. Parmi l'ensemble de ces treize modalités, cinq ont recueilli le même nombre de réponses (45). De plus, sept questions, sur l'ensemble du questionnaire, sont représentées dans la liste soit la moitié des questions. Les résultats, du fait qu'ils sont plutôt homogènes, sont moins diversifiés, en termes de thèmes, que dans le tableau précédent. Les résultats sont présentés ci-dessous dans le tableau 6.

Tableau 6 – Résultats pour les modalités comprises entre deux tiers et la moitié.

Numéro des questions	Modalité	Nombre de répondants
2	Rubriques de journaux : politique internationale	49
12	Références littéraires : Victor Hugo	48
3	Thèmes de discussion : les soirées internes / externes	47
2	Rubriques de journaux : une, gros titres	47
13	Bandes dessinées : <i>Les aventures de Tintin</i>	45
12	Références littéraires : Émile Zola	45
8	Stars ou réalisateurs du cinéma : Gad Elmaleh	45
5	Personnages marquants : les Lumières	45
3	Thèmes de discussion : actualité du moment (CPE, violences urbaines)	45
5	Personnages marquants : Napoléon 1 ^{er}	44
6	Personnages de fiction : Tintin	43
12	Références littéraires : Voltaire	40
8	Stars ou réalisateurs du cinéma : Alain Chabat et <i>Les Nuls</i>	40

Ce sont les références littéraires qui obtiennent cette fois-ci, pour certaines modalités, le plus grand nombre de réponses. Celles-ci apparaissent à trois reprises dans le tableau en totalisant un score très élevé. Ensuite, si nous adoptons un ordre décroissant, c'est le thème de la presse écrite, représenté ci-dessus par les rubriques de journaux, qui recueille un grand nombre de réponses. Les rubriques de journaux sont mentionnées deux fois et réunissent des résultats supérieurs à 45 répondants à chaque fois. Ce sont les thèmes de discussion qui suivent tout de suite après obtenant des résultats inférieurs à deux tiers mais légèrement supérieurs à un demi. Les thèmes de l'histoire (personnages marquants) et du cinéma (stars et réalisateurs) arrivent juste derrière. Même si pour chacun de ces thèmes, nous observons plusieurs modalités y faisant référence dans le tableau ci-dessus, leurs résultats ne sont pas plus élevés que les thèmes cités précédemment. La BD et les personnages de fiction sont, quant à eux, moins bien positionnés que dans le tableau 5, étant représentés chacun par une seule modalité. Ils sont moins plébiscités par les répondants et donc plus isolés. Il semble que les étudiants aient cité, pour ces questions, régulièrement les mêmes thèmes (ceux cités dans le tableau 3).

Nous avons constaté que ce sont les références littéraires qui ont recueilli le plus grand nombre de réponses. Les répondants ont sélectionné de grands noms de la littérature française tels que Victor Hugo, Émile Zola, Voltaire. Ces références correspondent peut-être davantage à des connaissances acquises tout au long du parcours scolaire des étudiants plutôt qu'à des connaissances permettant, aux étudiants internationaux, d'établir des contacts avec les élèves français ou francophones de l'École. En outre, il s'agit davantage de références littéraires "incontournables" pour qui souhaite en apprendre davantage sur la culture française plutôt que de connaissances "nécessaires" pour réussir à créer des liens avec le public de natifs de l'École des Ponts ParisTech. Quant à la presse écrite, beaucoup de répondants s'intéressent à la une / aux gros titres ainsi qu'à la politique internationale. Néanmoins, les thèmes de discussion sont de nouveau très liés à la vie interne de l'École des Ponts ParisTech. Bien que l'actualité soit mentionnée comme étant un des "principaux" sujets de discussion, cette modalité ne totalise que 45 réponses soit à peine un peu plus de la moitié des répondants. Le thème de l'histoire est de nouveau présent grâce à deux modalités faisant référence à des personnages marquants. Cependant, il n'y a, dans ce cas, aucune réponse inattendue puisque les répondants ont plébiscité, par exemple, Napoléon 1^{er}. En ce qui concerne les personnages de fiction et la BD, nous observons le même phénomène que dans le tableau 5 c'est-à-dire que la même référence est plébiscitée : Tintin en tant que personnage et en tant que BD. Pour le cinéma, parmi les stars et réalisateurs sélectionnés cette fois-ci certains sont très liés au film de *La Cité de la peur* puisque les acteurs principaux de ce film font partie de la troupe des *Nuls*.

Au terme de cette seconde analyse, il est désormais possible d'affiner davantage le profil de l'étudiant type de l'École des Ponts ParisTech.

- Il parcourt en général un quotidien et s'intéresse plus particulièrement à la une / aux gros titres ainsi qu'à la politique internationale.
- Il possède des références littéraires "savantes" telles que les œuvres de Victor Hugo, Émile Zola et Voltaire, cependant, celles-ci relèvent davantage de la "culture" scolaire plutôt que d'un centre d'intérêt.
- Il parle des soirées internes ou externes à l'École des Ponts ParisTech et de l'actualité du moment s'il y a un fait marquant.
- Il aime plutôt les stars telles que les humoristes (récents, à la mode ou plus anciens).

- Il apprécie et a lu les BD *Les aventures de Tintin*.

La partie suivante s'attache, d'une part, à synthétiser les éléments de réponse obtenus grâce à l'analyse des tableaux 5 et 6 et, d'autre part, présente un exemple de profil type de l'étudiant de concours commun de l'École des Ponts ParisTech.

Synthèse des données : " le profil"

Si nous rassemblons les deux tableaux précédents, il est à noter que l'histoire (période et personnages marquants actuels ou passés) et les thèmes de discussion obtiennent, au total, le plus grand nombre de réponses. Néanmoins, ces deux thèmes n'ont pas de liens entre eux à l'exception des thèmes de discussion traitant de l'actualité. Les personnages de fiction / la BD, les références littéraires et la presse écrite sont ensuite les thèmes les mieux représentés. Seuls les thèmes du cinéma et de la chanson sont plus isolés même s'ils obtiennent l'adhésion de la moitié des répondants.

L'analyse de l'ensemble de ces données rend possible la détermination de ce qui pourrait être commun à une grande majorité d'élèves français ou francophones en général et ce qui semble être commun et propre aux élèves de concours commun de l'École des Ponts ParisTech. Les éléments de conclusion pour le profil sont présentés dans le tableau 7.

Tableau 7 – Synthèse des résultats : le profil (élèves français ou francophones).

Ce qui pourrait être commun en général aux élèves français ou francophones	Ce qui semble être propre / commun aux 83 élèves de concours commun de l'École ayant répondu
Thèmes de discussion	Thèmes de discussion
Actualité du moment	Événements de l'École
Histoire (périodes, personnages marquants)	Projets scolaires et les cours
Révolution française	Soirées internes et externes de l'École des Ponts ParisTech
Seconde guerre mondiale	Chansons
Charles de Gaulle	<i>Le Bréviaire</i> du bureau des élèves
Les Lumières	Cinéma (films et stars)
Napoléon 1 ^{er}	Film <i>La cité de la peur</i>
Références littéraires	Alain Chabat et <i>Les nuls</i>
Fables de la Fontaine	Gad Elmaleh
Œuvres de Victor Hugo	Presse écrite
Œuvres d'Émile Zola	une, gros titres
Œuvres de Voltaire	Politique internationale
Bandes dessinées	
<i>Les aventures de Tintin</i>	
<i>Les aventures d'Astérix et Obélix</i>	

Étant donné la modicité de l'échantillon sur lequel porte cette recherche, il est certain que cette liste de propositions n'est pas exhaustive. D'autres recherches, plus approfondies à la fois quantitatives et qualitatives seraient nécessaires. D'autant plus que deux propositions de cette liste, entre autres, posent problème. Dans la partie histoire pour la colonne de gauche, il est fait mention de personnalités des Lumières. Nous verrons, dans les pages suivantes, comment cette référence aurait éventuellement une place légitime dans les références propres aux élèves de l'École des Ponts ParisTech plutôt que dans les références communes en général aux élèves français ou francophones. Il est possible de faire la même remarque concernant la colonne de droite, pour le thème du cinéma. L'humoriste Gad Elmaleh pourrait très bien se trouver dans la colonne de gauche puisque cet humoriste a connu un grand succès en 2005-2006. Nous pouvons poser l'hypothèse que son nom est apparu dans les résultats de l'enquête suite à un effet de mode et par conséquent, y faire référence dans une conversation ne serait pas uniquement propre aux élèves de l'École des Ponts ParisTech.

Les pages précédentes ont présenté les résultats de manière générale en traitant uniquement les données supérieures ou égales à deux tiers et celles comprises entre deux tiers et un demi.

Grâce à ces données, il a été possible d'établir un exemple de profil type de l'étudiant de concours commun de l'École des Ponts ParisTech. Nous allons procéder maintenant à une analyse thématique afin d'affiner le commentaire et de sélectionner les éventuels éléments thématiques à retenir pour la mise en place de la recherche, c'est-à-dire, le module pédagogique visant une approche culturelle grâce à Internet.

Analyse thématique

Nous avons vu précédemment qu'il existait des références propres aux élèves de l'École des Ponts ParisTech. L'objectif de l'analyse qui va suivre est de savoir si la méconnaissance de ces références clés peut gêner ou non à l'adaptation des étudiants internationaux au sein du groupe de français ou francophones de l'École. Nous souhaitons également apprendre si ces références clés sont envisageables et pertinentes pour élaborer le contenu d'un module pédagogique utilisant Internet comme principale source d'accès aux connaissances culturelles. Cette analyse se divise en six thèmes : la presse écrite, l'histoire, les personnages de fiction ou la BD, la chanson, le cinéma et les références littéraires.

La presse écrite

Le thème de la presse écrite rassemble deux questions du questionnaire : celle interrogeant sur les titres des quotidiens que les élèves lisent ou parcourent ; celle traitant des rubriques de journaux les plus lues. L'ensemble des répondants a coché deux ou trois modalités en moyenne. Ces premières remarques permettent d'affirmer que les répondants lisent tous un journal puisque personne n'a coché la modalité "sans opinion". Parmi les journaux plébiscités, nous retrouvons : *Libération* (36), *Le Monde* (35) et *Le Figaro* (32). Nous distinguons nettement dans cette liste les journaux distribués gratuitement à l'École : en 2006, *Libération* et *Le Figaro* étaient disponibles tous les jours. Malgré ces résultats, il faut reconnaître qu'un peu moins de deux tiers des répondants ne lit pas un grand quotidien. En outre, plus d'un tiers des répondants a choisi *Le Monde* alors qu'il n'est pas disponible gratuitement à l'École. Même si les élèves peuvent le trouver (en payant) au bureau des élèves de l'École des Ponts ParisTech ou le consulter à la bibliothèque, cette différence par rapport aux autres journaux permet de supposer que les étudiants ont indiqué *Le Monde* comme journal de référence mais pas forcément parce qu'ils le lisent.

Rappelons que la distribution gratuite des journaux, à l'École des Ponts ParisTech, change d'une année sur l'autre. En 2007, *Libération* est disponible une fois par semaine alors que *Le Figaro* est distribué gratuitement tous les jours. En 2008, les élèves trouvent *Libération* deux fois par semaine, *Le Monde* une fois par semaine et *Le Figaro* tous les jours. Étant donné la variation qui existe dans cette distribution, les résultats auraient pu être très différents si nous avions fait l'enquête en 2007 ou en 2008. La fragilité de ces résultats ne nous permet pas de tirer de conclusions définitives mais ceux-ci nous donnent néanmoins quelques orientations.

En ce qui concerne les rubriques des journaux, les répondants s'intéressent à l'actualité (55), à la politique internationale (49), à la une ou aux gros titres (47), à la politique intérieure (30) et aux spectacles, au théâtre (21). Bien que deux tiers des répondants s'intéressent à l'actualité, cela signifie qu'un tiers ne la lit pas. À cela s'ajoute que seul un tiers des répondants s'intéresse à la politique intérieure et que plus des deux tiers ne prêtent pas attention à la rubrique traitant d'événements culturels. Ces résultats sont plutôt étonnants compte tenu des représentations classiques que nous avons de l'élite. Cependant, il est à noter que ce genre de résultats dépend surtout de la période politique ou culturelle pendant laquelle a lieu une enquête. Tout comme pour les journaux, les résultats auraient probablement été différents si nous avions réalisé cette enquête à un autre moment comme, par exemple au cours des élections présidentielles de 2007.

L'analyse combinée que nous avons réalisée sur le thème de la presse écrite, permet une lecture plus fine des résultats. Nous sommes en mesure de constater que peu de personnes ont coché trois journaux à la fois. Nous apprenons également que le nombre de personnes qui ne parcourt qu'un seul journal est inférieur à un tiers. Dans cette enquête, les résultats sont équilibrés et il n'y pas de journal dominant. Nous pouvons supposer que le journal *Le Monde* est davantage cité pour sa valeur de "journal de référence" en France plutôt que pour sa lecture quotidienne.

En combinant la question sur les rubriques avec celle s'attachant aux titres de journaux, nous apprenons que les personnes lisant *Libération* et *Le Figaro* parcourent en général la politique internationale et l'actualité. En ce qui concerne *Le Monde*, nous retrouvons ces mêmes rubriques mais il semble qu'un nombre significatif de lecteurs de ce journal s'intéressent également à la une ou aux gros titres. Ajoutons à cela que les personnes ayant coché la rubrique "spectacles, cinéma, théâtre" lisent au moins trois autres rubriques et s'intéressent

davantage au *Monde* et à *Libération* qu'au *Figaro*. Enfin, les répondants qui lisent l'actualité parcourent en priorité soit la une / les gros titres soit la politique internationale.

En conclusion, les résultats ont montré qu'un peu moins de deux tiers des répondants ne lisait pas un grand quotidien. Par conséquent, nous pouvons supposer que la méconnaissance de la presse écrite, de la part des étudiants internationaux, n'est peut-être pas un obstacle à la prise de contact avec les étudiants français de l'École. D'un autre côté, les données analysées concernant les rubriques de journaux indiquent qu'il existe un intérêt fort pour l'actualité, la une ou les gros titres, etc. Cela amène à constater qu'il serait intéressant, lors de notre recherche, de privilégier le thème de l'actualité sous différents angles, et notamment par le biais de la presse écrite sans pour autant consacrer trop de temps à analyser les quotidiens "papier". Enfin, même si le questionnaire révèle que la connaissance de la presse écrite est accessoire pour entrer en contact avec les élèves de l'École des Ponts ParisTech, il semble tout de même pertinent de l'aborder (histoire du journal, mise en page, couleurs politiques, ligne éditoriale) afin que l'étudiant international, nouvellement arrivé, puisse retrouver ses repères et s'adapter à sa nouvelle vie (lire un quotidien de la tendance qu'il recherche dans son pays d'origine).

L'histoire

Pour ce thème, nous nous sommes concentrée sur deux questions : les repères historiques d'une part, et, d'autre part, les personnages marquants de la vie politique et historique française ou francophone. Les répondants ont sélectionné deux à trois modalités en moyenne. Il faut préciser que c'est ce thème qui a recueilli le plus grand nombre de réponses pour une même modalité. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les réponses concernant ce thème sont plutôt "classiques" : plus de deux tiers des répondants ont plébiscité, pour les repères historiques, la Révolution française et la Seconde guerre mondiale ; quant aux personnages marquants, c'est Charles de Gaulle qui vient en tête.

Les événements de mai 68 obtiennent un tiers des résultats mais il est possible que ce bon "score" soit lié à la période à laquelle l'enquête a été réalisée (avril 2006 : manifestations contre le CPE). Les résultats auraient peut-être été moins élevés l'année suivante (exemple : pendant les présidentielles de 2007) ou bien plus élevés (exemple : en octobre / novembre 2007, pendant la crise sociale). Il en est de même pour la modalité traitant des origines de la

5^{ème} République. Celle-ci recueille un tiers des réponses. Il est fort probable que les résultats concernant le thème de l'histoire sont très dépendants de l'actualité du moment.

En ce qui concerne les personnages marquants, outre le fait d'avoir répondu majoritairement à la modalité "Charles de Gaulle", d'autres personnages tels que Napoléon 1^{er} et les Lumières totalisent plus d'un tiers des réponses. La présence de ces personnages en tant que modalité dans le questionnaire et leur bon score sont-ils liés au contexte de l'École des Ponts ParisTech ? D'abord, les répondants étant des scientifiques, ils sont sensibles aux événements et personnages du siècle des Lumières. Ensuite, le premier directeur de l'École des Ponts ParisTech (Perronet) et le deuxième (Prony), qui ont dirigé l'École sous le Premier Empire, ont vécu au cours de cette période historique. À cela s'ajoutent les nombreuses constructions qui ont démarré à cette époque et ce jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle (exemple : les travaux d'assainissement de Paris de l'ingénieur Belgrand, diplômé de l'École des Ponts ParisTech). On peut penser que les personnages des Lumières, du moins les bâtisseurs, sont des références pour ces élèves.

Les personnages sélectionnés, par les répondants, peuvent être connus des étudiants non francophones. Par conséquent, on peut supposer que les repères historiques cités précédemment ne sont pas un obstacle pour la communication entre les deux populations sur lesquelles porte ce travail de recherche. Dans ce cas, l'étude de ce thème invalide l'hypothèse que nous avons proposée au départ. Néanmoins, les remarques antérieures ont montré que le thème de l'histoire est très lié au thème de l'actualité du moment. Et cela d'autant plus que la modalité "hommes politiques du moment" totalise un tiers des réponses. Ces données indiquent qu'il est recommandé, pour le module pédagogique, de sélectionner des événements historiques facilement associables à l'actualité du moment. Il y a de grandes chances pour que les élèves français ou francophones fassent référence à ces événements en écho à l'actualité si le contexte du moment s'y prête.

La chanson

Le thème de la chanson regroupe deux questions (7 et 9) : celle, d'une part, traitant des stars et groupes de la chanson française ou francophones et celle, d'autre part, s'intéressant aux titres de chansons française ou francophone. Les répondants ont sélectionné deux ou trois modalités en moyenne malgré l'importante liste de modalités qui s'offrait à eux (ils ne se sont pas éparpillés au moment de répondre).

La difficulté de répondre pour ce thème réside dans le fait que les répondants ont peut-être sélectionné leurs réponses davantage en fonction de leurs goûts musicaux alors que nous souhaitons apprendre, avec ces questions, quels étaient les groupes ou les stars et les chansons "à la mode" à l'École des Ponts ParisTech. Ces premières remarques montrent qu'il est difficile d'interroger sur ce genre de thématique.

Contrairement à la question 9 (titres de chansons), aucune modalité de la question 7 (stars ou groupes) n'obtient l'unanimité des réponses. Les résultats avoisinent, en général pour cette question, un tiers. Les groupes ou les stars les plus plébiscités sont Indochine, Noir Désir et David Guetta (un tiers). Même si le groupe Indochine s'est formé dans les années 80, il semble faire partie du fonds commun du groupe d'élèves. Il est probable que les étudiants l'écoutent en soirée plutôt qu'individuellement. En croisant les données, nous pouvons constater que les personnes qui ont coché Indochine ont également coché, pour un tiers d'entre eux, Noir désir. La popularité de ces deux groupes semble donc être similaire. Néanmoins, deux tiers des répondants ne partagent pas cette opinion. Il faut ajouter que c'est peut-être sur ces questions que les étudiants ont donné une réponse personnelle reflétant leurs goûts et non un positionnement social (le journal qu'il faut lire, les auteurs qu'il faut connaître, etc.). Cela se confirme avec la modalité "autre" qui totalise, à elle seule, un tiers des réponses et la modalité "sans opinion" obtient, pour la première fois dans le questionnaire, un fort score. Cela nous conduit à penser que ces questions sont délicates puisqu'elles touchent aux références personnelles et l'on devine qu'il existe une grande diversité de goûts musicaux.

En ce qui concerne la question traitant des chansons à la mode à l'École des Ponts ParisTech, c'est le *Bréviaire* qui obtient deux tiers des réponses. Dans ce cas, nous avons bien une réponse qui correspond à la "culture" de l'École. Le titre qui arrive ensuite en seconde position est une chanson d'Indochine (*Bob Morane*, 33 réponses). Rappelons que cette chanson a 20 ans et qu'elle demeure, semble-t-il, toujours à la mode. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un titre qu'un grand nombre d'étudiants connaît et qu'ils sont capables de la chanter en soirée, tel un hymne. Ajoutons à cela que la majorité des personnes, qui a coché la modalité Indochine, a également coché la modalité *Bob Morane* (22 / 33). Cela témoigne d'une logique dans la manière de répondre et donne une certaine fiabilité à ces résultats. Quant au *Bréviaire*, c'est probablement une référence quotidienne, et non pas uniquement festive, puisqu'il totalise plus de 57 réponses. Il est probable que les élèves chantent ce type de chansons en soirée mais également au cours de repas entre amis, au sport, bref dès qu'il s'agit de se réunir.

En conclusion, les réponses concernant les stars de la chanson française ou francophone ont montré qu'il était difficile de trancher et de trouver des références communes à la majorité des étudiants. Au contraire, plusieurs titres de chansons semblent rassembler un grand nombre d'étudiants. Même s'il existe, pour le thème de la chanson, une grande diversité et une disparité dans les réponses, les données nous ont permis de constater que le *Bréviaire* était un élément incontournable dans la vie quotidienne des étudiants français ou francophones de la formation d'ingénieurs. Nous pouvons confirmer que la méconnaissance de ce document, de la part des étudiants internationaux, peut être un obstacle à la création d'une connivence avec les élèves français ou francophones ou bien favoriser la marginalisation du groupe d'étrangers. Cependant, le contenu de ces chansons est difficile à aborder dans un module pédagogique notamment à cause de la vulgarité des textes. En revanche, certains étudiants non francophones n'étant pas au courant de l'existence de ce recueil, il semble pertinent de leur signaler son existence tout en leur expliquant sa nature.

La BD ou les personnages de fiction

Pour cette rubrique, deux questions ont été rassemblées. La question 6 de l'enquête qui tente de connaître quels sont les personnages de fiction les plus connus des étudiants de l'École des Ponts ParisTech ; la question 13 qui souhaite mettre en évidence quelles sont les BD que les élèves de l'École des Ponts ParisTech recommandent. Tous les élèves interrogés ont répondu (deux ou trois modalités en moyenne) et les réponses concernant la modalité "sans opinion" restent marginales. Comme nous l'avons évoqué précédemment, lors de la définition du profil, deux tiers des répondants ont sélectionné *Astérix et Obélix* à la fois en tant que personnages et en tant que bande dessinée. Néanmoins, en comparant ces résultats avec ceux de la question 10 traitant du cinéma, seul un tiers des répondants a sélectionné le film intitulé *Astérix et Obélix, mission Cléopâtre*. Nous pouvons en déduire que les personnages de fiction, choisis dans l'enquête, relèvent davantage du domaine de la bande dessinée que de celui du cinéma. Un peu plus de la moitié des répondants a également désigné le personnage et la bande dessinée *Tintin*. En revanche, nous pouvons retenir qu'une autre moitié n'en a pas fait le choix. En se référant à ces premières remarques, il semble difficile, pour ce thème, de trancher. De plus, dans la mesure où ces résultats sont convenus, nous pouvons dire que les réponses du groupe de répondants interviewés, ne se démarquent pas de celles de la majorité des Français. Nous retrouvons une sélection de références "classiques" comme pour le thème de l'histoire.

Pour affiner notre propos, l'analyse combinée permet d'observer que les personnes ayant choisi les personnages d'*Astérix et Obélix* ont coché à la fois la modalité présentant la bande dessinée du même titre. Peu de personnes (5) ont sélectionné la bande dessinée sans avoir choisi, auparavant, les personnages. Il en est de même à l'inverse, peu de répondants (15) ont désigné les personnages sans la bande dessinée. Le croisement des données aide également à constater que beaucoup de répondants (40) se sont décidés à la fois pour les personnages d'*Astérix et Obélix* et pour celui de *Tintin*. Rappelons également que plus d'un tiers des répondants a fixé son choix à la fois sur la bande dessinée d'*Astérix et Obélix* et sur celle de *Tintin*. Nous pouvons terminer cette analyse combinée en disant que, parmi les gens ayant sélectionné *Astérix et Obélix*, trois personnes seulement ont choisi les personnages d'Astérix et Obélix seuls, une personne la bande dessinée d'*Astérix et Obélix* seule et une personne la bande dessinée de *Tintin* seule. Nous remarquons enfin que personne n'a sélectionné le personnage de *Tintin* seul et 26 personnes au total ont coché les quatre modalités à la fois.

Outre le fait que les répondants ont sélectionné, pour la majorité, peu de BD et de personnages, un tiers a quand même choisi la bande dessinée de *Gaston Lagaffe*. La modalité "autre", concernant la BD, contient de nombreuses propositions (un peu plus d'un tiers au total). Ces propositions sont en général très précises. Les répondants n'ont pas hésité à mentionner les titres des BD ou bien les auteurs, voire les deux. Remarquons enfin que les ouvrages plus récents de la liste n'ont pas beaucoup retenu l'attention des répondants. Cela s'explique peut-être par le fait que la question est restreinte à la BD francophone.

Parmi les personnages de fiction, après *Tintin*, *Astérix et Obélix* c'est le personnage de Jean-Claude Dusse (dans le film des *Bronzés*) qui obtient presque un tiers des réponses. Ce choix est étonnant compte tenu de l'âge du film. Il semble que ce personnage soit resté dans la mémoire commune du groupe d'étudiants de la 1^{ère} année. Cette réponse est d'ailleurs cohérente avec les résultats obtenus pour le thème du cinéma puisque les films *Les Bronzés* totalisent plus d'un tiers des résultats (37). Il y aurait peut-être ici et là une influence de ce qui était à la mode quand ils étaient plus jeunes et une fidélité à ces souvenirs. Enfin, il est à noter que la liste des personnages de fiction originaires de la littérature ne recueille que très peu de résultats.

En conclusion, même si les bandes dessinées et les personnages d'*Astérix et Obélix* et de *Tintin* obtiennent un bon score, ils ne font pas l'unanimité des réponses. De plus, ces BD étant traduites dans de nombreuses langues, il est fort probable que ces personnages et leurs

aventures soient connus d'un grand nombre d'élèves internationaux. D'un autre côté, la précision des répondants pour compléter la modalité "autre" montre qu'il existe peut-être une culture de la bande dessinée à l'École des Ponts ParisTech et que celle-ci a sûrement plus de succès que la littérature. En conséquence, nous supposons que la connaissance de ce thème peut être un moyen, pour les étudiants étrangers, d'entrer en contact avec les élèves de l'École des Ponts ParisTech. Ainsi, même si la méconnaissance de ce thème n'est pas gênante pour l'adaptation des étudiants, il est possible qu'elle puisse y contribuer.

Cet intérêt pour la BD et la présence de ce thème dans un module pédagogique peut, en revanche, surprendre les étudiants étrangers. Certains étudiants non francophones pensent souvent que la BD est réservée aux enfants ou adolescents. Il est à noter que, en France, la BD s'adresse à tous les âges et à tous les goûts. Il semble donc pertinent de l'explicitier si l'on aborde ce thème au cours d'un module pédagogique.

Le cinéma

Pour ce thème, les répondants ont sélectionné, en moyenne, trois ou quatre modalités. C'est beaucoup plus que pour les thèmes précédents. Nous avons rassemblé, pour cette étude, deux questions : celle s'intéressant aux stars ou réalisateurs connus des élèves de l'École des Ponts ParisTech et les plus à la mode ; une autre interrogeant sur les films français ou francophones auxquels les élèves peuvent éventuellement faire référence dans leurs conversations.

Pour ce qui relève des stars ou réalisateurs, ce sont les humoristes qui remportent un franc succès. À titre d'exemple, Gad Elmaleh obtient un peu moins de deux tiers des réponses (45), Alain Chabat et *Les Nuls* presque la moitié (40) et Coluche un peu plus d'un tiers (32). Les autres stars ou réalisateurs recueillent un peu moins de réponses que les humoristes puisque les modalités les concernant correspondent tout juste à un tiers (exemple : Luc Besson (31), Romain Duris et Audrey Tautou (29)). Parmi les humoristes, nous observons une association entre références plutôt récentes et d'autres plus anciennes. Il semble que la présence de références récentes s'explique par l'actualité culturelle du moment (exemple : Gad Elmaleh était très célèbre en 2006). Quant à la mention de références plus anciennes (exemple : Coluche), il est possible que les étudiants aient sélectionné cet humoriste en tant que personnage incontournable. Ce choix s'explique, entre autres, d'une part par le fait, que les sketches de Coluche continuent à faire rire, et d'autre part, par la popularité dont jouit encore l'association qu'il a créée : *Les restos du cœur*.

À ce stade de l'analyse, nous constatons que certains choix des répondants sont fortement liés à l'actualité cinématographique, humoristique du moment. C'est pour cette raison, semble-t-il, que certains acteurs (exemple : Romain Duris, Audrey Tautou) ont recueilli, en 2006, un tiers des réponses.

En ce qui concerne les films, les choix des répondants sont convergents sur une modalité en particulier : deux tiers d'entre eux ont sélectionné le même film. Cela nous permet de confirmer qu'en 2006, *La cité de la peur* est un film "culte" pour les élèves de 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech. Les étudiants ne se sont d'ailleurs pas dispersés, entre les questions 8 et 10, puisque 37 d'entre eux (sur 56) ont coché à la fois le film *La cité de la peur* et Alain Chabat ou *Les Nuls* (équipe qui a réalisé le film). Le film garde cependant un avantage sur l'équipe d'acteurs. Tout comme pour les thèmes de la chanson ou bien des personnages de fiction et de BD, l'âge du film (il date de 1994) ne les gêne pas pour profiter de cette comédie. Néanmoins, il faut admettre qu'un tiers des répondants ne partage pas cet attachement pour le film ou pour l'équipe d'acteurs. Les autres résultats se répartissent par tiers entre films plutôt récents (exemple : *L'auberge espagnole*, *Astérix et Obélix, mission Cléopâtre*, *Le dîner de cons*) et films plutôt anciens (exemple : *Le père Noël est une ordure* (1982), *les bronzés font du ski* (1979)). Ces dernières données permettent d'affirmer, du moins pour une partie des répondants, que les étudiants ne se démarquent pas vraiment de la majorité des Français. Pourtant, la présence de ces "anciens" films dans le questionnaire et leur sélection par les élèves ne signifient pas que ceux-ci soient réellement à la mode à l'École. Nous pouvons supposer que les modalités ont été cochées davantage pour préciser que ce sont des films "cultes" à découvrir.

En conclusion, tant pour les stars que pour les films, les résultats montrent que ce sont les comédies et les humoristes qui attirent le plus. Tout comme pour les thèmes précédents, les répondants ont sélectionné des références datant d'il y a plus de vingt ans. Celles-ci sont probablement citées en tant que films ou stars incontournables, et non pas en tant que références à la mode, mais il est à noter que ce choix n'est pas cautionné par la majorité des répondants. Rappelons néanmoins que le film humoristique *La cité de la peur* obtient réellement un nombre élevé de réponses. Pour finir, étant donné que l'ensemble des références citées appartiennent au domaine de l'humour, il est possible que leur méconnaissance, de la part des étudiants internationaux, puisse gêner leur compréhension de certaines discussions entre élèves francophones. Par conséquent, il peut être pertinent, pour le module pédagogique

et pour les apprenants, d'intégrer éventuellement quelques comédies plutôt que d'autres films beaucoup plus anciens même si ceux-ci ont marqué la culture cinématographique française.

Les références littéraires

Comme pour le thème du cinéma, celui des références littéraires propose une longue liste de modalités. Les répondants ont sélectionné trois à quatre modalités en moyenne. Le thème regroupe deux questions : celle souhaitant apprendre quels sont les textes et les poèmes en français que les élèves de la 1^{ère} année connaissent bien ; celle traitant des références littéraires qu'ils peuvent mentionner dans leurs conversations.

En ce qui concerne les textes en français, une large majorité de répondants (70) a sélectionné *Les Fables* de la Fontaine. Ce choix s'explique d'une part parce que *Les Fables* sont en général étudiées à l'école primaire ou secondaire en France, elles appartiennent donc à un fonds commun intergénérationnel. À cela s'ajoute, d'autre part, que les textes des *Fables* étaient au programme de l'épreuve de français du concours commun de 2005 pour entrer à l'École des Ponts ParisTech. En conséquence, si cette référence fait partie des thèmes de discussion, elle sera fortement liée aux conversations qui s'intéressent aux classes préparatoires et au concours. Néanmoins, l'analyse de la question 3 (les thèmes de discussion) montre que seul un tiers des répondants avoue parler des classes préparatoires (probablement en début d'année scolaire). Ce décalage dans les réponses permet d'affirmer que cette référence a davantage été citée comme texte incontournable, que les étudiants connaissent et à découvrir pour qui a de la curiosité pour la littérature ou la poésie française ou francophone. Il faut rappeler que le programme de l'épreuve de français du concours commun change régulièrement. En 2008, les références des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} années ont probablement changé. Pour qu'un des objectifs du module pédagogique soit atteint, cette enquête nous indique qu'il est nécessaire de nous renseigner chaque année sur les thèmes littéraires du concours.

Même si les œuvres de Jean de la Fontaine ont obtenu un fort "taux" de réponses, il reste cependant d'autres références sur lesquels le choix des répondants s'est porté. Ce sont des références classiques probablement étudiées au collège ou au lycée puisque que l'on retrouve des textes d'A. Rimbaud, P. Corneille, V. Hugo et Ch. Baudelaire (un tiers à chaque fois). Comme pour le thème de la bande dessinée, la modalité "autre" contient également des références très précises où les répondants n'ont pas hésité à indiquer les titres des textes ou le

nom de l'auteur. Cette diversité que nous découvrons grâce à la modalité "autre" signale que les répondants ont pris cette question au sérieux. De plus, compte tenu de l'échantillon sur lequel porte l'enquête (les étudiants viennent de la France entière), de la variété des parcours scolaires représentée et de la subjectivité de la question (elle touche aux références personnelles et à l'opinion), il est encourageant d'observer que notre recherche dispose tout de même de données assez significatives.

En ce qui a trait aux références pouvant éventuellement apparaître dans les conversations, les répondants ont choisi des références "savantes" telles que É. Zola, V. Hugo et Voltaire.

Pourquoi un tel engouement pour ces auteurs classiques ? Une fois de plus, les étudiants ont sûrement répondu plutôt en fonction de ce qu'ils ont étudié auparavant que par rapport à leur vie quotidienne. Le fait que la moitié des élèves ait sélectionné Voltaire montre une certaine cohérence avec les réponses obtenues pour le thème des références historiques (personnages marquants). Parmi les références littéraires qui sont moins plébiscitées mais qui totalisent quand même un tiers des résultats, l'on distingue : G. de Maupassant, J.-P. Sartre et F. Rabelais. A. Camus quant à lui n'obtient qu'un peu moins d'un tiers des réponses. Parmi cette liste de références littéraires, il y a peu de références "contemporaines" ou bien du 20^{ème} siècle.

L'analyse combinée révèle que parmi les étudiants qui ont coché la modalité *Les Fables* de la Fontaine, un peu plus de la moitié d'entre eux a également choisi É. Zola. Un peu plus d'un tiers a porté son choix sur V. Hugo ou Voltaire. Un tiers des répondants a également coché à la fois *Les Fables* de la Fontaine, V. Hugo et É. Zola ou *Les Fables* de la Fontaine, É. Zola et Voltaire. Très peu de répondants n'ont choisi aucune des quatre références (8) et moins d'un tiers les quatre références ensemble.

Nous pouvons supposer qu'en ce qui concerne la littérature ou la poésie, il existe un fort attachement aux références classiques et une forte influence de la "culture" scolaire. Pourtant, il semble peu probable que les étudiants y fassent référence systématiquement quand ils discutent de littérature. Rappelons la remarque d'un étudiant lors des entrevues de groupe qui s'étonnait d'entendre citer, par ses camarades, uniquement des références "intellectuelles" :

Là on vrait- on a parlé vraiment comme des intellectuels R [...] Moi je suis pas sûr que ce soit comme ça tout le temps (entretien 1, lignes 183 et 191, P3).

Les références plus actuelles telles que D. Pennac, F. Vargas ou Ph. Claudel ne retiennent pas vraiment l'attention des étudiants. Il est possible que les élèves ne discutent pas de littérature entre eux ou n'en lisent pas comme l'indique un étudiant à l'enquêtrice dans l'entrevue numéro un :

Pouvez-vous donner des références littéraires que vous utilisez souvent dans vos discussions + auteurs + textes + ou peut-être [...] Ça sous entend qu'on lit déjà (entretien 1, lignes 491 et 493).

Il est possible également qu'aucune modalité n'ait satisfait les répondants. Nous pouvons supposer que les discussions abordant les références littéraires sont dépendantes, tout comme les autres thèmes, de l'actualité du moment et notamment de l'actualité littéraire. Pendant la saison des prix littéraires, les étudiants abordent peut-être ce thème. Dans tous les cas, ces réponses sont cohérentes avec celles de la question 3 où l'on voit apparaître que plus de deux tiers des répondants ne s'occupent pas de l'actualité littéraire ou n'y fait pas référence.

En conclusion, nous constatons que l'intitulé des questions et le thème ont attiré des réponses diversifiées. Certains textes et auteurs semblent incontournables d'après les étudiants (ce qu'avait déjà révélé l'analyse des entrevues de groupe). Ces références n'ont d'ailleurs, souvent, aucun lien entre elles. L'origine des choix des étudiants et la diversité des réponses semblent indiquer qu'il ne s'agit pas d'un domaine gênant pour l'adaptation des étudiants non francophones au sein du groupe d'élèves de l'École des Ponts ParisTech. Nous pouvons affirmer également que le concours commun a eu une grande influence sur la manière de répondre au questionnaire. Si nous réitérions cette enquête aujourd'hui, les références seraient sans doute différentes mais il est probable que *Les Fables* de la Fontaine totaliseraient quand même un grand nombre de réponses. Il semble donc pertinent, si l'on souhaite intégrer des références littéraires susceptibles d'être évoquées par les étudiants francophones, de s'intéresser, d'une part, aux poèmes étudiés par les étudiants francophones au cours de leurs études primaires et secondaires, et, d'autre part, de consulter régulièrement l'actualité littéraire du moment mais également de consulter le programme de français de l'épreuve de concours commun.

Les sujets de discussion

Ce thème ne concerne qu'une seule question du questionnaire d'enquête : la question 3. Celle-ci s'attache à connaître quels sont les sujets de discussion parmi les élèves francophones de

l'École des Ponts ParisTech. Dans le cas présent, il n'y a pas eu d'étude thématique avec d'autres questions car les modalités et la nature de la question 3 ne permettaient pas de restreindre les sujets de discussion à un seul thème, les références littéraires par exemple. Les modalités de la question 3 font référence à plusieurs thèmes à la fois : la presse écrite ou l'actualité, le cinéma et la chanson. Il a été réalisé, en premier lieu, une analyse linéaire puis une analyse combinée avec les questions 1 et 2, d'une part, (la presse écrite) et les questions 9 et 10, d'autre part, (la chanson et le cinéma). La formulation des questions 7 et 8 (stars de la chanson et du cinéma) ne nous a pas permis de croiser celles-ci avec la question 3. Nous présentons tout d'abord les résultats globaux obtenus grâce à l'analyse linéaire puis nous affinons le propos en nous appuyant sur les données de l'analyse combinée.

Si l'on regarde de manière globale les résultats de la question 3, nous remarquons que les répondants ont beaucoup répondu puisqu'ils ont choisi trois ou quatre modalités en moyenne. Cela indique qu'il existe une certaine diversité de sujets de discussion entre les élèves. Néanmoins, il est à noter que ces discussions sont davantage attachées à la "culture" de l'École car deux tiers des répondants parlent de projets scolaires, de cours et d'événements de l'École. Un peu plus de la moitié des répondants s'intéresse également à l'actualité du moment, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus concernant les questions traitant de la presse écrite. Une autre moitié discute des soirées internes ou externes et plus d'un tiers de musique et de cinéma. Ces références sont probablement liées aux activités du week-end ou de loisirs, par conséquent cela confirme qu'il est peut-être pertinent, pour notre recherche, d'étudier les thèmes de la chanson et du cinéma. Cependant, autant les premières modalités citées ci-dessus ne font aucun doute, autant les dernières ne permettent pas de tirer de conclusions satisfaisantes puisqu'il faut considérer qu'une moitié des étudiants ne parle ni d'actualité ni de soirées internes ou externes et que presque deux tiers des élèves ne parlent pas de cinéma ni de musique. Ces résultats sont déstabilisants surtout si nous les comparons à ceux de la question 2 où nous apprenons que deux tiers des répondants disent s'intéresser à l'actualité dans les journaux. Or, un peu plus de la moitié seulement y fait référence dans ses conversations. Une analyse plus fine apporte-t-elle des éléments de réponse plus satisfaisants pour notre recherche ? C'est ce que nous examinons dans les lignes qui suivent.

Face à ces résultats, il a semblé qu'une analyse combinée apporterait une explication plus fine des données. Comme nous l'avons évoqué auparavant, nous avons croisé les modalités des questions 1, 2, 9 et 10 avec celles de la question 3. La liste des modalités étant dense, nous

avons rassemblé plusieurs modalités sous une seule plus générale afin de faciliter le croisement des données. À titre d'exemple, pour la question 3, nous avons :

- rassemblé toutes les modalités faisant référence à l'actualité (actualité sportive, actualité politique, actualité du moment) sous une seule modalité intitulée "actualité" ;
- rassemblé tous les journaux sous une seule modalité intitulée "lecture de journaux".

Ensuite, nous nous sommes demandé si les étudiants qui parlent d'actualité lisent les journaux et la rubrique actualité présente dans ceux-ci. Cette première étude révèle que la moitié des répondants parlant d'actualité lit également les journaux et la rubrique concernant ce thème et qu'un peu plus de la moitié parcourt uniquement les journaux sans forcément s'arrêter sur une rubrique particulière. Nous apprenons également qu'un peu plus d'un tiers des répondants parle d'actualité et parcourt davantage la rubrique "politique internationale" plutôt que celle de "politique intérieure". Il faut néanmoins rester prudent quant à l'utilisation de ces résultats puisque ceux-ci, comme pour les thèmes précédents, doivent dépendre de la période à laquelle on fait passer le questionnaire.

En ce qui concerne le cinéma et la chanson, toutes les modalités des questions 9 et 10 ont été rassemblées sous une seule plus générale appelée "cinéma et musique". Dans le cas présent, nous souhaitons savoir si les personnes, qui disent parler musique et cinéma, lisent la rubrique "culture, théâtre, spectacles, etc." dans les journaux. Nous souhaitons également apprendre si les répondants font référence à des chansons ou des films dans leurs discussions. Nous découvrons qu'un peu plus d'un tiers des étudiants, qui parle cinéma et musique, lit la rubrique "culture, théâtre, spectacles, etc." dans les journaux et peut parfois faire référence à un film ou une chanson. Rappelons également que tous ceux ayant indiqué dans le questionnaire qu'ils parlaient de cinéma et de musique ont choisi au moins une modalité dans les questions 9 et 10. Ensuite, nous avons voulu savoir si les étudiants qui parlent des événements de l'École, des soirées internes ou externes font référence au film *La cité de la peur* et au recueil de chansons du bureau des élèves. Pour cela, nous avons rassemblé les modalités "événements de l'école" et "soirées internes ou externes" sous une seule modalité. Puis nous l'avons croisée avec la modalité intitulée "*La cité de la peur*" et celle du "*Bréviaire*". Nous avons observé que parmi ces élèves, un peu plus d'un tiers fait parfois référence à la fois au film et au recueil de

chansons. De plus, presque la moitié de ces répondants fait uniquement référence au *Bréviaire* et un peu plus de la moitié ne se réfère qu'au film. Ces résultats montrent, en tout cas, que ces deux éléments sont probablement très liés aux conversations traitant des événements de l'École et des soirées.

En conclusion, nous pouvons observer que les sujets de discussion ne sont pas vraiment un obstacle pour les étudiants internationaux. Ce qui semble être le plus difficile pour eux est la prise de contact et la création de connivences. De plus, les sujets de discussion sont essentiellement axés sur la "culture" de l'École et certains événements de la vie quotidienne estudiantine ; événements que les étudiants non francophones observent ou auxquels ils participent. Malgré tout, il semble intéressant d'initier les étudiants internationaux à certains thèmes présents dans les discussions des élèves afin qu'ils puissent, s'ils le souhaitent, rebondir plus aisément sur le sujet ou bien tout simplement reconnaître les références auxquelles les étudiants francophones se rapportent. Néanmoins, cette recherche n'a pas pour objectif de restreindre les thèmes étudiés à ceux de la "culture" de l'École.

Synthèse

À ce stade de l'analyse, il est possible de dire que dans l'ensemble les réponses sont en général cohérentes sauf celles concernant les personnages de fiction. Nous avons remarqué que les répondants avaient choisi un ou deux auteurs, parmi les références littéraires, mais ne s'étaient pas référés aux personnages de fiction de leurs œuvres.

Malgré cela, les étudiants ont, en général, répondu à toutes les questions et ce questionnaire a permis d'établir un profil type d'étudiant de 1^{ère} année à l'École des Ponts ParisTech. Cela est dû, notamment, aux questions se rapportant aux sujets de discussion, à la chanson, au cinéma et à la presse écrite. D'autres références, touchant à l'histoire, la littérature ou la poésie et la bande dessinée permettent également d'en apprendre davantage sur ces étudiants sans pour autant tirer de conclusions définitives. L'enquête a montré qu'il existait effectivement des références communes parmi ces élèves de 1^{ère} année. Nous avons remarqué que de nombreuses références étaient plutôt "classiques" (la BD, la l'histoire), savantes (les références littéraires) ou anciennes (la chanson, le cinéma).

Comme nous venons de le voir, ce questionnaire est utile pour notre recherche car il permettra d'enrichir le contenu du module pédagogique qui sera élaboré par la suite. Celui-ci aura également des points communs avec un module de culture et civilisation "classique" qui

n'aurait pas fait appel à ce genre d'enquête. Certaines réponses correspondent à des références plutôt "traditionnelles", d'autres sont même prévisibles.

Considérons également qu'il a été observé, au fil du commentaire, que certains thèmes, et même peut-être la majorité, semblaient ne pas être un obstacle pour l'adaptation des étudiants non francophones. Ces références ne sont pas gênantes puisqu'elles sont, d'une part, souvent connues des étudiants internationaux, et d'autre part, trop "savantes" pour que l'on puisse imaginer qu'elles apparaissent réellement dans les conversations. Cependant, d'autres thèmes nécessitent une attention particulière comme ceux de la chanson, du cinéma, de la bande dessinée et éventuellement de l'actualité ou la presse écrite. L'étude de ces thèmes conduira, nous l'espérons, les étudiants non francophones à appréhender et comprendre le "macro-système" (la France) qui les entoure. Il faut également ajouter que la présente recherche a également pour objectif de rendre plus accessible, aux étudiants, le "micro-système" (l'École des Ponts ParisTech) qu'ils côtoient quotidiennement ainsi que ses "autochtones".

7.2.3. Analyse des données de la question ouverte et résultats

Méthodologie d'analyse

Dans cette partie, il s'agit de dépouiller les réponses à la dernière question du questionnaire d'enquête (question 14) explorant les représentations des répondants sur la manière dont les étudiants non francophones devraient agir pour pouvoir, d'une part, déchiffrer les références culturelles des élèves de l'École des Ponts ParisTech, et d'autre part, mieux communiquer ou mieux comprendre les élèves français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech. La question pour laquelle il s'agit d'appliquer la technique d'analyse est la suivante.

Si vous deviez aider un étudiant étranger à décrypter vos repères culturels, à mieux s'y retrouver, à mieux communiquer avec les élèves français et à mieux les comprendre, que lui conseilleriez-vous ? Vous pouvez répondre en rédigeant un petit texte ou en réalisant uniquement une énumération.

Pour notre recherche, il a semblé que recourir à une question ouverte, pour clore le questionnaire, serait l'occasion d'approfondir et d'explorer le sujet complexe de l'adaptation des étudiants internationaux à l'École des Ponts ParisTech. Ce procédé comporte de nombreux avantages mais également des inconvénients. Nous en aborderons quelques-uns dans les lignes qui vont suivre.

Étant donné que nous souhaitions recueillir d'une part, les conseils d'élèves français ou francophones et, d'autre part, leurs représentations sur la meilleure manière, pour un étudiant étranger, de s'accoutumer au nouvel environnement (l'École des Ponts ParisTech), il s'est avéré que faire appel à une question ouverte était une bonne solution. D'ailleurs la question ouverte "*[ouvre] des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grand*" car le répondant est plus libre de répondre et ses réponses relèvent de la perception que l'individu a du "*monde social*" (de Singly, 2004 : 66). Le répondant est d'autant plus libre qu'il n'est pas, contrairement aux questions précédentes de l'enquête, face à une liste de modalités imposées qui peut rendre le questionnaire moins spontané (de Singly, 2004 : 66).

D'un autre côté, un certain nombre d'inconvénients peuvent gêner l'exploitation d'une question ouverte. Dans notre cas, nous en avons relevé deux. Dans un premier temps, les données utilisées peuvent être instables et incertaines puisque "*la qualité des informations recueillies dépend [...] de l'enquêteur qui élimine éventuellement des indications précieuses et résume souvent la réponse*" (de Singly, 2004 : 67). Dans un second temps, la diversité des réponses obtenues peut rendre l'information inexploitable ou vague pour répondre aux questionnements de l'enquêteur (de Singly, 2004 : 67).

Pour éviter ces écueils, nous nous sommes attachée à préparer une question ouverte traitant du thème central de l'enquête (la recherche de références culturelles pour faciliter l'adaptation d'étudiants non francophones). Puis, lors du traitement des données, nous avons procédé à une analyse linguistique puis thématique. Nous nous sommes tout d'abord intéressée aux mots clefs ou mots-thèmes utilisés par les répondants plutôt qu'aux "*informations proprement dites*" (Bardin, 2005 : 136 ; de Singly, 2004 : 68). Nous avons procédé au décompte des mots (une majorité de substantifs) et nous avons porté une attention particulière aux verbes et aux pronoms personnels. Après avoir traité ces éléments, nous avons eu recours à un classement thématique des réponses en les regroupant.

Nous avons réalisé une analyse linguistique et thématique pour différentes raisons. Tout d'abord, nous voulions mieux comprendre le corpus recueilli et déterminer ses orientations. Cela nous a conduit à observer quels mots étaient employés le plus souvent et à voir si cela apportait des éléments de réponse à nos questions de recherche. De plus, l'analyse linguistique a permis, par la même occasion, de repérer si les répondants utilisaient des verbes d'action ou s'ils se positionnaient plutôt en retrait. Enfin, l'analyse thématique a aidé à connaître la place de certains thèmes (ou représentations) dans le discours et à voir si ceux-ci étaient liés entre

eux. Cette analyse thématique avait également pour objectif de définir si les réponses contenaient des données originales, inattendues ou stéréotypées.

Dans les lignes précédentes, nous avons présenté la méthodologie d'analyse de la dernière question du questionnaire. Pour cela, nous avons rappelé l'intitulé de la question et expliqué pourquoi nous avons décidé d'avoir recours à une question ouverte. Ensuite, nous avons énuméré les avantages et les inconvénients que ce type de procédé pouvait engendrer et nous avons détaillé la manière dont nous avons analysé la question (analyse linguistique et thématique). Enfin, nous avons présenté brièvement les raisons qui ont motivé ce choix d'analyse. Il est probable qu'aux yeux de l'expert cette analyse soit un peu succincte. Nous en sommes consciente puisque nous ne sommes pas spécialiste du domaine. Néanmoins, les éléments de réponse que nous en avons retirés nous semblent satisfaisants pour notre recherche.

Analyse linguistique

Pour cette analyse, nous avons tout d'abord observé les différents types de verbes et de procès. Nous avons également considéré la forme du message et tout particulièrement le principal mode des verbes utilisé dans les réponses.

Les verbes

Il s'est avéré que les répondants ont eu recours à un grand nombre de verbes d'action. Néanmoins, tout comme le recommande J.-P. Bronckart (1997 : 283), nous ne nous sommes pas uniquement arrêtée, au cours de l'analyse, à faire une distinction entre verbes "d'état" et verbes "d'action". Nous avons également tâché de repérer les différentes classes de verbes dont parle l'auteur : les verbes d'état, les verbes d'activité, les verbes d'accomplissement et les verbes d'achèvement (Bronckart, 1997 : 283). De plus, afin d'étoffer cette liste, nous avons distingué les verbes de perception et les verbes de mouvement. Pour établir cette liste, nous avons pris en compte le cotexte afin d'éviter des erreurs dans l'interprétation.

Au cours de l'analyse de ce corpus, nous avons remarqué que les répondants avaient utilisé une grande majorité de verbes d'activité (plus d'un tiers de la totalité des verbes relevés), c'est-à-dire des verbes "*qui renvoient à des procès dynamiques, duratifs [...] et non résultatifs [...]*". À titre d'exemple, nous avons relevé entre autres : faire du sport (3), parler avec des Français ou des élèves (2), participer à la vie associative / au Tandem / aux soirées (7), lire

Tintin / la Bible / le journal, etc. (25). Le chiffre indiqué entre parenthèses correspond au nombre d'occurrences. Nous avons également découvert que les répondants avaient fait appel à de nombreux verbes d'accomplissement qui "*renvoient à des procès dynamiques, duratifs et résultatifs*" Bronckart, 1997 : 283). Nous avons relevé par exemple : boire une binche (1), expliquer le contexte / l'état d'esprit, etc. (7), comprendre la culture française / la prépa, etc. (4). Certains verbes de perception, bien que moins nombreux que les deux types de verbes cités précédemment, sont également présents en grand nombre. Ce qui diffère pour ces types de verbes, c'est qu'ils ne représentent que quatre verbes au total. Néanmoins, leur nombre d'occurrences est très élevé, beaucoup plus que celui des verbes d'activité ou d'accomplissement : regarder des films / le JT / les infos. / la télévision, etc. (18), voir des films (9), écouter des chansons / la radio (6). Contrairement aux verbes de perception, les verbes d'activité et d'accomplissement sont diversifiés mais ils obtiennent peu d'occurrences. Par ordre décroissant, viennent ensuite les verbes de mouvement, d'état et d'achèvement¹⁸. Ces trois catégories sont présentes en quantités faibles. Nous avons noté entre autres : aller au théâtre / au cinéma, etc. (6), connaître l'actualité / le parler jeune (6), s'inscrire à des associations (1).

Ce premier relevé permet de penser que si les élèves ont employé un grand nombre de verbes d'activité, d'accomplissement et de perception, cela signifie peut-être qu'ils encouragent les étudiants non francophones à prendre en main leur adaptation, leur "apprentissage" de la langue et de la culture. Les répondants les invitent à adopter une attitude volontaire, participative et active comme le montrent, par exemple, ces recommandations :

Regarder des films d'humour français : c'est ce qui revient le plus souvent dans les conversations (plus que les BD par exemple) (corpus Q14, ligne 9).

Ne pas hésiter à venir nous parler. Venir faire du sport avec nous (corpus Q14, ligne 13).

Les verbes de perception montrent également que le processus d'adaptation au nouvel environnement ne passe pas forcément par un contact direct avec les élèves français ou francophones mais au moyen d'un "médiateur", d'une "ressource" tels que la radio ou la télévision. Le nombre d'occurrences du verbe "parler" est certes important mais celui des

¹⁸ Il s'agit de verbes "*qui renvoient à des procès dynamiques, non duratifs et résultatifs*" (Bronckart, 1997 :283).

verbes "écouter" ou "regarder" l'est encore plus. En quittant le domaine des verbes de perception, nous avons noté le même phénomène pour les verbes d'activités. Par exemple, le verbe "lire", accompagné d'un complément (la Bible, des livres, des auteurs, etc.), recueille le nombre d'occurrences le plus important de toute la liste. Par conséquent, nous pouvons supposer que, d'après les répondants et les verbes qu'ils ont choisis, entrer en contact directement avec les Français n'est pas une priorité ; d'autres stratégies sont à privilégier.

À ces premières réflexions s'ajoutent les remarques concernant les types de procès liés aux verbes relevés. En listant les types de procès, nous avons remarqué qu'il existait un certain écart entre les verbes perfectifs et imperfectifs. Il est d'ailleurs à noter que le nombre de verbes imperfectifs est nettement supérieur à celui des verbes perfectifs. Rappelons que, d'après M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche (1986 : 78), "*les verbes imperfectifs signifient des procès qui, s'ils ne sont pas interrompus par des circonstances extérieures, peuvent se prolonger sans limitation*". À titre d'exemple, nous retrouvons les verbes d'activité, d'accomplissement ou de perception cités précédemment : parler avec des Français ou des élèves (2), lire Tintin / la Bible / le journal, etc. (25), comprendre la culture française / la prépa, etc. (4), écouter des chansons / la radio (6).

Nous pouvons admettre que les répondants, de manière indirecte, indiquent que pour s'appropriier leurs références culturelles, les étudiants non francophones auront besoin de temps. De plus, les répondants, par leur choix de formes verbales, ont montré que l'adaptation au nouvel environnement demande des efforts et de la détermination.

Les formes du message

La forme du message mérite également que nous nous y attardions. Les élèves ont essentiellement fait appel à l'énumération pour présenter leurs conseils et, en conséquence, ont largement utilisé le mode infinitif. Il faut cependant reconnaître que la formulation de la question 14 y est sans doute pour beaucoup. Il est donc nécessaire de ne pas tirer de conclusions trop hâtives. Comme le soulignent M. Arrivé, F. Gadet et M. Galmiche (1986 : 334), l'infinitif a la particularité de ne pas comporter de marque de personne, ni de nombre, ni de temps. C'est un mode qui est également appelé "*mode impersonnel [...]*", désignation qui " *vise à évoquer les valeurs modales [...] qu'il reçoit de son contexte*" (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 338). Il existe différentes constructions de l'infinitif ayant des valeurs particulières mais, pour notre recherche, nous n'en avons retenu qu'une seule : un infinitif

équivalent d'un impératif (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 338). Dans le corpus, il semble que les répondants l'aient utilisé pour exprimer une consigne ou une interdiction (quand celui-ci est accompagné de la négation) :

Visiter Paris et la France avec des visites commentées car ça donne des repères historiques et culturels (corpus Q14, ligne 26).

Ne pas regarder la télé [...] (corpus Q14, ligne 66).

En utilisant ce mode, même si le répondant n'intime pas un ordre en particulier ni ne s'adresse à un interlocuteur précis, il souhaite néanmoins, nous le supposons, proposer un comportement à adopter pour que l'étudiant international "améliore" sa situation à l'École ou en France.

Certains élèves ont parfois eu recours à des verbes de modalité exprimant la nécessité et la possibilité. Dans notre cas, la nécessité est exprimée grâce à la locution modale "il faut" et la possibilité grâce au verbe "pouvoir". L'utilisation de "il faut" semble indiquer que les conseils des répondants se basent sur le droit, l'obligation sociale ou la conformité aux normes d'usage (Bronckart, 1997 : 330). Les répondants, en utilisant cette locution modale, s'appuient, et cela peut-être de manière involontaire, "*sur les valeurs, les opinions et les règles constitutives du monde social*" (Bronckart, 1997 : 330) :

Il faut aussi expliquer le contexte social (savoir pourquoi le RER ne roule pas), expliquer les différents types d'énoncés : ironie, satire très utilisées, expliquer l'état d'esprit en École, expliquer les soirées (corpus Q14, ligne 18).

Quant à l'utilisation de "pouvoir", il semble être le moyen, pour les répondants, d'exprimer une modalisation logique où l'étudiant présente les éléments de son propos comme "*des faits possibles, probables, éventuels*" voire "*comme des faits attestés (ou certains)*" (Bronckart, 1997 : 329).

Connaître un minimum l'histoire de France depuis les Lumières peut être important (corpus, Q14, ligne 8).

Un élève étranger peut rencontrer (va rencontrer) des personnes dont les références culturelles sont nombreuses (tant culture française qu'internationale). Les gens ici peuvent être très critiques et acerbes vis-à-vis des dysfonctionnements (corpus Q14, ligne 17).

La position de l'énonciateur

Finalement, intéressons-nous aux pronoms personnels. Nous les avons recensés et avons découvert que les élèves avaient employé les pronoms suivants : "je", "il / ils", "on" et "nous". L'ensemble de ces formes a été utilisé de manière équilibrée. Il n'y a pas de pronom personnel plus utilisé qu'un autre. Tous obtiennent, en moyenne, trois ou quatre occurrences sur la totalité du corpus étudié. Seul le pronom personnel "il" réunit six occurrences cela du fait de la présence, à plusieurs reprises, de l'expression "il y a".

Observons tout d'abord le pronom personnel "je".

[...] Je ne sais pas si cela rentre dans les repères culturels (Q14, ligne 12), [...] je suis moi-même incapable de définir ses caractéristiques (Q14, ligne 19), [...] je pense reprendre le club cuisine des ponts (Q14, ligne 95)

Avec l'emploi de "je", les répondants ont fait appel à un embrayeur c'est-à-dire que *"l'être qu'ils visent ne peut être identifié que par référence à l'instance de l'énonciation et à ses coordonnées spatio-temporelles"* (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 495). Par conséquent, si les circonstances de l'énonciation de notre corpus ne sont pas clairement définies, il n'est pas possible d'interpréter le discours dans lequel nous avons relevé ces embrayeurs (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 243). Dans l'exemple sur lequel nous travaillons, le contexte de l'énonciation est connu et cette utilisation du "je" ne pose donc pas problème.

D. Maingueneau rappelle que le répondant, en employant "je", se pose comme énonciateur et mobilise, dans son intérêt, le système de la langue (Maingueneau, 2004 : 22). En conséquence, chaque élève qui a décidé d'utiliser "je" *"[s'est emparé] du système et [a ouvert] un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme allocutaire"* (Maingueneau, 2004 : 22). Mais qui est le destinataire des trois énoncés comportant "je" ? Nous pouvons penser que les répondants s'adressent directement à l'enquêtrice. Cela se vérifie notamment du fait que deux énonciateurs ont mis leurs propos entre parenthèses comme s'ils souhaitaient réaliser un aparté ou une confidence en direction de l'enquêtrice. En outre, les répondants exposent leurs doutes, leurs confidences, leurs interrogations sur la "justesse" des réponses, leur scepticisme quant au bien fondé de l'enquête et un des énonciateurs donne également une information concernant la prochaine réouverture du club cuisine. Une information que l'allocutaire, c'est-à-dire nous-même, pourra transmettre aux étudiants internationaux.

Considérons maintenant le pronom personnel "il" et sa forme pluriel. C'est celui, nous l'avons mentionné précédemment, qui recueille le plus d'occurrences. D'après D. Maingueneau, le pronom "il" "*à la différence de je – tu est un pronom au sens strict, c'est-à-dire un élément anaphorique qui remplace un groupe nominal dont il tire sa référence et qui a été introduit antérieurement dans le discours [...]*" (Maingueneau, 2004 : 23). Pour comprendre à quel élément fait référence le pronom "il" dans notre corpus, nous avons besoin du contexte linguistique :

D'expliquer à un Français comment il voit son pays pour amener celui-ci à décrypter sa vision de la France (Q14, ligne 30).

Regarder un film avec des Français pour comprendre pourquoi ils rient, pleurent, etc. (Q14, ligne 94).

Aller vers les gens, les Français ne sont pas toujours extrêmement chaleureux mais ils sont en général très heureux de discuter avec les étrangers (Q14, ligne 104).

Mais la prépa ça fait partie d'une importante référence commune à nous tous et comment peuvent-ils acquérir ce repère là ? (Q14, ligne 11).

Le pronom "il" représente, dans le corpus, une personne dont on parle. Même si celle-ci peut être physiquement présente, elle ne participe pourtant pas à l'énonciation, elle en est absente. C'est pour cette raison que le pronom "il" est qualifié de "non personne" (Arrivé, Gadet & Galmiche, 1986 : 496). Dans les exemples cités ci-dessus, le "il" qu'il soit singulier ou pluriel, est employé, dans la majorité des cas, pour se substituer à des termes tels que "un Français", "les Français". Nous remarquons également que "il" au pluriel est utilisé une fois à la place des "élèves étrangers présents à l'École". Pour finir, rappelons que "il" apparaît également dans la locution modale de nécessité "il faut" étudiée précédemment, mais également dans la construction impersonnelle "il y a" :

il y a beaucoup d'us et coutumes propres aux Ponts et aux écoles d'ingénieurs, on a des mots spéciaux aux Ponts comme "Spirit", "Buen", "bad" "c'est badant" (Q14, ligne 67).

Examinons désormais le pronom "on". D. Maingueneau souligne que "on"

n'est pas un vrai pronom comme 'il' qui renvoie à un antécédent avec lequel il s'accorde, mais un élément autonome qui désigne un sujet humain indéterminé.

Il ajoute également que *"c'est le contexte qui permet de lui conférer une valeur"* (Maingueneau, 2004 : 26). Les exemples cités ci-dessous semblent illustrer ce propos. Dans les phrases suivantes, le "on" remplace les expressions "quelqu'un", "une personne" ou "les gens" voire plus précisément pour le premier énoncé "les gens en France".

Savoir comment on dit bonjour : poignée de main homme / femme, bise homme / femme et femme / femme (Q14, ligne 20).

C'est par les comiques que l'on entre dans la culture française (Q14, ligne 87).

D'après le même auteur, "on" peut être un substitut d'embrayeur, c'est-à-dire qu'il peut *"[interférer] avec les embrayeurs personnels surtout à travers deux types d'emplois : comme substitut de 'nous' et comme moyen d'éviter la deuxième personne"* (Maingueneau, 2004 : 26). Tout comme le pronom "il", "on" acquiert le statut de déictique dans les exemples ci-dessous où il représente "nous" :

On parle beaucoup plus d'actualité que de théâtre ou de poésie dans la vie de tous les jours (Q14, ligne 42).

Il y a beaucoup d'us et coutumes propres aux Ponts et aux écoles d'ingénieur, on a des mots spéciaux aux Ponts comme "spirit", "buen", "bad", "c'est badant" (Q14, ligne 67).

Pour terminer ce commentaire traitant de la position de l'énonciateur dans le corpus, nous nous proposons d'analyser l'utilisation du pronom "nous". Tout comme nous l'avons évoqué précédemment, lors de la partie s'intéressant au pronom "je", "nous" permet également au répondant de se positionner en énonciateur (Maingueneau, 2004 : 22). Cela s'explique pour plusieurs raisons puisque "nous" correspond au *"moi avec toi ou moi avec lui"* (Maingueneau, 2004 : 22) c'est-à-dire qu'il peut être l'équivalent de :

- je + je + (je) ou
- je +tu+ (tu) ou
- je + il + (il).

Néanmoins, à l'instar de D. Maingueneau, rappelons que l'utilisation de "nous" n'implique pas une *"multiplication de je mais une extension, illimitation"* de celui-ci (Maingueneau, 2004 : 23). Pour conclure, "nous", dans notre corpus, représente soit " les élèves français de 1^{ère}

année" soit "les élèves en tant que représentants de la population française" mais il est difficile de distinguer s'il s'agit précisément de "je + je" ou "je + tu" ou encore "je + il" :

S'intégrer dans notre culture avec nous : aller au cinéma, au musée, ... (Q14, ligne 10).

En conclusion, pour cette analyse linguistique, nous avons tout d'abord observé les différents types de verbes présents dans le corpus et les procès. Au cours de cette première étape, nous avons constaté que les étudiants avaient utilisé une majorité de verbes d'activité, d'accomplissement et de perception. Ce relevé permet de penser que les étudiants francophones invitent les élèves étrangers à adopter une attitude volontaire pour s'adapter au nouvel environnement et pour prendre contact avec les autochtones. Nous avons également découvert que les répondants avaient fait appel à des verbes imperfectifs, preuve éventuelle que cette adaptation demande du temps, de la patience, de la part des élèves internationaux. Ensuite, nous avons considéré la forme du message employé par les répondants et tout particulièrement les formes verbales contenues dans les réponses. Nous avons remarqué que les répondants avaient privilégié l'infinitif pour donner des conseils voire pour intimer un comportement à suivre et qu'ils avaient également eu recours à certains verbes de modalité. Enfin, nous nous sommes intéressée à la position de l'énonciateur. Pour cela, nous avons étudié les pronoms personnels les plus récurrents du corpus tels que "je", "il / ils", "on" et "nous" et avons tenté de définir à qui ceux-ci faisaient référence. Dans les lignes qui vont suivre, nous nous attachons finalement à réaliser une analyse thématique.

Analyse thématique

Pour la dernière étape de l'analyse de la question 14, considérons maintenant les thèmes présents, et les plus récurrents, dans les réponses des élèves. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les informations rassemblées se présentent sous la forme d'une énumération de conseils pour la plupart à l'infinitif. Pour l'analyse thématique, nous énumérons tout d'abord les thèmes les plus fréquents (grâce au décompte des mots), puis, grâce à ceux-ci, nous résumons les conseils les plus régulièrement proposés par les répondants.

Pour la question 14, 59 personnes au total ont formulé des conseils soit deux tiers des répondants. L'ensemble des thèmes relevés dans le corpus se répartissent en deux catégories plutôt prévisibles. La première catégorie s'attache à la connaissance de la France et des

Français, aux repères culturels, la seconde correspond à la vie estudiantine à l'École des Ponts ParisTech.

Ces résultats ont été obtenus, d'une part, grâce au décompte de mots présents dans le corpus et significatifs pour la recherche, et d'autre part, en rassemblant de façon thématique les différents conseils des élèves. Précisons ici que l'adjectif "français" est le mot le plus répété du corpus. Il apparaît quarante-quatre fois et il est souvent accompagné des substantifs suivants : films, chanson / musique, humour, histoire, œuvres, BD, culture, livre, système, ami, référence, étudiant, journal / journaux, actualité, télévision, littérature. Cette liste donne quelques éléments d'information sur les types de thèmes qui vont être énumérés dans les lignes qui suivent.

Les thèmes présents dans le corpus

Parmi les thèmes traitant des repères culturels français, nous comptons, par ordre décroissant, les points cités ci-dessous. Au regard de cette liste, nous observons qu'il existe un grand nombre de concordances entre les thèmes mentionnés dans l'ensemble du questionnaire (questions fermées) :

- le cinéma / la télévision (plus d'un tiers des réponses) ;
- les visites touristiques / la géographie (plus d'un tiers des réponses) ;
- la lecture d'œuvres littéraires ou de BD, les sorties culturelles (plus d'un tiers des réponses) ;
- la lecture de la presse écrite / l'actualité (moins d'un tiers des réponses) ;
- l'humour, les registres de langue ;
- l'histoire de France ;
- la gastronomie.

Parmi les thèmes abordant la connaissance de l'environnement scolaire, c'est-à-dire la vie estudiantine à l'École des Ponts ParisTech, nous découvrons deux lignes directrices :

- la participation à la vie interne de l'École (bureau des élèves, soirées, événements, week-end d'intégration, etc.) pour la prise de contact avec les élèves déjà présents à l'École des Ponts ParisTech ;

- la découverte et la maîtrise du système de la classe préparatoire et du concours d'entrée aux Grandes Écoles.

Résumé thématique des propos des répondants

Pour approfondir le propos, nous résumons les principaux conseils énumérés par les étudiants. Tout d'abord, les répondants indiquent, pour un tiers d'entre eux, que les étudiants internationaux restent trop entre eux. Par conséquent, ils invitent ces derniers à venir à leur rencontre afin de partager des sorties, participer à des événements avec eux. Ces remarques sont présentes à plusieurs reprises notamment quand les élèves francophones proposent que les étudiants internationaux participent aux activités associatives de l'École des Ponts ParisTech. Nous constatons que les personnes ayant fait ces remarques semblent disposées à partager des expériences avec les nouveaux arrivants mais que, pour eux, le public international doit faire preuve d'initiative pour la première prise de contact. Certes, il ne faut pas généraliser mais on peut supposer que si les étudiants internationaux veulent communiquer et partager les "codes" des élèves de l'École des Ponts ParisTech, cela signifie que la démarche de prise de contact doit venir des nouveaux arrivants et pas l'inverse.

Pour continuer, un nombre important de répondants souligne l'intérêt d'aller au cinéma, de s'intéresser à l'actualité et de visionner certaines émissions télévisées. C'est une manière de se familiariser avec les références qui apparaissent dans les conversations des étudiants français ou francophones. Ces propos correspondent en partie aux réponses des questions fermées. Néanmoins, en ce qui concerne le cinéma ou la télévision, il n'est pas forcément précisé que les films francophones récents sont systématiquement évoqués dans les discussions des étudiants. Nous supposons que ce conseil est plutôt avancé dans un premier temps, pour que l'étudiant international améliore sa compréhension de l'oral, voire plus largement son français. Dans un second temps, il est possible que les répondants y aient fait référence pour que l'étudiant international profite de cette ressource afin de décrypter certains repères culturels véhiculés par les émissions et les films.

Certains répondants ont également insisté sur l'importance de se documenter sur la littérature française et de lire certaines œuvres en français. La littérature, d'après les répondants, est un incontournable, semble-t-il, pour comprendre et décrypter les repères culturels. Pourtant, celle-ci n'est pas indispensable pour entretenir une conversation, tout comme nous l'avions observé dans l'analyse des entretiens de groupe. Dans le même ordre d'idées, les répondants

invitent les étudiants internationaux à connaître l'environnement qui les entoure et cela en s'intéressant aux sorties culturelles, à la géographie de la France, en faisant du tourisme, etc. Rappelons que le thème du tourisme n'était pas apparu dans les entretiens de groupes et par conséquent n'a pas été intégré dans le questionnaire fermé. Cet élément est à prendre en considération puisqu'il permet de comprendre l'environnement du nouvel arrivant. Néanmoins, ce thème ne sera probablement pas intégré au module pédagogique de la recherche, sauf si les apprenants le demandent, puisqu'il est déjà étudié au cours du séminaire de pré-rentree du mois de septembre.

Dans le corpus, les répondants ont également insisté à plusieurs reprises sur l'importance d'initier les étudiants internationaux à la particularité du système des classes préparatoires et à celle du concours d'entrée aux Grandes Écoles. Tout comme l'avaient révélé les entretiens de groupe et les premières questions du questionnaire, il semble que ce thème soit, d'une part, encore présent dans les conversations des élèves et, d'autre part, que sa connaissance soit nécessaire pour mieux appréhender le public français ou francophone en contact avec les étudiants internationaux. En revanche, la méconnaissance du "lexique jeune de l'École des Ponts ParisTech" ne semble pas être un obstacle pour comprendre les élèves français ou francophones puisque ce thème n'apparaît que de manière négligeable dans les propos des répondants et seules deux personnes préconisent de se familiariser avec le "lexique de l'École des Ponts ParisTech".

Pour terminer, les répondants insistent sur le fait de connaître l'humour et les humoristes français alors que dans les questions fermées, ou les entretiens de groupe, ce thème semblait plutôt marginal à l'exception des questions concernant le cinéma / les stars du cinéma. Cette divergence dans les résultats est à prendre en compte pour la mise en place du module pédagogique. À l'inverse, le thème de l'histoire, qui totalise le plus grand nombre de réponses dans l'analyse des questions fermées, n'est que très peu évoqué dans le corpus. Certains répondants proposent que les étudiants internationaux se documentent sur l'histoire de France mais leur nombre est minime (trois personnes au total). Enfin, quelques répondants conseillent aux étudiants internationaux de s'intéresser à la gastronomie française, or ce thème n'est pas apparu dans les entretiens de groupes ni dans le questionnaire fermé. Il est peu probable que ce thème soit présent dans les conversations des élèves. Par conséquent, les répondants l'ont peut-être indiqué comme moyen de s'informer sur une particularité culturelle ce qui peut conduire, à court ou moyen terme, à comprendre ou aider au décryptage de

certaines repères culturels. Autre possibilité, ils ont peut-être pensé qu'il était possible de connaître la France et de la définir en s'initiant à la gastronomie française et cédé au stéréotype courant qui associe systématiquement la France à la gastronomie.

Pour résumer, cette analyse thématique a tout d'abord montré qu'il y avait une cohérence entre les réponses des questions fermées et celles de la question ouverte. Ces deux parties du questionnaire ont des thématiques communes mais les réponses à la question 14, et plus précisément les conseils des répondants, se focalisent davantage sur des thèmes dominants : le cinéma, la presse écrite et l'actualité, la littérature et la BD, etc. Les conseils émis dans la question 14 nous confortent dans notre choix de mettre en place un module pédagogique dont les thématiques peuvent permettre aux élèves internationaux de décrypter, comprendre les repères culturels des élèves de l'École et de se familiariser avec eux. D'un autre côté, cette question ouverte a rendu possible l'émergence de thèmes qui n'avaient été abordés ni dans les entretiens de groupe ni dans les questions fermées (géographie, tourisme, gastronomie). Il faudra décider s'ils doivent être intégrés aux autres thématiques du module. Nous n'avons cependant pas observé de réponses "surprenantes" ou "originales". Les répondants ont formulé des conseils plutôt classiques. Les élèves français ou francophones ont parfois montré un intérêt pour les étudiants internationaux, toutefois, leurs remarques confirment les points avancés dans le chapitre 1. Il semble que pour créer des contacts entre les deux publics en présence, il soit nécessaire que l'initiative vienne des nouveaux arrivants.

Conclusion : apports et limites du questionnaire

Cette sous-partie avait pour objet l'analyse des questionnaires complétés, en avril 2006, par les élèves de la 1^{ère} année de l'École des Ponts ParisTech. Nous avons, dans un premier temps, déterminé la méthodologie empruntée pour l'élaboration du questionnaire. Puis, nous avons présenté son organisation et la manière dont la partie concernant les questions fermées, a été analysée. Ensuite, nous avons traité les données et présenté les résultats obtenus. Ces éléments ont conduit à l'établissement d'un exemple de profil type de l'étudiant de concours commun de l'École des Ponts ParisTech. L'analyse thématique des questions fermées a d'ailleurs permis d'affiner le commentaire et de réaliser une sélection des points thématiques à retenir pour la mise en place de notre recherche.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse séparée de la dernière question du questionnaire : la question ouverte. Tout comme pour les questions fermées, nous avons

consacré une partie du propos à la méthodologie d'analyse. Celle-ci s'est divisée en deux parties. D'une part, nous nous sommes attachée à l'analyse linguistique du corpus en présence, et d'autre part, à l'analyse thématique des propos des répondants. Ces deux analyses ont contribué à mieux comprendre le corpus recueilli et à déterminer ses orientations. Il s'est avéré qu'il existait une complète cohérence entre les réponses de la première partie du questionnaire (questions fermées) et les conseils émis par les répondants. Il est cependant à noter que les réponses à la question 14 ont probablement été influencées par les thèmes des questions fermées.

Au terme de cette analyse, il est possible d'affirmer que cette enquête aidera à la conception du module pédagogique. Elle nous conforte dans nos choix pédagogiques de thématiques culturelles et permet également de concevoir un module s'inspirant de références directement liées à la vie quotidienne des étudiants français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech. L'étude de ce questionnaire a également révélé l'importance qu'il y a à rester informé des tendances littéraires, musicales, cinématographiques, etc. du moment. Il faut cependant reconnaître que notre questionnaire ne peut fournir de données pérennes. Ces références thématiques à transmettre sont à la fois diverses et changeantes. Nos données datent de 2006, il est probable que les réponses seraient différentes si nous réitérions cette enquête à l'heure actuelle.

Malgré ces limites, il semble que notre module pédagogique peut réellement aider les étudiants internationaux dans leur phase d'adaptation au nouvel environnement. Pour le vérifier, nous avons réalisé des entrevues de groupe avec les étudiants non francophones de l'École. Le propos de la partie qui suit s'intéresse à l'analyse de ces entretiens de groupe. Tout comme pour les points précédents, nous nous arrêterons tout d'abord sur la méthodologie d'analyse des entretiens puis nous présenterons les données et les résultats obtenus.

7.3. Analyse des entrevues de groupe d'étudiants non francophones

7.3.1. Hypothèse et objectifs

Les hypothèses et les objectifs posés sont les mêmes qu'en 7.1 : nous supposons que les élèves internationaux de l'École des Ponts ParisTech sont confrontés régulièrement à des incompréhensions, ne saisissent pas un certain nombre d'implicites dans leurs échanges avec les élèves français ou francophones. Ces obstacles peuvent venir, d'une part, de leur niveau de

français à leur arrivée, et d'autre part, de leur méconnaissance de la "culture partagée" par les locuteurs natifs et plus précisément par les élèves français ou francophones. Nous avons également posé l'hypothèse qu'une meilleure compréhension des "codes" des élèves français de l'École nécessitait un investissement conséquent de la part des élèves non francophones. Nous avons décidé de mener une enquête pour tenter de trouver des éléments de réponse aux questions suivantes.

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves étrangers ? Sont-ils conscients de toutes ces difficultés ? Ces difficultés sont-elles homogènes malgré la diversité du public d'élèves internationaux ?
- Quelles sont les attentes et les besoins des étudiants internationaux pour entrer facilement en contact avec les élèves français ou francophones de l'École ? L'enquête permet-elle de les recueillir ?
- Le module envisagé (approche culturelle) est-il justifié ?

7.3.2. Méthodologie

Échantillon des élèves participant aux entrevues de groupe

La méthodologie est similaire à celle des entretiens de groupe des élèves français ou francophones (cf. 7.1.2). C'est pour cette raison que cette sous-partie ne fait pas l'objet d'un long développement. Comme pour l'enquête précédente, il nous a semblé pertinent de réaliser des entrevues rassemblant plusieurs personnes car les interactions entre les participants peuvent enrichir le recueil de données. L'analyse de ces entretiens est très riche. Le public est hétérogène tant par l'âge, le statut, le pays et l'université d'origine, etc. Nous avons cependant veillé, au moment de la sélection des participants, à choisir un échantillon aussi représentatif que possible de l'ensemble groupe d'EFD et stagiaires (personnes de continents différents et de statuts différents).

Guide d'entretien

Nous avons conçu un guide d'entretien composé de 13 questions ouvertes et comprenant 19 thèmes (cf. annexe 14). Nous avons fait appel, pour les questions 1, 2, 3 et 13 à l'ouvrage de E. Murphy-Lejeune (2005 : 216-218).

La majorité des questions porte sur l'opinion des étudiants et leur vécu personnel à l'École et plus largement en France. Nous pouvons distinguer quatre axes différents dans ce guide d'entretien. Les questions portant sur :

- l'opinion des étudiants (questions 6, 7 et 8) ;
- les conseils et leurs remarques générales (questions 12 et 13) ;
- le vécu des élèves à l'École et en France (les motivations, les difficultés, les chocs culturels, les discussions qu'ils entretiennent, etc. : questions, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 11) ;
- l'existence d'une "intégration" ou "adaptation", la mise en place de connivences avec les élèves français ou francophones (questions 4, 9 et 10).

Méthode d'analyse

Nous avons soumis ce guide d'entretien à trois groupes différents (neuf personnes) et avons filmé toutes les entretiens. Nous avons ensuite procédé de la manière suivante.

- Nous avons transcrit tous ces échanges (cf. annexes 15, 17, 19). Tout comme en 7.1, les enquêtes se présentent sous forme de dialogues ou de conversations. Nous les avons conduites à l'aide du guide d'entretien, ce qui donne un caractère semi-directif à ces entretiens.
- Nous avons répertorié les thèmes principaux (ceux sélectionnés pour l'entretien), leurs déclinaisons (sous-thèmes) et les précisions ou commentaires les concernant apparus pendant l'entretien (cf. annexes 16, 18, 20).
- Nous avons eu recours à une analyse des séquences entretien par entretien, puis nous nous sommes intéressée aux "manières de dire" de chaque participant.

La transcription des entretiens de groupe

Nous avons utilisé les mêmes conventions de transcription que pour les entretiens réalisées auprès des élèves français ou francophones (cf. annexe 2).

Dans les lignes suivantes, nous nous proposons de revenir sur les propos de chaque individu. Cette analyse fine nous permet de découvrir les problèmes que les élèves internationaux rencontrent de manière individuelle et les solutions qu'ils proposent. Il s'agit de l'analyse du contexte par les interactants eux-mêmes. L'analyse thématique ne le permet pas puisqu'elle ne retient que les éléments ou les thèmes récurrents parmi l'ensemble des propos des participants. On trouvera ci-dessous tous les participants aux entrevues de groupe réalisées auprès des étudiants non francophones.

7.3.3. Analyse par individus

Nous présentons chaque individu ayant participé aux entrevues. Rappelons que les entretiens un à trois et que les participants un à dix sont analysés dans les parties précédentes (élèves français ou francophones).

Participant 11 (entretien 4)

Le participant 11 est un étudiant vietnamien qui réalise le double diplôme dans le cadre d'un accord avec l'École Supérieure de Génie Civil d'Hanoï. Il fait partie du Programme de Formation d'Ingénieurs d'Excellence au Vietnam (PFIEV), formation équivalente à celle des classes préparatoires et des Grandes Écoles. Il participe activement à l'entretien mais ses prises de parole se raréfient quand les questions s'intéressent aux titres de films, de chansons ou d'œuvres littéraires.

La principale raison de sa venue à l'École des Ponts ParisTech relève de la qualité de la formation proposée par les Grandes Écoles (bonnes conditions d'études) et leur réputation. Il souhaite, à moyen terme, rester en France pour acquérir de l'expérience et mieux connaître la "culture" française mais plus précisément la "culture" d'entreprise. C'est pourquoi il a prévu de rester trois ans minimum en France (réalisation d'un stage de 11 mois entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année). De cette manière, il pourra valoriser sa formation au Vietnam. Il possède une image idéalisée de la France et il considère que c'est un endroit privilégié pour trouver un travail (lignes 39 et 40, entretien 4).

Oui + c'est comme ça maint- + je voudrais j'ai commencé voudr- j'ai commencé à voudrai travailler en France + c'est comme ça parce que ici je trouve qu'il y a beaucoup + comment dire euh + des meilleurs

choix oui

Au Vietnam, dans le domaine du génie civil, la formation d'ingénieurs n'est pas aussi prestigieuse qu'en France. Seul le doctorat est réellement reconnu.

Le participant 11 lit le journal mais nous découvrons rapidement que le choix du quotidien a été réalisé par mimétisme et non pas parce qu'il appréciait la ligne éditoriale du quotidien (entretien 4, lignes 123-124).

Pas très souvent mais moi c'est le Figaro la raison parce que j'ai vu beaucoup de Français + qui voient ce quotidien donc euh j'essaye de le lire ++

Il ne semble pas intéressé par la littérature ou la poésie mais a lu quelques BD japonaises et connaît les aventures des personnages tels qu'Astérix, Obélix et Tintin (entretien 4, ligne 199).

C'est pas mes loisirs^R + bandes dessinées oui+ si mais je sais pas pour poèmes poésie ou bien +

Cet étudiant a été particulièrement surpris, d'une part, par le comportement des élèves français dans les soirées internes de l'École des Ponts ParisTech (conséquences de la consommation d'alcool) ; et d'autre part, par les chansons internes (contenus et illustrations) que les élèves ont l'habitude d'entonner. C'est un étudiant habile pour se tirer des difficultés puisqu'il a su trouver le *Bréviaire*, recueil dans lequel sont consignées les chansons. Il semble d'ailleurs gêné de parler de ces attitudes. Il a également été étonné de voir que certains professeurs ou membres du personnel de l'École participaient aux soirées. Il avoue également avoir rencontré des difficultés pour comprendre les élèves français. Ces difficultés trouvent principalement leur origine dans la rapidité du débit des élèves avec lesquels il a eu des échanges. Cet étudiant fait preuve de tolérance et de recul. Il refuse de tomber dans la généralisation quand un des participants explique que "les Français" ne sont pas patients (entretien 4, ligne 111).

Mais ça dépend chaque personne

Il semble cependant habitué au fait que certains élèves français de l'École n'ont pas la patience de reformuler leurs propos ou d'expliquer ce qu'ils viennent de dire. Il est le premier, parmi les autres participants, à répéter la phrase qu'il est habitué à entendre de la bouche des étudiants quand il tente de les comprendre ou de participer à une conversation (entretien 4,

ligne 117).

Laisse tomber^R

Il ne semble pas déçu de ne pas pouvoir participer pleinement aux conversations des élèves français. Il évoque sereinement deux raisons : il ne partage pas forcément le même intérêt qu'eux pour les sujets de discussion choisis et il est conscient qu'il ne peut pas tout connaître de la France. Il semble avoir accepté sa condition sans pour autant ressentir de frustration. Si le sujet de discussion l'intéresse, il remarque qu'il n'hésitera pas à demander des éclaircissements à ses interlocuteurs.

Parmi les conseils qu'il formule, il encourage les étudiants étrangers à aller vers les élèves français de l'École, de ne pas avoir peur de s'adresser à eux et de travailler avec eux.

Participant 12 (entretien 4)

Cette étudiante iranienne est présente à l'École dans le cadre de l'accord de double diplôme avec la Faculté Technique de l'Université de Téhéran (FTUT). Elle appartient à la première promotion d'étudiants iraniens accueillie dans la formation d'ingénieurs de l'École. Au cours de l'entretien, elle prend de nombreuses fois la parole et n'hésite pas à fournir de longues explications. Ses prises de parole diminuent vers la fin de l'entrevue à partir des questions traitant des chansons et des films.

Elle a terminé ses études en Iran. La mobilité qu'elle réalise en France implique qu'elle prolonge la durée de ses études de deux ou trois ans. Elle semble avoir choisi une Grande École car elle a été conseillée voire influencée par un professeur. Elle justifie sa mobilité par son intérêt pour la vie dans un autre pays, elle souhaite connaître une autre langue et étudier le génie civil d'une manière différente. Elle mentionne que cette première année passée en France lui a permis de prendre du recul vis-à-vis de sa formation. Elle souhaitait réaliser un doctorat tout de suite après sa formation d'ingénieurs. Or, elle préfère désormais réaliser un stage en entreprise d'un an entre la 2^{ème} et la 3^{ème} année de l'École. Par conséquent ce stage sera l'occasion pour elle d'entrer en contact avec le monde professionnel en France (entretien 4, lignes 32-34).

Par exemple j'aime beaucoup travailler dans une entreprise étrangère et euh XXX j'aime beaucoup + je sais pas de comme euh + déjà j'ai pensé que je veux absolument étudier doctorat mais maintenant mes

objectifs ont un petit peu changé quand j'ai vu l'atmosphère d'étude ici en France et je pense c'était bien + pour moi.

Notons que, comme pour le Vietnam, le doctorat est le principal diplôme reconnu pour travailler dans le domaine du génie civil en Iran, diplôme qui n'est pas nécessaire en France, dans ce domaine, pour accéder à des postes impliquant de hautes responsabilités. L'étudiante a été fortement choquée par les comportements ambivalents des élèves français : le sérieux dans les cours et l'immaturation dans les soirées internes (entretien 4, lignes 61-64).

Euh pour moi d'abord quand je suis venue ici les Français les étudiants les élèves français sont été un peu bizarres pour moi + parce que je sais pas parce que pendant les cours + ils sont très sérieux ils sont tellement sérieux ils écoutent beaucoup et ça ils écoutent ils demandent des questions mais par exemple pendant les soirées je pense ils deviennent des enfants ils font beaucoup de bruit ils boivent beaucoup et euh c'est un peu bizarre pour moi [...].

De plus, elle semble avoir souffert de la froideur, dans les relations, des élèves français et de leur désintérêt pour les élèves étrangers. Elle a également été surprise voire attristée par le manque de patience des élèves français pour donner des explications. Elle est habituée à des comportements différents dans son pays d'origine. Elle a réussi à nouer quelques contacts avec des élèves français mais uniquement par l'intermédiaire d'une autre élève francophone. Elle sort occasionnellement avec eux au cinéma ou au théâtre. Elle a également réussi à avoir quelques échanges avec des élèves, notamment pour parler des élections présidentielles ou bien de l'actualité cinématographique. Elle pratique également une activité musicale mais en dehors de l'École. Elle lit les quotidiens et a fait son choix de son propre chef (pas de mimétisme). Elle conseille aux futurs élèves étrangers d'aller vers les élèves français, d'apprendre le français et d'être logé avec un élève français.

Participant 13 (entretien 4)

Le participant 13 est un étudiant néerlandais qui a passé un an en France dans le cadre de l'accord bilatéral entre l'université de Delft et l'École des Ponts ParisTech. Il avait initialement prévu de ne réaliser qu'un semestre de cours à l'École mais il a finalement décidé de prolonger sa scolarité. Sa décision de réaliser une mobilité à l'étranger a été motivée par deux éléments. Tout d'abord, il souhaitait réaliser des études dans un pays non anglophone. Ensuite, il a été

séduit par l'idée de pouvoir passer six mois à Paris. Par conséquent, le choix de l'établissement est arrivé en dernière position. C'est le participant qui prend le plus la parole dans l'entretien 4. Ses prises de parole sont plutôt longues mais diminuent à partir de la question s'intéressant aux titres de poèmes. Il reprend néanmoins la parole sur les bandes dessinées et les œuvres littéraires.

Cet élève semble satisfait de son séjour à l'École. Il a été surpris par la pédagogie de l'École des Ponts ParisTech (contenu des modules et leur validation) et le statut des enseignants : principal détenteur ou transmetteur des connaissances. Il a noué quelques contacts avec les élèves français ou francophones de l'École mais ces échanges se restreignent aux modules scientifiques et techniques. Il a établi davantage de contacts avec un étudiant en particulier qui n'appartient pas au groupe des élèves issus du concours commun (entretien 4, lignes 81-84).

[...] mais j'ai seulement un contact une bonne Français un bon contact avec une Français qui + étudie ici mais pour lui + il est venu de Nancy + aussi une année ici donc il était dans la même situation + c'est pourquoi je crois + il a passé beaucoup de temps avec les étrangers en fait c'est le seul Français que qui je connais très bien [...]

L'étudiant dont il parle vient d'un autre établissement français, il s'est donc trouvé, plus ou moins, dans la même situation que les étudiants internationaux. Le participant 13 a rencontré principalement des difficultés pour comprendre les étudiants français surtout quand ces derniers avaient recours à des expressions idiomatiques et à du langage familier. Il a également remarqué que le bruit (dans le hall, à la cafeteria) était un élément qui pouvait le gêner pour comprendre. Il lit des quotidiens et son choix s'est porté sur ceux qui sont disponibles gratuitement à l'École. La lecture des journaux lui permet d'avoir quelques échanges avec les étudiants français ou francophones (explication de certains événements). Le participant 13 est le seul de l'entretien 4 à donner des titres de chansons en français. Il dit lire des livres en français (auteurs classiques ou contemporains) mais rencontre quelques difficultés. Il a fait appel à des élèves français ou francophones pour se faire conseiller. Enfin, il avoue avoir été surpris par la popularité des BD à l'École. Parmi les conseils qu'il donne, il recommande aux futurs élèves étrangers d'apprendre le français pour être à l'aise dans cette langue et de réaliser des projets scientifiques et techniques avec les étudiants français ou francophones. Il ajoute également que le séminaire de préparation aux études d'ingénieurs en

français (SPEIF), organisé par la section de français, est utile pour les élèves internationaux (culture, savoir-vivre).

Participant 14 (entretien 5)

Le participant 14 est un étudiant autrichien présent à l'École dans le cadre de l'accord bilatéral entre l'université de Graz et l'École des Ponts ParisTech. Cet étudiant, qui est resté deux semestres à l'École, est arrivé avec un bon niveau de français (B2-C1). Au cours de l'entretien, il prend très régulièrement la parole. Le département scientifique dans lequel il a étudié à l'École ne comprend que très peu d'étudiants étrangers, par conséquent les propos qu'il tient tout au long de l'entretien ne correspondent pas forcément à ceux des autres participants interviewés. Il a eu l'occasion d'échanger avec les élèves français ou francophones et de "partager" avec eux (entretien 5, lignes 57-59).

Étant donné que moi je suis dans le département GMM + on n'est que deux étrangers donc forcément je traînais beaucoup plus avec les Français que d'autres et [...]

Nous avons noté d'ailleurs, au cours de ses prises de parole, qu'il côtoyait régulièrement les Français puisqu'il utilise certains mots de langage familier à très bon escient ("je traîne", "ça marchait pas trop mal", lignes 57-59). Sa mobilité se justifie par l'envie d'améliorer son niveau de français et de passer un agréable séjour. Il a été surpris par le niveau en mathématiques des étudiants de son département d'attache. C'est un étudiant actif dans les associations de l'École et c'est le seul qui affirme, dans l'entretien, avoir des amis français contrairement aux participants 15 et 16. Il est également le seul, parmi les personnes interviewées dans l'entretien 5 voire dans tous les entretiens, à connaître les titres de chansons internes les plus à la mode. Cependant, il ne donne pas ces titres de manière spontanée, c'est grâce à l'intervention du participant 15 qu'il aborde finalement le sujet des chansons internes. Il semble d'ailleurs réticent à l'idée d'étudier ou de découvrir ces chansons dans un module de langue sans pour autant expliquer pourquoi ces chansons doivent rester de l'ordre du "en dehors de cours" (entretien 5, lignes 159-160).

Si on veut savoir de ce que ça traite + on demande aux gens qu'est-ce que ça veut dire en fait et après tu sais ça veut dire ça ça veut dire ça et + comme ça tu connais le contexte et XXX tu comprends la chanson +

Il avoue avoir rencontré quelques difficultés au début de l'année pour comprendre les Français mais cela ne semble pas l'avoir handicapé longtemps. Néanmoins, il convient de noter que même s'il affirme avoir des contacts avec les Français, c'est un Argentin, installé en France depuis longtemps, qui semble l'avoir "accompagné" tout au long de sa scolarité. C'est avec lui d'ailleurs qu'il a eu des conversations sur des sujets tels que le cinéma, les personnages de fiction, etc. Parmi les conseils qu'il formule, il invite les élèves étrangers, d'une part, à ne pas rester entre eux et l'institution, et d'autre part à éviter de séparer les populations (en septembre, dans les logements, etc.).

Participant 15 (entretien 5)

Le participant 15 est un étudiant singapourien présent à l'École dans le cadre de l'accord de double diplôme avec l'université de Singapour (NUS). La particularité de cet accord est qu'il prévoit que les étudiants, contrairement aux autres EFD qui intègrent à leur arrivée la 2^{ème} année, entrent en 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs. Ils se retrouvent mêlés aux élèves français ou francophone du concours commun et sont les seuls étudiants internationaux de ce groupe d'étudiants (deux ou trois sur 112). C'est un étudiant dynamique, courageux et qui fait preuve d'une grande maturité. C'est souvent lui qui aborde certains points dans l'entretien qui permettent au participant 14 de réagir ou d'étoffer ses propos. Le principal objectif de sa mobilité est de s'en sortir en langue étrangère dans un pays géographiquement et culturellement éloigné du sien (entretien 5, lignes 14-15).

De [se] mettre dans les situations un peu difficiles

Il n'a pas été particulièrement surpris par les comportements, en soirées internes, des élèves français ou francophones de l'École. Il convient de noter également que les contacts qu'il entretient avec les autres élèves de la promotion ne sont que superficiels. Soulignons également qu'il ne participe pas à la vie associative de l'École et que le sport qu'il pratique (le tennis) relève du cadre académique (module obligatoire en 1^{ère} année). Il ne semble donc pas avoir mis en place de stratégies pour provoquer les contacts avec les élèves français ou francophones. Il avoue que les discussions qu'il a pu avoir relevaient de l'actualité ou bien des cours. Il a été gêné par la vitesse du débit des élèves français et le vocabulaire familier employé. Il indique qu'il lit des quotidiens et son choix s'est porté sur le journal dont la mise en page était la plus lisible. Il a constaté, à plusieurs reprises, que les élèves français ou francophones chantaient dans les cours, dans les soirées, etc. Il a tenté de mémoriser les

paroles et a compris qu'il s'agissait de chansons internes. Cependant, personne ne semble l'avoir informé de l'existence d'un recueil de chansons (celui-ci est distribué pendant le week-end d'intégration auquel il n'a pas participé). Il aurait aimé comprendre ces chansons et que quelqu'un les lui explique. Les conseils qu'il donne correspondent aux démarches que lui n'a pas entreprises : participation aux clubs, pratique d'un sport collectif. Il regrette d'avoir été séparé des élèves français au début de l'année (il faisait le séminaire de français). En voulant lui permettre de s'intégrer plus aisément, l'École a provoqué indirectement et involontairement une séparation et un isolement.

Participant 16 (entretien 5)

Le participant 16 est une étudiante chinoise présente à l'École pour obtenir le diplôme de l'École des Ponts ParisTech. Elle est déjà diplômée en Chine. Au cours de l'entretien, elle prend régulièrement la parole mais rarement de manière spontanée. Elle ne comprend pas toujours les questions. C'est une étudiante qui, dans son pays, est très active dans la vie associative de son université. Elle souffre donc de son isolement soudain et d'être en position d'infériorité. Elle est arrivée en France avec un niveau très faible en français et a fourni de nombreux efforts pour combler ses lacunes. Les raisons qui l'ont poussée à venir étudier dans un pays étranger s'expliquent par son envie de se spécialiser dans le domaine de la finance et son intérêt pour une nouvelle langue, la vie à l'étranger et la découverte d'autres manières de vivre ou de penser et d'autres pédagogies. Au début de l'entretien, elle tient un discours "politiquement correct" (entretien 5, ligne 18).

[...]la formation ici c'est parfaite

À l'École, elle ne prend pas part aux activités extrascolaires du campus car elle avoue avoir passé beaucoup de temps à étudier le français. D'ailleurs, le département dans lequel elle étudie demande un bon niveau de français. Par conséquent, elle ne s'est rendue que très peu aux soirées organisées par les élèves et ne s'est pas accordé beaucoup de temps libre. Elle a été surprise par l'hermétisme des groupes d'élèves français ou francophones, leur manque de tolérance ou de patience avec les élèves internationaux (entretien 5, lignes 44-46).

Moi + la première chose qui est choquante est c'est après la classe + euh les français sont toujours avec les Français l'étranger toujours avec l'étranger et dans le travail de groupes d'équipes ils parlent aussi vite je peux pas suivre

C'est une étudiante persévérante, ses expériences malheureuses ne la découragent pas. Les amitiés qu'elle a nouées semblent être intéressées ou stratégiques de la part des Français (entretien 5, ligne 64).

Moi c'est plutôt des amis qui veulent apprendre le chinois Autrement, les contacts se limitent aux salutations ou bien pour emprunter les notes de cours. Il semble même qu'elle n'ait eu qu'un seul contact (entretien 5, lignes 67-68).

Ah il y a une fille + elle fait le projet dans le cours comptabilité et après on [parle, parlait] souvent et quand elle sav- sait que je vais à Italie elle me prêtait un map

Elle lit des quotidiens en relation avec son cursus ou bien pour préparer son entretien de stage professionnel. Elle semble avoir de larges connaissances en littérature ou en poésie mais cela grâce aux modules qu'elle a suivis à la section de français. Comme les autres participants de l'entretien 5, elle reconnaît avoir souffert de la séparation du début de l'année car le processus "d'intégration" a lieu, en partie, pendant les premières semaines de septembre quand les élèves partent en voyage de département.

Participant 17 (entretien 6)

Le participant 17 est une étudiante espagnole (université de Valence) qui a réalisé deux semestres de cours à l'École et qui s'apprête, au moment de l'entretien, à effectuer un stage professionnel de deux mois dans une entreprise à Paris. Elle est arrivée à l'École avec un bon niveau de français et n'a pas rencontré de grosses difficultés pour comprendre les élèves. Elle prend la parole de manière spontanée et ses interventions sont en général longues. Les principales raisons qui l'ont poussée à venir en France étaient tout d'abord d'ordre linguistique (amélioration du niveau de français). Elle souhaitait également, grâce à cette mobilité, rencontrer des personnes de nationalités différentes (diversité culturelle) et nouer des amitiés avec des Français. Elle explique, au cours de l'entretien, que ses objectifs se sont peu à peu modifiés compte tenu du fait qu'elle n'arrivait pas à établir de contacts approfondis avec les élèves français ou francophones de l'École (entretien 6, lignes 9-10).

En fait ce que j'ai trouvé c'est plutôt connaître des étrangers mais pas tellement de Français

Le stage lui permet d'entrevoir de nouveaux objectifs tels que connaître le monde professionnel en France et apprendre à "se débrouiller" dans une entreprise en langue étrangère.

Elle reconnaît avoir été surprise par la frilosité ou le manque d'intérêt, des élèves français ou francophones, pour nouer des contacts avec les élèves étrangers. Elle a également été choquée par l'inconstance dans les comportements des élèves français ou francophones de l'École (lignes 52-53, entretien 6).

J'ai trouvé beaucoup de différences dans (leurs, les) comportements
Ces changements soudains dans les comportements gênent, d'après elle, les élèves étrangers notamment pour s'adapter au nouvel environnement et comprendre l'École et son public. Elle est également étonnée que les élèves français ne saluent pas les étrangers ou bien qu'ils ne répondent pas aux salutations de ces derniers alors qu'ils se croisent chaque jour dans les cours. Ce comportement la laisse perplexe. Elle ne prend pas part aux activités extra – scolaires de l'établissement. Elle relativise le manque de contacts et l'explique, pour sa part, par le fait qu'elle habite à Paris et non pas sur le campus. En effet, les personnes qu'elle côtoie quotidiennement en cours sont logées dans les résidences à côté de l'École (entretien 6, lignes 99-100).

C'est vrai que moi mon idée de venir ici c'est pas non plus de rester tout le temps à l'École et peut-être c'est aussi ça une des raisons qu'on n'est pas si + qu'on connaît pas beaucoup de Français + parce que + on ne fait pas tellement de vie ici à l'École.

Elle ne lit pas beaucoup de quotidiens. Elle a déjà assisté à des conversations traitant de films ou de réalisateurs et avoue ne pas avoir pu y participer. Elle semble avoir utilisé Internet pour combler ses lacunes. Elle remarque néanmoins qu'il est difficile de

Se mettre à jour dans un domaine aussi vaste (entretien 6, ligne 135).

Elle a constaté que les élèves français ou francophones chantaient des chansons internes et elle les a apprises grâce à d'autres élèves internationaux. Elle n'est pas opposée à les découvrir, dans les grandes lignes, dans un module de français. Elle semble ne pas avoir eu l'occasion de parler de littérature ou de poésie avec les élèves français mais elle s'est inscrite à un module de français permettant d'étudier des pièces de théâtre. Elle prend du recul vis-à-vis

de ce qu'elle a vécu à l'École et n'a pas de rancune envers les Français. Elle essaie au contraire de trouver des réponses réfléchies aux problèmes rencontrés (lignes 211-212, entretien 6).

[...]les étrangers arrivent et s'attendent à être accueillis à bras ouvert or les Français ont leur vie + leur groupe et c'est difficile de changer ce rythme déjà établi

Elle ajoute d'ailleurs avoir vécu le cas inverse de sa situation actuelle l'année précédente dans son université d'origine : elle a essayé d'aider un élève étranger à s'intégrer à son groupe d'amis, sans succès. Elle pense que se mettre en colocation avec un Français ou un Francophone serait une bonne solution et remarque que les élèves français ou francophones avec lesquels elle entretient des contacts sont logés avec des EFD ou des stagiaires. Cette situation rend l'accès aux groupes d'élèves français ou francophones plus aisé. Comme d'autres participants, elle regrette la séparation des populations que l'on peut observer dans les résidences du campus (les élèves français vivent à la résidence Perronet et les étrangers à la résidence Meunier). Elle avoue que le SPEIF du mois de septembre, organisé par la section de français, est utile compte tenu des documents qui permettent de comprendre le fonctionnement de l'École, de la France et l'actualité.

Participant 18 (entretien 6)

Le participant 18 est un étudiant brésilien présent à l'École dans le cadre de l'accord de double diplôme entre l'École des Ponts ParisTech et l'Escola Politecnica de São Paulo. C'est l'étudiant qui intervient le plus souvent dans l'entretien 6 mais ses interventions sont moins longues que celles de la participante 17. Quand il prend la parole, il demande régulièrement l'approbation des autres sur ce qu'il avance : il ponctue ses phrases de "non ?". Tout au long de l'entretien, cet étudiant a manifesté sa déception et son regret de ne pas avoir pu lier d'amitiés avec les élèves français ou francophones de l'École. Ce sujet lui tient à cœur et l'on voit que nouer des contacts avec des Français était l'un de ses principaux objectifs. Il s'est donc fixé ce nouvel objectif pour l'année suivante car il va réaliser un stage professionnel de 11 mois dans une entreprise en France (entretien 6, lignes 20-21).

Bon moi j'avais l'objectif initial + un des objectifs initial c'était de connaître les Français + et cette année malheureusement ça s'est pas passé donc pour l'année prochaine j'espère pouvoir connaître plus les Français +

Il réalise également cette mobilité pour connaître des personnes de nationalités différentes mais principalement des Français. Il est déjà sensibilisé aux rencontres multiculturelles car son université accueille de nombreux étudiants étrangers venus réaliser un séjour d'étude. Il avoue porter un grand intérêt aux gens de différentes nationalités. Il souhaitait également profiter de son séjour pour améliorer son niveau de français.

À la question concernant les sujets de discussion, sa déception se ressent (entretien 6, ligne 108).

Des sujets de l'École + on fait des projets ensemble + seulement ça

Il pensait être surpris par la pédagogie et la différence qui pouvait exister entre son université et l'École mais il semble que les deux institutions aient des approches similaires. Il a davantage été étonné par le manque d'intérêt des élèves français pour les élèves internationaux. Il explique que les élèves de l'École n'ont pas été très accueillants et qu'il n'existe pas vraiment d'intégration des élèves internationaux. Il partage l'avis de la participante 17 sur l'inconstance des élèves français, leur comportement ambivalent. Il a été choqué que les élèves français ou francophones ne le saluent pas ou ne répondent pas à ses salutations (entretien 6, lignes 62-69).

Oui ça c'est étonnant pour moi par exemple il ne dit pas salut + salut + non^o [...] ça c'est incroyable^E

Il a d'autant plus été choqué que dans son pays cette attitude est impensable. Il semble contrarié, d'une part, par le fait de ne pas pouvoir comprendre le fonctionnement des salutations ou des prises de contact, et d'autre part par l'inconstance des élèves français ou francophones. Dans l'entretien 6, c'est le participant qui souligne la séparation spatiale qui existe entre les EFD ou stagiaires et les élèves français : dans les cours, à la cafetera, en soirées, dans les clubs. Néanmoins, il reconnaît être heureux d'être en France et à l'École. Il indique qu'il a essayé de prendre part à la vie associative de l'École mais sans succès. Les élèves internationaux qui y participaient avec lui ont été marginalisés (entretien 6, lignes 103-106).

Oui au début j'essayais de participer euh + par exemple toujours il y a le foyer de charcuterie charcuta etc. et après on a fait un groupe complètement séparé + on ne participe pas [...] non on a vu qu'il n'y a pas d'intégration donc on a décidé de ++

Malgré cela, il prend du recul vis-à-vis de sa situation, tout comme la participante 17. Il est conscient qu'à son arrivée les groupes étaient déjà formés et que les natifs n'ont pas forcément les mêmes attentes que les élèves étrangers.

Une des principales difficultés qu'il a relevées concerne la compréhension de l'oral et notamment l'utilisation, par les élèves qu'il a côtoyés, de mots de la langue familière ou argotique. C'est un étudiant qui s'intéresse à l'actualité, il lit des quotidiens tels que *Le Monde* ou *Le Figaro* et il s'intéresse à la politique. Il n'hésite pas demander des explications aux élèves français quand il ne comprend pas un fait culturel. Il attire l'attention sur l'intérêt du réseau informatique interne des élèves sur lequel un étudiant étranger peut découvrir des films, des chansons, etc. C'est d'ailleurs le participant de l'entretien 6 qui cite le plus de chanteurs. Parmi les conseils qu'il suggère, il recommande aux futurs élèves étrangers de ne pas hésiter à aller parler aux élèves français et d'essayer de se loger avec ces derniers. Il pense, de cette manière, que l'adaptation ou l'insertion sera plus aisée. Il maintient cet argument malgré les propos de la participante 19. Il invite également les enseignants de langue à mettre en contact, dès le premier semestre, les personnes souhaitant réaliser un tandem au second semestre.

Participant 19 (entretien 6)

La participante 19 est une étudiante roumaine présente à l'École dans le cadre de l'accord de double diplôme avec l'université de Bucarest. Elle est arrivée avec un très bon niveau de français et, au moment de l'entretien, s'apprête à réaliser un stage professionnel d'un an dans une entreprise en France. Elle reste donc trois ans en France. Au cours de l'entretien, ses prises de parole sont plutôt discrètes, elle semble en retrait. Cependant, elle est active concernant les questions sur les objectifs de départ, les conseils et les chocs culturels. Elle argumente beaucoup à la fin de l'entretien. Elle ne mentionne pas vraiment ses objectifs de départ. Ceux-ci rejoignent les propos des participants 17 et 18 (rencontrer des gens, connaître la diversité culturelle et améliorer le niveau de français). Contrairement aux autres participants de l'entretien 6, elle affirme avoir des amis français. Elle reconnaît néanmoins que les contacts avec les élèves étrangers sont plus simples (entretien 6, lignes 14-15).

En général les élèves les étrangers sont beaucoup plus aimables plus ouverts à des + d'autres cultures et d'autres personnalités disons + que les Français

Elle réalise beaucoup d'activités avec les élèves français ou francophone : elle va au cinéma, fait des pique-nique, etc. Compte tenu que son séjour se prolonge l'année suivante, ses objectifs vont évoluer : le stage en entreprise implique de nouveaux défis, de nouvelles connaissances et de nouvelles rencontres (entretien 6, lignes 22-25).

[...] des Français qui ne se ressemblent pas à ceux qui sont ici à l'École

Elle souhaite également, grâce à ce stage, être capable de se débrouiller dans une entreprise et professionnellement. Elle a été surprise par la réticence des élèves français ou francophones à entrer en contact avec les élèves internationaux. Elle imaginait qu'ils exprimeraient un plus grand intérêt envers les nouveaux arrivants. Elle partage l'opinion des autres participants sur certains points et notamment sur les salutations. Sa déception face au silence des élèves français ou francophones quand elle les salue l'a conduite à réaliser une analyse : les comportements diffèrent si l'étudiant auquel elle s'adresse est en groupe ou quand il est seul. L'effet de groupe serait déterminant. Elle ajoute également que les élèves français, avec lesquels elle a des contacts et partage de bons moments, n'ont pas été recrutés par le concours commun. Ce sont des élèves de l'École Polytechnique qui sont, tout comme les élèves étrangers, arrivés en 2^{ème} ou 3^{ème} années (les concours communs arrivent en 1^{ère} année). Notons qu'elle a réussi à nouer des amitiés sans pour autant participer à la vie associative de l'École. Elle ne rencontre pas vraiment de difficultés pour comprendre les Français. Elle n'aime pas lire mais s'intéresse pourtant aux œuvres théâtrales et aux quotidiens. Il lui est également arrivé de réaliser des recherches sur Internet pour trouver la référence culturelle qu'un étudiant français ou francophone avait mentionnée. Elle a constaté que les élèves chantaient régulièrement et elle est probablement consciente de la vulgarité de certaines chansons. Par conséquent, elle est réticente à l'idée que ce genre de document soit abordé dans un module (mais elle ne le dit pas ouvertement). Elle a parlé de BD avec les élèves français mais les discussions semblent s'être arrêtées uniquement sur *Les aventures de Tintin*. Elle recommande aux futurs élèves de prendre part à la vie associative et réagit négativement à la proposition de colocation du participant 18. Elle mentionne les distances culturelles et essaie d'expliquer pourquoi cela ne pourrait pas être envisageable voire serait refusé par les élèves français. Elle a finalement recours à sa propre expérience pour convaincre les autres participants et donne des exemples.

Passons maintenant à l'analyse thématique des entretiens pour observer les éléments communs à ces trois entretiens, dans la liste des thématiques apparues au cours des échanges.

7.3.4. Analyse thématique

Nous présentons ci-dessous les thèmes principaux, les déclinaisons et les précisions ou commentaires qui s'y attachent.

Les thèmes principaux

Nous pouvons découper les trois transcriptions en un certain nombre de thèmes principaux (21). Ceux-ci correspondent aux points abordés dans les questions de l'entretien :

- les raisons à l'origine de la mobilité ;
- la réalisation des objectifs de départ ;
- les prochains objectifs ;
- les chocs culturels ;
- les contacts avec les élèves français ou francophones ;
- les activités extrascolaires, la vie associative sur le campus ;
- les sujets de discussion avec les élèves de l'École des Ponts ParisTech ;
- les difficultés rencontrées avec les élèves français ou francophones ;
- la presse écrite ;
- les événements historiques ou les personnages marquants de la vie politique et historique française ou francophone ;
- les personnages de fiction français ou francophones ;
- les acteurs ou réalisateurs du cinéma français ou francophone ;
- l'intérêt des élèves internationaux pour les éléments culturels évoqués par les élèves français ou francophones ;
- les chansons ;
- les titres de chansons françaises ou francophones ;

- les titres de films français ou francophones ;
- les titres de poèmes en français ;
- la bande dessinée française ou francophone ;
- les œuvres littéraires françaises ou francophones ;
- les conseils des personnes interviewées aux futurs étudiants internationaux ;
- la préparation du séjour.

Les caractéristiques associées aux thèmes principaux

Les déclinaisons des thèmes principaux

Tout comme pour la partie 7.1, en nous focalisant sur les thèmes principaux d'investigation, nous pouvons observer des significations associées à chacun de ces thèmes dans l'esprit des participants (Bardin, 2005 : 101). Les déclinaisons des thèmes exposés ci-dessous représentent une synthèse de celles communes, au minimum, à deux des trois groupes reçus en entretien. Ces déclinaisons étaient parfois présentes dans tous les groupes. Nous présentons uniquement les thèmes où il y a eu des déclinaisons communes. Nous avons considéré qu'une déclinaison était présente dans l'ensemble des groupes quand celle-ci était commune au moins à deux groupes. La liste des déclinaisons est présentée sous forme de tableau pour que la lecture en soit plus facile.

Tableau 8 – Synthèse des déclinaisons des thèmes principaux (entrevues des étudiants non francophones).

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Raisons à l'origine de la mobilité	Réputation de la pédagogie d'une Grande École	2
	Vie dans un autre pays	2
	Expérience de la vie à l'étranger	2
	Connaissance, approfondissement d'une autre langue ou apprentissage d'une nouvelle langue	3
Réalisation des objectifs de départ	Évolution, modification des objectifs de départ	2
Prochains objectifs	Connaissance approfondie de la culture française	2
Chocs culturels	Fêtes, soirées internes à l'École	3
	Pédagogie, modules scientifiques et techniques	2
	Comportement des élèves français de l'École (lunatiques, groupes hermétiques)	3
Contacts avec les élèves français ou francophones	Modules scientifiques et techniques à l'École des Ponts ParisTech	2
	Sorties (pique-nique, cinéma, autre)	2
Sujets de discussion avec les élèves de l'École	Modules scientifiques et techniques	2
Difficultés rencontrées avec les élèves français ou francophones	Vitesse du débit	2
	Langue familière	3
Presse écrite	<i>Le Figaro</i>	3
Chansons	Fêtes, soirées internes	2
	Chansons internes, <i>Le Bréviaire</i>	2
	Sport	2
	Intérêt des élèves internationaux pour découvrir ou étudier les chansons internes	3
Titres de chansons françaises	Bénabar	2

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Bandes dessinées françaises ou francophones	<i>Astérix et Obélix</i>	2
	<i>Les aventures de Tintin</i>	3
Conseils des personnes interviewées aux futurs étudiants internationaux	Apprentissage du français ou l'amélioration du niveau de français	2
	Aller vers les élèves français	2
	Implication des élèves internationaux dans les activités extra – scolaires, les clubs	2
Préparation du séjour	Séparation des élèves internationaux et des élèves français au début de l'année académique ou en général (semaines d'ouverture, SPEIF, logement).	2

Tout comme pour les entretiens des élèves français ou francophones, ces indications nous permettent d'observer, d'une part, le ressenti, les représentations des élèves internationaux pour chaque thématique et, d'autre part, d'imaginer les rubriques que nous pourrions exploiter et conserver pour établir et analyser le questionnaire soumis aux élèves non francophones de la 2^{ème} et 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech.

Six des thèmes principaux n'apparaissent pas dans le tableau ci-dessus : les activités extra – scolaires, les personnages marquants de la vie politique et historique française, l'intérêt des élèves internationaux pour les repères culturels, les titres de films, les titres de poèmes en français et les œuvres littéraires françaises ou francophones. Nous n'avons pas relevé de déclinaisons communes dans les groupes rencontrés. Cela est probablement dû, d'un côté, à la diversité des réponses possibles (notamment pour le cinéma et la littérature), et d'un autre côté, à l'hétérogénéité des personnes interviewées. Au contraire, certaines déclinaisons relatives aux thèmes des chocs culturels, des difficultés rencontrées, de la presse écrite, de la chanson et de la BD obtiennent l'unanimité au sein des trois groupes.

Le thème des chocs culturels présente des réponses homogènes notamment en ce qui concerne les comportements de élèves français ou francophones dans les soirées internes et "l'hermétisme" des groupes d'élèves français ou francophones dans les relations quotidiennes. Néanmoins, ces remarques semblent dépendantes du département d'attache (à l'École)

fréquenté par les élèves internationaux et du niveau de français à l'arrivée. Les sujets de discussion s'intéressent aux modules scientifiques et techniques, parfois aux actualités mais seulement si celles-ci sont marquantes (exemple : les élections présidentielles). Tous les élèves internationaux interviewés s'accordent à dire que les principales difficultés relèvent de la vitesse du débit et de l'utilisation de la langue familière par les élèves français ou francophones. Cependant ces difficultés s'amenuisent au cours de l'année. Notons également que le thème des chansons est régulièrement relié aux soirées internes et au *Bréviaire*. La réticence de certains élèves à l'idée d'étudier ou découvrir, dans un module pédagogique, ces chansons internes entraîne un questionnement pour notre recherche : doit-on les intégrer ou non aux thématiques du module ? Si nous travaillons sur la culture partagée il semble que ces chansons devraient apparaître à un moment donné ou au moins être signalées. En ce qui concerne les conseils proposés, une majorité s'entend pour dire qu'il est nécessaire de venir avec un bon niveau de français et de ne pas hésiter à aller vers les élèves français ou francophones, à provoquer les rencontres (exemple : participation à la vie associative). Pour ce qui est de la préparation du séjour, tous regrettent la séparation, des élèves français et des élèves internationaux, au début de l'année : les uns font les semaines d'ouverture (modules scientifiques et techniques avant de commencer l'année académique) pendant que les autres, les élèves internationaux les plus faibles en français ou bien les élèves stagiaires (ces derniers n'ont pas accès aux semaines d'ouverture), suivent le séminaire de préparation aux études d'ingénieur en français (SPEIF) organisé par la section de français. Cet isolement est également vécu dans les logements. Certaines résidences demandent des garants sur le territoire français. Par conséquent, les résidences n'en exigeant pas accueillent les élèves internationaux, et les autres résidences logent les élèves français.

Précisions ou commentaires sur les thèmes principaux

Nous avons réalisé la même démarche concernant les précisions ou les commentaires que les élèves ont apportés aux thèmes principaux et aux déclinaisons (sous-thèmes). Les résultats sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 9 – Synthèse des précisions sur les thèmes principaux (entrevues des étudiants non francophones).

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Raisons à l'origine de la mobilité	Découverte d'une autre pédagogie	3
	Vivre une expérience différente à celle du pays d'origine	2
	Choix des matières, liberté de choix, contenu des modules et le programme	2
Réalisation des objectifs de départ	Amélioration du niveau de français (approfondissement linguistique et voire culturel)	2
	Large éventail de stages	2
	Difficultés (l'arrivée, l'adaptation, l'entrée en contact avec les élèves français)	2
Prochains objectifs	Approfondissement des connaissances actuelles, des découvertes (vie professionnelle, activités en dehors de l'École)	2
Chocs culturels	Isolement des élèves internationaux (séparation au début de l'année)	2
	Alcool et son abus	2
	Manque d'intégration des élèves internationaux	3
	Immaturité, relâchement des élèves français ou francophones de l'École	2
	Soirées internes, fêtes	2
	Évitement, ignorance, dédain des élèves français ou francophones vis-à-vis des élèves internationaux	3
	Tentatives de contacts des élèves internationaux avec les élèves français ou francophones	2
	Différences de comportements des élèves français ou francophones (groupe vs seul)	2
Contacts avec les élèves français ou francophones	Insuffisance de contacts (voire absence) entre les élèves internationaux et les élèves français ou francophones de l'École	2
	Superficialité des contacts entre les élèves internationaux et les élèves français ou francophones de l'École	2

Thèmes principaux	Déclinaisons des thèmes principaux	Occurrences dans l'ensemble des groupes
Activités extra-scolaires, la vie associative sur le campus	Activités en dehors de l'École	2
Sujets de discussion avec les élèves de l'École	Élections présidentielles	2
Difficultés rencontrées avec les élèves français ou francophones	Difficultés de compréhension et de communication	2
	Langue familière, mots argotiques, expressions idiomatiques	2
Presse écrite	Aspect du journal (mise en page, couleurs)	2
	Lisibilité du journal (facile à lire)	2
	Gratuité des journaux	2
	Intérêt personnel pour le journal	2
Intérêts des élèves internationaux pour les éléments culturels évoqués par les élèves français ou francophones	Lecture (articles, livres)	2
Chansons	<i>Le Bréviaire</i>	2
	Bureau des élèves (BDE)	2
	Tentative de mémorisation des paroles de chansons internes	2
	Réticence à l'idée d'étudier les chansons internes dans un module pédagogique	2
Œuvres littéraires françaises ou francophones	Modules thématiques de la section de français de l'École	2
	Lecture de livres en français	2
Conseils des personnes interviewées aux futurs étudiants internationaux	Éviter de fréquenter uniquement le groupe d'étudiants internationaux, aller vers les Français	2
Préparation du séjour	Initiation aux coutumes, à la culture française (Le SPEIF et les documents distribués pendant le séminaire)	3

Ces commentaires permettent d'affiner davantage notre analyse. Nous tiendrons compte de certains éléments lors de la conception du module pédagogique.

Nous apprenons que la mobilité est également motivée par l'envie de découvrir une autre pédagogie et de vivre une expérience différente de celle du pays d'origine. La possibilité de construire son programme d'études de manière assez libre et le contenu des modules (possibilité de se spécialiser) s'ajoutent aux origines de la mobilité. Les principaux objectifs de départ semblent avoir été réalisés mais nous avons noté que les étudiants interviewés souhaitaient maintenant entrer dans la "vie réelle" et prévoyaient de nouveaux objectifs en relation avec les stages professionnels qu'ils s'apprêtaient à effectuer au moment de l'entretien. La discussion traitant des chocs culturels fait apparaître un certain nombre de points : sensation d'isolement, sensation de manque d'intégration, difficulté des étudiants étrangers pour participer à une conversation, immaturité et débordements liés à l'abus d'alcool, inconstance des étudiants français ou francophones dans leurs comportements. Le thème des contacts met en exergue que peu d'étudiants interviewés ont des échanges avec les élèves français ou francophones de l'École. Les sujets de discussion semblent se limiter aux événements marquants. Traiter de sujets phares de l'actualité dans un module pédagogique semble pertinent. Le thème des chansons fait clairement apparaître le parolier du bureau des élèves. Parmi les conseils adressés aux futurs étudiants étrangers, notons l'importance d'éviter de rester uniquement au sein du groupe d'étudiants internationaux et de ne pas hésiter à aller vers les élèves français ou francophones. Pour la préparation du séjour, ils semblent d'accord avec l'idée de trouver un moyen d'initier les étudiants internationaux aux coutumes, habitudes des Français voire plus précisément des élèves français ou francophones de l'École.

Les contradictions et les paradoxes

Nous avons observé, dans les propos des participants, des éléments contradictoires. Certains étudiants internationaux ont affirmé que / qu' :

- les étudiants internationaux étaient présents pour se spécialiser ou pour approfondir leur domaine d'études alors que d'autres sont présents à l'École et en France pour se divertir ;

- ils ont été choqués par le comportement des élèves français ou francophones de l'École dans les soirées internes quand d'autres ont affirmé, au début de l'entretien, ne pas avoir été surpris ;
- la pédagogie différait de celle de leur université d'origine tandis que certains ont expliqué qu'elle était similaire ;
- ils n'avaient pas noué d'amitiés avec les élèves français ou francophones de l'École quand d'autres mentionnent avoir des amis français ou francophones à l'École ;
- ils n'avaient pas pris part à la vie associative de l'École mais ils conseillent aux futurs étudiants internationaux de participer aux activités organisées sur le campus ;
- lors d'une conversation, les élèves français ou francophones de l'École n'étaient pas patients avec les élèves étrangers or les participants invitent les futurs étudiants à ne pas hésiter à aller vers les élèves français ou francophones ;
- ils souhaitent découvrir voire étudier les chansons internes du BDE alors que d'autres étaient beaucoup plus réticents ;
- ils ne lisaient pas de livres en français tandis qu'ils connaissent certains auteurs classiques ou contemporains ;
- ils avaient envie de connaître un grand nombre de personnes, et plus précisément les élèves français ou francophones de l'École, mais qu'ils restaient en général "enfermés" dans le groupe d'élèves internationaux ;
- ils souhaitent vivre en colocation avec un élève français ou francophone quand d'autres affirmaient que cette possibilité, même si elle était envisageable, était délicate à mettre en place compte tenu des distances culturelles qui pouvaient exister ;
- ils n'avaient pas de contacts avec les élèves français ou francophones de l'École or certains avouent que les sujets de discussion ne les intéressaient pas toujours voire jamais.

La présence de ces contradictions est naturelle compte tenu de la diversité du public et des identités en présence. De plus, les remarques que nous avons notées relèvent du ressenti de chacun des participants, de leur opinion personnelle.

Ces divergences nous permettent d'affiner l'analyse et le choix du contenu du module pédagogique. Cependant, les questions soulevées en 7.1 se posent de nouveau : est-il possible de délimiter des faits ou un contenu d'éléments culturels pour un module pédagogique alors que chaque personne s'exprime dans son individualité ? Quelle valeur accorder à ces entretiens alors qu'il s'agit d'un recueil d'opinions personnelles (parfois partagées par d'autres) à un moment T ? Si nous refaisions ces entretiens, il est probable que nous obtiendrions, pour certains points, des données différentes. Par conséquent, ces données sont à manier avec précaution et doivent être prises comme des indicateurs de tendances susceptibles de varier au fil des promotions.

Abordons maintenant les points communs entre les six entretiens (les trois entretiens avec les élèves français ou francophones et les trois entretiens avec les élèves internationaux). Ces éléments nous permettront d'affiner davantage l'analyse.

Les points communs entre les entretiens des élèves français ou francophones et ceux des élèves non francophones

Parmi les caractéristiques associées aux thèmes principaux et leurs déclinaisons, nous avons observé que :

- la discussion sur les salutations revenait dans les deux séries d'entretiens. Pour les élèves français ou francophones, il s'agissait des gestes associés aux salutations quotidiennes. Pour les élèves non francophones, ces derniers évoquaient leur "désorientation" face aux changements de comportements des élèves français ou francophones voire leur inconstance dans les relations ;
- la possibilité d'obtenir les quotidiens gratuitement à l'École était un des motifs participant, dans les deux séries d'entretiens, au choix du journal ;
- l'actualité et les modules scientifiques et techniques étaient des sujets de discussion communs aux élèves interviewés ;

- les œuvres "littéraires" évoquées dans les différents entretiens se référaient, le plus souvent, aux romanciers, dramaturges et philosophes classiques ;
- les discussions portant sur la vie interne à l'École traitaient, entre autres, des résidences dans lesquelles logent les élèves ; pour ces élèves, ce sujet de discussion a permis d'aborder le savoir-vivre et d'évoquer quelques conseils pour favoriser l'intégration des élèves internationaux ;
- les chansons internes étaient mentionnées dans les deux séries d'entretiens et soulevaient des discussions autour du réseau informatique interne des élèves et des soirées internes de l'École ;
- les bandes dessinées les plus célèbres parmi l'ensemble des participants étaient *Les aventures de Tintin* et *Astérix et Obélix* ;
- pour le thème des références historiques et politiques, les anciens présidents de la république, et l'actuel président, semblaient être mentionnés dans les discussions des élèves.

Attachons-nous maintenant à l'analyse des "manières de dire" des participants. Les mots sont "porteurs de sens" (Bardin 2005 : 117) et nous permettront d'approfondir notre analyse.

7.3.5. Analyse syntaxique

Méthodologie

Comme nous l'avons indiqué précédemment, cette analyse a été réalisée, en général, de la même manière que celle des entretiens avec les élèves français ou francophones (cf. 7.1). Nous avons adopté ci-dessous trois points d'approche : une analyse lexicale, une analyse logique et une étude des éléments formels atypiques.

La première analyse s'intéresse au lexique utilisé par les élèves non francophones (les mots les plus fréquents) et à la position de l'énonciateur. Pour l'analyse logique, nous avons procédé de la même manière que pour les entretiens des élèves français ou francophones : nous avons partagé chaque entretien en séquences qui suivent, en général, les questions de l'enquêtrice, l'argumentation des participants et les remarques de l'enquêtrice. Pour l'analyse des éléments

atypiques, nous nous sommes attachée "aux lieux communs" (Bardin, 2005 : 238) afin de voir si les étudiants non francophones utilisaient, par exemple, le vocabulaire interne de l'École.

Analyse lexicale

Nous avons réalisé un relevé des mots et des verbes les plus fréquents. L'une des finalités de cette analyse est d'apporter des informations complémentaires à l'analyse thématique (pour plus de précisions concernant la méthode d'analyse et les raisons qui nous ont motivée à y avoir recours, cf. 7.2.).

Les mots les plus fréquents

Nous avons rassemblé les trois entretiens et avons élaboré une liste des mots les plus fréquents (mots clefs ou mots thèmes – cf. analyse en 7.2) à l'aide d'un concordancier¹⁹. L'ensemble des entretiens compte plus de 10000 mots. Le concordancier nous a permis, d'une part, d'observer la fréquence de certains mots et, d'autre part, le cotexte qui s'y attachait. Nous avons relevé que les mots les plus fréquents étaient principalement liés aux thèmes des questions du guide d'entretien et à leurs déclinaisons (école, films, cours, contact, BD, etc.). Nous présentons la liste ci-dessous.

Tableau 10 – Les mots les plus fréquents (entrevues des étudiants non francophones).

Mots (noms et adjectifs)	Occurrences dans les trois entretiens
Français	144
École	57
Films	35
Cours	26
Difficile / difficulté	23
Objectif	23
Culture(s) / culturel(l)(e)(s)	21
Contact	20
Différent	20
BD	17
Livre	16
Soirées	15
Fêtes	14
Francophone	10

¹⁹ Cf. : http://www.lexutor.ca/concordancers/text_concord/

Mots (noms et adjectifs)	Occurrences dans les trois entretiens
Poème	10
Professeur	10
Stage	10

Il est à noter que l'adjectif "difficile" et le substantif "difficultés" obtiennent un grand nombre d'occurrences. Nous pouvons en déduire que l'arrivée et le séjour des étudiants internationaux ne sont pas de tout repos (cf. chapitre 1) et que ces mots sont indissociables d'une mobilité à l'étranger.

Le terme "culture" (et ses dérivés) obtient un grand nombre d'occurrences. Il est souvent relié au thème des raisons qui ont motivé la mobilité. Les participants l'utilisent d'ailleurs plus particulièrement pour parler des différentes cultures qu'ils côtoient. Les personnes interviewées montrent un intérêt pour ces "cultures" et ce qui touche au culturel. Ils ne sont pas uniquement intéressés par l'apprentissage d'une langue. Ce mot et son utilisation nous donnent des éléments d'informations concernant le profil des participants (cf. chapitre 1).

Les termes "soirées" et "fêtes" apparaissent régulièrement dans les entretiens. Ces mots sont liés aux thèmes des chocs culturels, de la vie associative, des conseils formulés pour les futurs étudiants, les chansons et les contacts avec les élèves français ou francophones. Le terme "professeur" est lié aux questions traitant des chocs culturels (pédagogie différente par rapport à l'université d'origine, présence des enseignants aux soirées internes).

Les verbes les plus fréquents

Comme pour les mots la partie précédente, les verbes utilisés sont liés aux thèmes des questions du guide d'entretien et à leurs déclinaisons. La liste des verbes les plus fréquents est la suivante.

Tableau 11 – Les verbes les plus fréquents (entrevues des étudiants non francophones).

Verbes	Occurrences dans les trois entretiens
Faire	82
Connaître	67
Chanter (et dérivés)	56
Pouvoir	41
Parler	32
Penser	31
Savoir	30
Venir	30
Dire	29
Vouloir	29
Apprendre	24
Aller	23
Comprendre	21
Voir	16
Participer	13
Essayer	12
Aimer	10
Lire	8
Entendre	7
Trouver	7
Améliorer	5
Changer	5
Travailler	5
Aimer	4
Chercher	4
Mettre	3
Approfondir	2

Il convient de noter une forte utilisation du verbe "faire" : c'est un verbe auquel les répondants ont fréquemment recours car il peut fonctionner comme hyperonyme d'un certain nombre de verbes. Il est également caractéristique d'un lexique limité. Le verbe "connaître" est généralement employé pour mentionner le lien social. De plus, les étudiants y font parfois appel pour le thème des chansons, du cinéma et des œuvres littéraires afin de se référer à leurs connaissances dans ces domaines. Le verbe "savoir" est principalement utilisé à la forme négative (exemple : "je sais pas"). Cette forme peut être utilisée, dans les entretiens, comme un ponctuant ou bien pour marquer une hésitation. C'est également un moyen pour exprimer leur ignorance sur certains thèmes. Le verbe "apprendre" est très lié à la langue française. Nous retrouvons principalement ce verbe dans les propos des participants abordant le thème

des conseils aux futurs élèves. Le verbe "comprendre" quant à lui est en majorité présent dans les thèmes tels que les chocs culturels et les difficultés rencontrées (au cours des échanges avec les élèves français). Il apparaît également parmi les thèmes traitant de la presse écrite et des conseils formulés pour les futurs étudiants étrangers. Le verbe "aimer" est peu représenté. Nous pouvons supposer que ces entretiens ne contiennent pas beaucoup d'éléments marquant l'appréciation et les goûts. Les participants n'expriment pas vraiment d'intérêt personnel pour les thèmes du guide d'entretien alors que certains sujets s'y prêtent aisément (cinéma, chansons, littérature, etc.). Bien que les personnes interviewées donnent régulièrement leur opinion, l'absence de ce verbe montre au contraire que les participants s'en tiennent à répondre aux questions du guide et ne donnent pas de réponses subjectives relatives à leur propre point de vue. Le verbe "parler" est principalement associé aux thèmes des chocs culturels et des conseils formulés aux futurs étudiants. Parmi le thème des conseils, nous avons observé que les étudiants non francophones semblaient intimidés à l'idée de parler aux élèves français. Par conséquent, les personnes interviewées n'hésitent pas à accompagner ce verbe de formules fortes telles que

Il faut parler (entretien 6, ligne 103) ; [...] une bonne manière de nous forcer à parler avec eux (entretien 4, ligne 247).

Pour terminer, notons que les répondants ont utilisé une majorité de verbes d'activités et de verbes d'accomplissement (cf. 7.2). Tout comme nous l'avons mentionné précédemment, il semble que les étudiants internationaux invitent, indirectement, les futurs étudiants non francophones à être actifs, volontaires (exemple : essayer, participer, parler, chanter) afin de profiter pleinement de leur séjour.

La position de l'énonciateur

L'étude des différents entretiens révèle que les participants, tout comme dans les entretiens et les questionnaires des élèves français ou francophones, ont fréquemment utilisé les pronoms personnels "je", "on" et "ils". C'est le pronom personnel "je" qui recueille le plus d'occurrences (222 sur environ 10000 mots). L'utilisation de "je", tout comme dans les entretiens des étudiants francophones, n'a rien d'étonnant : celui-ci est un "*opérateur de conversation dans la langue en discours*" (Maingueneau, 1999 : 22 ; cf. 7.2). D'ailleurs le guide d'entretien s'intéresse, pour la plupart des questions, à l'opinion, à l'expérience de chacun des participants (raison de la mobilité, contacts avec les élèves, etc.). Le "je" montre

un individu qui s'exprime en fonction de ses goûts, de ses croyances, de ses émotions, de ses connaissances antérieures, etc. La personne interviewée expose également ses doutes, ses confidences, ses regrets ou déceptions. Le participant se pose comme énonciateur et mobilise, en sa faveur, le système de la langue.

Nous avons également noté une utilisation fréquente de "on" comme substitut de l'embrayeur "nous" (Maingueneau, 1999 : 26).

On va apprendre beaucoup (entretien 6, ligne 26) ; on prend des cafés (entretien 4, ligne 81).

Les participants ont également eu recours à "ils".

Je pense c'est la façon qu'ils parlent (entretien 4, ligne 106) ; j'ai l'impression que + ils changent beaucoup + quand ils sont dans les cours ils sont très + comment dire + ils sont très sérieux [...] (entretien 6, lignes 41-43).

Pour comprendre à quel élément "il" fait référence, dans les entretiens, nous avons besoin du contexte linguistique. Tout comme pour les entretiens et l'analyse des questionnaires précédents, le pronom "il" représente une personne que l'on mentionne sans pour autant qu'elle soit présente : c'est la "non personne". Dans les cas ci-dessus, "il" remplace les élèves français ou francophones mentionnés antérieurement dans les entretiens.

Cette rapide analyse, et plus particulièrement l'utilisation de "je", montre qu'il est nécessaire de prendre en compte la grande part de subjectivité dans les réponses des personnes interviewées et les conséquences de cela pour notre recherche.

Passons maintenant à l'analyse logique qui nous permet de révéler le rythme de chaque entretien, les réactions des participants face aux thèmes, le ton des personnes interviewées, etc. (Bardin, 2005 : 231).

Analyse logique

Cette analyse dégage les points communs et les différences entre les entretiens (cf. 7.1)

Entretien 4

Cet entretien réunit trois personnes : deux élèves en formation au diplôme (une Iranienne et un Vietnamien) et un élève stagiaire néerlandais. Il comporte trente séquences au cours desquelles nous intervenons régulièrement pour poser des questions, demander des précisions, relancer la conversation, recentrer la discussion quand la question de départ n'est pas comprise, etc. Nous essayons cependant de ne pas trop nous immiscer dans l'échange. Nous remarquons qu'il n'existe pas vraiment d'interactions entre les différents participants. Chacun prend la parole à tour de rôle et donne son opinion. Il est fréquent que certains thèmes trouvent un consensus au sein du groupe : une personne donne son point de vue et les autres acquiescent ou ajoutent des commentaires (chocs culturels, difficultés rencontrées, faits historiques ou politiques marquants, conseils et la préparation à la mobilité). Il existe quelques désaccords quand les participants abordent la découverte des chansons internes. C'est le seul entretien où la majorité des étudiants est contre l'idée de découvrir ou étudier les chansons du *Bréviaire* dans un module pédagogique. Les prises de parole sont moins nombreuses vers la fin de l'entretien, les hésitations sont beaucoup plus nombreuses. Il semble que les personnes interviewées aient du mal à s'approprier les thèmes tels que les titres de poèmes en français, les titres de chansons, les titres d'œuvres littéraires ou de BD. Quand l'entretien s'intéresse aux œuvres littéraires, les échanges sont peu nombreux et nous relançons régulièrement la conversation, ce qui la rend beaucoup moins spontanée. D'autres hésitations apparaissent quand la participation aux soirées internes est abordée. Dans cet entretien, la dernière question, traitant de la préparation à la mobilité, n'est pas bien comprise des participants. Celle-ci n'est pas bien formulée dans le questionnaire et nous devons apporter des précisions.

Entretien 5

Cet entretien réunit trois personnes : un stagiaire autrichien et deux élèves asiatiques en formation au diplôme. L'entretien comporte 31 séquences plus ou moins longues. C'est un entretien calme : les personnes prennent la parole les unes après les autres. Nous notons que deux participants dominent les échanges. Ils rebondissent chacun sur les propos de l'autre (exemple : les raisons à l'origine de la mobilité, titres de chansons). Les élèves font parfois un peu d'humour et un participant rit régulièrement : il s'agit plutôt d'un rire dû à la gêne qu'à l'humour. Il existe un décalage entre ces trois participants : une personne explique

ouvertement être présente à l'École (et en France) pour s'amuser alors que les autres veulent découvrir une autre culture, une autre manière de travailler. À cela s'ajoute le fait que l'étudiant européen dit être bien "intégré" quand les deux autres regrettent fortement le manque de contacts avec les élèves français ou francophones de l'École.

Nous relançons à plusieurs reprises l'entretien car les participants gardent le silence sur certains thèmes (chocs culturels, sujets de discussion, manière de choisir les journaux, etc.). Les deux élèves asiatiques rencontrent des difficultés pour répondre aux questions car ils ne les comprennent pas toujours (personnages marquants, personnages de fiction, films). Un thème néanmoins fait réagir, tous répondent : les chansons. Une personne est réticente à l'idée de découvrir les chansons internes dans un module pédagogique mais il n'existe pas vraiment de débat ou de désaccord flagrant entre les participants concernant ce thème. Contrairement à l'entretien 4, les élèves sont capables de donner quelques titres d'œuvres littéraires ou de chansons. Tous les participants partagent la même opinion sur un point : il n'est pas recommandé de séparer les élèves internationaux et les élèves français ou francophones au début de l'année académique (pendant les semaines d'ouverture).

Entretien 6

Cet entretien réunit trois personnes : deux élèves en formation au diplôme (une Roumaine et un Brésilien) et une élève stagiaire espagnole. C'est un groupe dynamique et jovial dont les échanges se divisent en 30 séquences. Il existe beaucoup d'interactions entre les participants et un dialogue s'installe grâce à un étudiant en particulier qui demande régulièrement l'avis des autres ou leur acquiescement quand il avance une idée. Contrairement aux autres entretiens, nous n'avons pas constaté de silences ou de pauses prolongés et aucun thème ne pose de difficultés. Les étudiants répondent spontanément et nous ne sommes pas amenée à relancer les échanges. Ils rebondissent les uns les autres sur les propos de chacun (association d'idées). C'est dans ce groupe que transparait la déception des étudiants vis-à-vis du comportement des élèves français de l'École. Ils sont tous d'accord sur la désorientation engendrée par l'inconstance des élèves français dans leurs comportements. La discussion concernant la conduite des élèves français occupe beaucoup d'espace (dix séquences). Les participants n'hésitent pas à présenter négativement leur séjour, les attitudes des élèves français et mentionnent ce qu'ils n'ont pas pu réaliser au cours de leur année académique. Néanmoins, ils expriment tous leur satisfaction d'avoir réalisé ce séjour. C'est un groupe qui prend du recul

face à sa situation : les étudiants y ont fait des observations et tentent de les comprendre, de les analyser. Leurs propos sont réfléchis.

Il existe des hésitations au sein du groupe quand l'enquêtrice aborde, d'une part, le thème des chansons et, d'autre part, les conseils aux futurs étudiants internationaux. Ils échangent et nous avons noté un désaccord concernant l'éventualité de découvrir les chansons internes dans un module pédagogique ou d'être logé avec un élève français ou francophone de l'École.

Les lieux communs

Nous nous sommes attachée à relever les lieux communs, les "notions partagées" (Vion, 1992 : 85) c'est-à-dire, pour notre recherche, des termes employés, propres à l'École des Ponts ParisTech, par les étudiants non francophones mais non compréhensibles, pour la plupart des éléments, de personnes extérieures à l'École. Nous pouvons rassembler ces notions et les insérer dans deux catégories distinctes : la vie interne à l'École des Ponts ParisTech et l'actualité. Il convient de noter que les références à la vie interne de l'École sont plus nombreuses que celles se rapportant à l'actualité.

Les savoirs partagés relatifs à la vie interne de l'École sont fréquents et nombreux. Nous avons également retrouvé, dans les entretiens des élèves non francophones, des termes utilisés par les répondants français ou francophones dans les entretiens un, deux, et trois.

- Le réseau de l'École (entretien 6, ligne 173). Comme nous l'avions mentionné en 7.1, il s'agit du réseau informatique interne des élèves de l'École.
- à Meunier, à Perronet (entretien 6, lignes 235-236). Les étudiants internationaux de la 2^{ème} année de la formation d'ingénieurs habitent dans une résidence appelée Meunier (cf. 7.1). Les élèves français sont logés également dans cette résidence ou bien dans une autre résidence à côté (Perronet).
- le foyer (entretien 6, ligne 103). C'est un espace aménagé à l'intérieur de l'établissement où les élèves peuvent se retrouver le soir et regarder des vidéos, jouer au billard, au baby-foot et organiser des soirées.

- le groupe charcuta (entretien 6, ligne 103). La vie associative est très importante à l'École. Il existe différents clubs à thème (club musique, club cuisine, etc.) et notamment le club "charcuterie" (découverte et dégustation de produits).
- les fêtes du département (entretien 4, lignes 72-13), les soirées (ligne 63, entretien 4), la quatre à l'École (entretien 4, ligne 44). Les départements scientifiques organisent, de temps en temps, des soirées internes où l'ensemble de la promotion se retrouve ainsi que quelques membres du personnel. Quand les étudiants parlent de "soirées", il s'agit essentiellement des événements organisés à l'École.
- le BDE (entretien 5, ligne 140). Les répondants mentionnent le Bureau des Élèves, espace qui regroupe l'ensemble des clubs de l'École, qui organise des voyages, des week-ends et des soirées.
- le bouquin (entretien 4, ligne 152). L'étudiant évoque le *Bréviaire*, recueil de chansons internes.
- l'entretien de stage (entretien 5, ligne 100). Les étudiants doivent réaliser, entre le 2^{ème} et la 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs, un stage d'une durée de deux à 11 mois. Les élèves commencent donc à passer des entretiens de stage dès le second semestre de la 2^{ème} année.
- les cours de Danielle (entretien 5, ligne 207). Il s'agit des modules pris en charge par la responsable de la section de français, Danielle Jirkovsky.
- les semaines d'ouverture (entretien 5, ligne 242), le voyage de département (entretien 5, ligne 249), le stage ouvrier (entretien 5, ligne 245). Au début de l'année scolaire, au mois de septembre, les élèves de la formation d'ingénieurs suivent des semaines d'ouverture (semaines qui précèdent le début des cours scientifiques). Chaque département scientifique emmène les élèves en voyage. Pour la 1^{ère} année de la formation d'ingénieurs, les élèves réalisent, en septembre, un stage dans une usine, c'est le stage ouvrier.

- tandem, (entretien 6, ligne 238). Le département des langues de l'École offre la possibilité, au second semestre de réaliser un tandem. Les élèves internationaux forment des dyades avec les élèves français ou francophones.

Nous avons également relevé deux éléments faisant référence à l'actualité de l'année 2007, année pendant laquelle ont été menées les entretiens de groupe. Il s'agit de l'actualité politique, cinématographique et musicale française.

- Les élections présidentielles (entretien 5, ligne 83). Les entretiens ont été réalisés en juin 2007. Cette année-là a été marquée par l'élection du président de la république.
- La même (entretien 6, ligne 178). Il s'agit du film retraçant la vie d'Édith Piaf sorti en 2007 ;
- Bénabar (entretien 4, ligne 189). L'étudiant mentionne un chanteur français.

Cet inventaire nous permet d'observer que le vocabulaire relatif à la vie interne de l'École semble être utilisé par les étudiants internationaux. Il semble cependant que les étudiants interviewés ne connaissent pas le recueil de chansons internes ou qu'ils en ont entendu parler mais ne savent pas comment il s'intitule.

En comparant avec les entretiens des élèves français ou francophones, nous remarquons certains points communs. Ils mentionnent tous :

- les résidences et le réseau informatique de l'École ;
- le *Bréviaire* ;
- l'actualité politique et musicale de la France.

Les étudiants internationaux, contrairement aux élèves français ou francophones, ne font pas référence à des répliques de films ou à des paroles de chansons.

Synthèse

Ces entretiens avaient tout d'abord pour finalité de repérer quelles étaient les difficultés rencontrées par les étudiants internationaux de l'École des Ponts ParisTech, à voir s'ils en

étaient conscients et si elles étaient homogènes malgré la pluralité du public interviewé. Nous souhaitons ensuite recueillir les attentes et les besoins de ces étudiants pour entrer facilement en contact avec les élèves français ou francophones de l'École. Nous espérons enfin que ces entrevues de groupe montreraient que le module envisagé (approche culturelle) pouvait être justifié. Les informations recueillies permettent de répondre aux questions de départ.

- Les participants semblent avoir peu de contacts avec les élèves français ou francophones de l'École et se sentent parfois isolés.
- Les difficultés rencontrées sont plutôt "classiques" et relèvent, entre autres, de la compréhension de l'oral (vitesse du débit des élèves français ou francophones, utilisation de la langue familière).
- Il existe d'autres difficultés qui ont des origines diverses : le manque de connaissances, de la part des étudiants internationaux, de "lieux communs" qui lient les élèves français ou francophones entre eux (la présence "d'implicites" qui fait perdre le fil de la conversation), l'effort à fournir pour suivre une conversation entre les natifs, la difficulté du contact entre les élèves français ou francophones de l'École et les participants, l'hermétisme et le comportement de certains groupes d'élèves français ou francophones (cf. chapitre 1), la difficulté à se "séparer" du groupe d'étudiants internationaux (groupe auquel les élèves s'identifient plus facilement ; cf. chapitre 1).
- Les étudiants internationaux semblent souffrir du manque de contacts avec les élèves français ou francophones de l'École. Par conséquent la mise en place d'un module pédagogique, abordant des thématiques culturelles à la fois larges tout en tenant compte de la culture partagée de l'École, semble envisageable pour essayer d'éviter cette carence.

Il convient de noter que les participants, en plébiscitant ou en rejetant les thèmes proposés, nous ont permis d'intégrer à la conception du module, des informations inconnues ou méconnues de nous et que nous n'aurions peut-être pas considérées si les entrevues n'avaient pas eu lieu (conséquences de la séparation des élèves internationaux et des élèves français ou francophones en début d'année, les contacts avec les Français, le choix d'un journal, méconnaissance de certaines chansons ou du *Bréviaire*). Ces remarques ont été intégrées à la

seconde version du module pédagogique (septembre 2007). Cependant, comme nous l'avons remarqué en 7.1, la diversité du public interviewé et des identités représentées ne nous permet pas de généraliser les informations recueillies. Il faudra en tenir compte lors de la conception et la mise en place du module pédagogique. Ces entretiens nous fournissent néanmoins de bonnes orientations.

Remarquons que cette analyse vient compléter et affiner les deux précédentes (analyse des entretiens de groupe des élèves français ou francophones et des questionnaires qui leur ont été soumis). Elle permet de voir émerger certaines "lacunes" des élèves non francophones sans pour autant que ceux-ci les explicitent. Ces "lacunes" sont peut-être à l'origine du manque de contacts avec les élèves français ou francophones (exemple : peu d'étudiants internationaux connaissent le *Bréviaire*, certains films ou chansons cultes).

Malgré les remarques qui précèdent, il semble difficile de concevoir un questionnaire à choix multiples à soumettre à l'ensemble des étudiants internationaux de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech. Il semble délicat de créer des items variés pour chaque question et il est possible que les modalités proposant des commentaires annexes (exemple : catégorie "autre" que l'on situe à la fin de la liste des modalités) auraient été très chargées. Nous nous proposons de soumettre le même questionnaire aux étudiants internationaux tout en apportant quelques modifications pour le rendre plus intelligible. Nous gardons les grands thèmes obtenus, lors de l'analyse thématique, pour analyser les réponses à ce questionnaire ouvert. La sous-partie suivante s'intéresse aux résultats obtenus grâce à ces questionnaires.

7.4. Questionnaires pour les élèves non francophones : analyse et résultats

Cette partie fait suite à l'analyse des entretiens de groupe d'élèves non francophones de la 2^{ème} et de la 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech (cf. 7.3). Fin avril – début mai 2009, le guide d'entretien soumis lors des entretiens de groupe a été légèrement remanié et distribué à la majorité des étudiants internationaux recrutés pour réaliser le double diplôme ou un semestre ou une année d'études à l'École (cf. annexe 21). Tout comme pour les entretiens ou les questionnaires précédents, la finalité de ce questionnaire était de recueillir des informations pouvant permettre de concevoir une partie du module pédagogique traitant de thématiques culturelles françaises ou francophones. Grâce aux résultats de l'enquête et à ceux obtenus précédemment (enquête et questionnaire réalisés auprès des élèves français ou francophones), nous souhaitons mettre en place des activités

pédagogiques intégrant Internet et traitant de thématiques particulières de la culture française, d'une part, et de la "culture" de l'École d'autre part. Ce recueil prévoyait, comme pour les entrevues de groupe des élèves non francophones, d'inventorier, entre autres, les principales difficultés rencontrées par les étudiants internationaux (difficultés explicites et implicites), les attentes et les besoins de ces élèves pour communiquer facilement avec les élèves français ou francophones et de vérifier si le module envisagée était justifié. Ce questionnaire prévoyait également d'essayer de distinguer quelles étaient les références familières, des élèves français ou francophones, connues ou méconnues des étudiants internationaux. Cela afin que le module pédagogique envisagé puisse apporter une aide pour comprendre les élèves français ou francophone et communiquer plus facilement avec eux.

Nous nous attachons tout d'abord, dans les lignes qui vont suivre, à décrire brièvement la méthodologie employée pour construire et analyser les questionnaires. Puis, nous étudions les résultats obtenus. Enfin, nous abordons les apports didactiques de ce questionnaire et les limites de celui-ci pour la mise en place du futur module pédagogique.

7.4.1. Méthodologie

Élaboration du questionnaire : remarques générales

Les propos qui vont suivre rejoignent ceux des parties 7.2 et 7.3, c'est pour cette raison que nous ne la développerons pas beaucoup. À cela s'ajoute que le questionnaire utilisé est le même que celui auquel les étudiants ont répondu pendant les entrevues de groupe. Nous l'avons remanié légèrement suite aux problèmes de compréhension suscités par la question 13 lors des entrevues. Nous avons modifié la phrase pour qu'elle soit plus intelligible.

Le questionnaire soumis aux étudiants non francophones avait pour finalité de réunir des opinions et des faits aidant à l'élaboration du module pédagogique (cf. 7.2). Tout comme pour les analyses précédentes, nous avons réalisé une analyse qualitative. Il convient de noter que le questionnaire et les résultats obtenus ne traduisent qu'une partie de la réalité : les réflexions des étudiants ont peut-être été, sans le vouloir, influencées par la formulation des questions ou par les exemples qui étaient proposés à chaque question. Cependant, notons qu'il existe des points communs entre les données de ce questionnaire et celles des entrevues de groupe. Par conséquent, nous pouvons supposer que nous n'avons pas orienté notablement les réflexions des répondants.

Questionnaire

Nous nous attachons, dans les lignes qui vont suivre, à présenter le questionnaire. Nous rappelons les questions de recherche, présentons l'échantillon auquel il a été soumis et la logique d'élaboration sur laquelle repose ce questionnaire.

Questions de recherche liées au questionnaire

Les questions de recherche qui ont motivé la réalisation du questionnaire rejoignent celles posées pour les entrevues de groupe d'élèves non francophones.

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves étrangers ? Sont-ils conscients de toutes ces difficultés ? Ces difficultés sont-elles homogènes malgré la diversité du public d'élèves internationaux ?
- Quelles sont les attentes et les besoins des étudiants internationaux pour entrer facilement en contact avec les élèves français ou francophones de l'École ? Ce questionnaire permet-il de les recueillir ?

Nous pouvons également ajouter les questions suivantes.

- Existe-t-il un (des) profil(s) type(s) d'étudiant(s) international à l'École des Ponts ParisTech parmi les élèves étrangers de la 2^{ème} et 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs ?
- Les étudiants internationaux, à la fin d'une année académique, possèdent-ils quelques / les références culturelles / familières communes à celles des élèves français ou francophones ? Ont-ils "acquis" certains éléments de la "culture" de l'École ? Lesquels ?
- Si les étudiants internationaux ne possèdent pas ces références culturelles communes aux élèves français ou francophones (ou si certains ont réussi à les acquérir), est-il pertinent de les intégrer dans le contenu d'un module pédagogique traitant de thèmes culturels français ou francophones ?

Nous nous sommes appuyée sur ces différentes questions pour analyser les données recueillies.

Échantillon d'élèves internationaux de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech

Pour notre échantillon, nous avons retenu la promotion d'étudiants internationaux de la 2^{ème} et 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech. Elle comprenait, en 2008 / 2009, 120 personnes au total. Il a été possible de remettre 120 questionnaires et d'en obtenir 63 complétés. Cela signifie que la moitié de la promotion y a répondu. Le fait que nous n'ayons pas réussi à obtenir davantage de réponses s'explique peut-être par plusieurs raisons.

- Les questionnaires ont été envoyés, en partie, par courrier électronique ou bien distribués, par les enseignants de FLE, dans les modules de français, contrairement aux questionnaires soumis aux élèves français ou francophones qui avaient été distribués, en amphithéâtre, à l'ensemble de la promotion.
- Sur cet échantillon, 13 personnes venaient d'arriver à l'École (mobilité pour le second semestre). Ces derniers font peut-être partie des non répondants et leur silence peut trouver son origine dans le fait que leur arrivée était trop récente.
- Un certain nombre d'étudiants (10 ou 20) était également en train de réaliser un stage au moment où a été transmis le questionnaire. Par conséquent, ces étudiants n'ont peut-être pas eu le temps de répondre aux questions.
- Le questionnaire est composé de questions ouvertes qui demandent de la rédaction et des commentaires relativement longs. Il est possible que certains (les moins à l'aise en français ?) aient renoncé à répondre aux questions.

Notre choix s'est porté sur cet échantillon pour plusieurs raisons.

- Les entrevues de groupe s'étaient attachées à recueillir les propos à la fois des élèves stagiaires et des élèves en formation au diplôme, nous souhaitons suivre la même démarche. Interroger une seule catégorie ne nous aurait donné qu'une vision partielle de la situation.

- À la différence des entrevues de groupe, ce questionnaire a également été distribué aux élèves en formation au diplôme terminant leur scolarité à l'École (3^{ème} année) afin d'observer s'il existait une différence entre les propos des élèves arrivés en 2008 et en 2007.

Organisation du questionnaire

Pour cette partie, il convient de renvoyer à la partie 7.3 qui s'intéresse à l'organisation du guide d'entretien soumis lors des entrevues de groupe. Il convient de rappeler que ce questionnaire a pour finalité de comprendre, grâce à des questions portant majoritairement sur l'opinion et le vécu des étudiants internationaux, d'où viennent de manière précise les problèmes d'adaptation que ressentent les élèves non francophones et de voir si la méconnaissance, de la part de ceux-ci, des références familières des élèves français ou francophones joue un rôle prépondérant.

De plus, nous souhaitons également, comme pour les parties 7.1, 7.2 et 7.3, observer s'il est possible et pertinent de concevoir un module pédagogique traitant de thèmes culturels "utiles" pour faciliter la communication entre les locuteurs français ou francophones et non francophones de l'École. Enfin, ces questions permettent d'observer, comme nous l'avons évoqué auparavant, si les références culturelles communes aux étudiants français ou francophones sont à l'origine ou un obstacle ou non pour la création de connivences entre les deux populations en présence.

Nous avons jusqu'à maintenant précisé la méthodologie utilisée pour l'élaboration des questionnaires et les limites de celui-ci, puis, nous avons rappelé l'organisation de ce questionnaire en énumérant, d'une part, les questions de recherche qui sont à l'origine de cette enquête, et d'autre part, en décrivant l'échantillon interrogé et la logique des questions. Nous présentons maintenant la méthode à laquelle nous avons eu recours pour analyser les questionnaires.

Méthode d'analyse des questionnaires

La méthode d'analyse des questionnaires diffère de celle présentée en 7.2 car le questionnaire soumis aux étudiants non francophones comprend uniquement des questions ouvertes. Tout comme nous l'évoquions à la fin de l'analyse présentée en 7.3 ou bien lors de nos remarques en 7.2.3, il nous a semblé pertinent de proposer des questions ouvertes afin de recueillir

l'opinion des étudiants internationaux sur leur séjour en général et leurs représentations concernant la meilleure manière, pour un étudiant étranger, de s'habituer à l'École et de participer à sa "culture". Les limites de l'utilisation des questions ouvertes mentionnées en 7.2.3 s'appliquent également pour cette analyse : données instables ou incertaines, difficulté d'exploitation des données compte tenu de la diversité des réponses recueillies.

Nous avons essayé d'aboutir à une présentation du (des) profil(s) type(s) d'individus internationaux à l'École des Ponts et à une synthèse thématiques des résultats. Pour cela, nous avons réalisé un classement thématique des réponses en les regroupant (analyse de contenu) puis nous avons créé des modalités (codage) à partir des réponses, opinions, réflexions des répondants. Ensuite, nous avons classé le nombre de réponses aux modalités créées par ordre décroissant et nous avons procédé à une analyse linéaire associée à une analyse thématique. Nous avons essayé de croiser les informations entre elles pour tenter d'aboutir à un profil. Cette "analyse combinée" est plus modeste que la précédente (celle concernant les questionnaires soumis aux élèves français ou francophones) car la forme du questionnaire et des réponses ne s'y prêtaient pas (absence de données chiffrées). Nous avons plutôt essayé de rassembler, dans les réponses, les points communs permettant d'afficher certaines tendances.

Les réponses aux questions ouvertes nous ont également permis de nous intéresser aux mots clefs ou mots-thèmes utilisés par les répondants (décompte des mots ; cf. 7.2.3).

Classement des modalités par "taux" de réponse

Après avoir réalisé un classement thématique des réponses, nous avons créé des modalités et nous avons ensuite réalisé un classement du nombre de réponses aux modalités par ordre décroissant (cf. 7.2). Compte tenu du nombre d'individus (63), du nombre de questions (13) et du nombre total de réponses (des centaines de lignes), nous avons eu recours à un travail préparatoire de classement par ordre décroissant des différentes modalités pour simplifier la lecture des réponses. Après avoir abouti à ce classement, nous avons pu nous concentrer plus sur les modalités pertinentes à étudier plus précisément.

Nous avons ensuite réalisé un second classement : par tiers, le tiers étant représenté par 21 individus sur 63. Tout comme en 7.2, ce classement comporte quatre catégories :

- une catégorie "supérieure ou égale" à deux tiers qui rassemble les modalités permettant de dégager une tendance générale ou un profil ;

- une catégorie comprise entre deux tiers et la moitié qui rassemble des modalités intéressantes ;
- une catégorie "égale" à un tiers où se trouvent les modalités moins significatives ;
- une catégorie "inférieure à un tiers" où l'on observe les modalités non significatives.

Nous nous sommes principalement attachée aux modalités supérieures ou égales à deux tiers. Cependant, nous nous sommes également intéressée à des modalités inférieures à deux tiers car elles représentaient un intérêt pour la recherche.

Analyse linéaire

Nous avons procédé de la même manière qu'en 7.2 : analyse linéaire pour chaque question en nous basant sur les questions de recherche posées au départ, lecture systématique de chaque question, analyse et résumé des résultats observés de manière synthétique, rassemblement des questions traitant du même thème. L'organisation des questions en fonction des thèmes est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12 – Questions soumises aux étudiants non francophones et thèmes auxquels elles correspondent.

Thèmes	Questions
Mobilité	1 et 13
Chocs culturels, difficultés	2 et 5
Sujets de discussion	4, 7 et 11
Contacts avec les élèves français ou francophones	3
"Références culturelles françaises" des élèves internationaux	6, 9 et 10
Chanson	8 et 9
Conseils des élèves internationaux	12

7.4.2. Analyse des données et résultats

Essai de profil

Nous avons évoqué précédemment que certaines questions de recherche s'intéressaient à savoir, d'une part, s'il existait un (des) profil(s) type(s) d'étudiant(s) international à l'École des Ponts ParisTech parmi les élèves étrangers de la 2^{ème} et 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs, et d'autre part, si les étudiants internationaux possédaient quelques unes des références culturelles communes aux élèves français ou francophones, s'ils avaient "acquis" certains éléments de la "culture" de l'École. Le classement décroissant auquel nous avons eu recours apporte quelques éléments de réponse. Cependant, les résultats présentés ci-dessous ne sont pas aussi révélateurs que ceux présentés en 7.2 concernant le public français ou francophone. Nous avons plutôt obtenu des tendances qui nous donnent cependant de bonnes orientations. Cela s'explique en partie du fait de la forme du questionnaire soumis aux élèves non francophones. Les questions ouvertes et les données obtenues sont difficilement quantifiables : il existe une grande disparité entre les réponses. À cela s'ajoute que l'échantillon de répondants non francophones est moins important que l'échantillon d'élèves français ou francophones. Nous exposons les modalités les plus significatives dans les deux tableaux qui suivent. Le premier tableau s'attache aux modalités supérieures ou égales à deux tiers ; le second présente les modalités comprises entre deux tiers et la moitié. Nous n'évoquons pas d'autres résultats (modalités supérieures ou égales à un tiers) car ils ne sont pas pertinents pour tenter d'établir un profil. Les modalités supérieures ou égales à un tiers seront cependant prises en compte dans l'analyse thématique.

Dans le tableau ci-dessous neuf modalités, au total, ont obtenu un nombre de réponses supérieur ou égal à deux tiers. Nous présentons ces résultats de manière décroissante. L'intérêt de ces premières données repose sur le fait que plus de deux tiers des répondants ont mentionné les éléments mentionnés ci-dessous. Chaque modalité présentée totalise un score supérieur ou égal à 41. Il existe cependant des disparités entre ces réponses puisqu'entre la modalité la plus forte (53) et la modalité la plus faible (42), il y a un écart de 11 points. Il convient de noter que, malgré ces disparités, certaines modalités ont presque obtenu la majorité absolue (résultats supérieurs à trois quarts). Notons également que sept questions sur 13 sont représentées dans ce tableau, soit la moitié du questionnaire. Nous remarquons un certain consensus sur quelques modalités mais celui-ci n'est pas aussi révélateur que pour le

questionnaire soumis aux répondants français ou francophones car le nombre de réponses par modalité est beaucoup moins élevé. Il convient d'ajouter enfin que les thèmes représentés dans les résultats ci-dessous sont plutôt diversifiés.

Tableau 13 – Résultats pour les modalités supérieures ou égales à deux tiers.

Numéro des questions	Modalités	Nombre de répondants
4	Sujets de discussion : les cours	53
5	Chocs culturels, difficultés : difficultés en compréhension (vitesse du débit, utilisation de la langue familière)	52
8	Chanson : comportement des élèves français ou francophones (ils chantent)	52
1	Mobilité : réalisation des objectifs de départ (amélioration du niveau de langue, rencontres multiculturelles, ouverture professionnelle)	51
10	"Références culturelles françaises" des élèves internationaux : connaissance de quelques titres d'œuvres littéraires françaises	46
1	Mobilité : connaître un autre pays, rencontrer des personnes de différentes nationalités (raisons invoquées)	45
10	Références culturelles françaises des élèves internationaux : connaissance de quelques titres de BD (<i>Les aventures d'Astérix et Obélix, Les aventures de Tintin</i>)	43
9	Références culturelles françaises des élèves internationaux : connaissance de quelques titres de chansons françaises ou francophones, de quelques chanteurs	42

Numéro des questions	Modalités	Nombre de répondants
7	Sujets de discussion : conversations, avec les élèves français ou francophones, au cours desquelles ont été mentionnés des personnages marquants de la vie politique et historique française, des événements de l'histoire de France, des personnages de fiction français ou francophones, des acteurs / réalisateurs français ou francophones, etc. leur ont donné envie d'en apprendre plus sur eux.	42

Si nous suivons le regroupement opéré en 7.4, c'est le thème des "références culturelles françaises" connues des élèves internationaux qui est cité le plus souvent puis les modalités concernant les chansons, les œuvres littéraires et la BD. Le fait que les élèves aient étudié le français avant de réaliser leur mobilité et que les questionnaires aient été soumis aux répondants à la fin de leur séjour expliquent probablement ces résultats. Si nous poursuivons par ordre décroissant, nous trouvons les autres thèmes à égalité : la mobilité, les sujets de discussion, les chocs culturels ou les difficultés, la chanson. Remarquons les points communs avec les questionnaires soumis aux élèves français ou francophones. Les sujets de discussion et les titres de BD sont similaires. Ces éléments ont été plébiscités par les deux publics. Il convient de noter que les BD relatant *Les aventures de Tintin* et *Les aventures d'Astérix et Obélix* semblent être connues dans de nombreux pays. Celles-ci font parfois l'objet de discussions entre les élèves français ou francophones et les élèves non francophones (cf. analyse thématique). Les réponses concernant les sujets de discussion sont sans surprise. Les sujets de discussion se réfèrent à la vie quotidienne ou estudiantine des répondants. Il est vrai que les élèves français ou francophones, en discutant, ont recours à des "implicites" ou des "références culturelles partagées" entre eux (personnages ou événements célèbres, etc.) mais cela n'a pas découragé les étudiants internationaux qui ont essayé de se renseigner sur ces références. Cela indique de la persévérance de la part des étudiants internationaux et un intérêt pour les contacts sociaux et pour la participation à ces connivences. Le fait de pouvoir parler des cours permet de créer un pont entre les deux publics. Ils possèdent tous un point commun : les cours, les projets scientifiques et techniques. Ces derniers offrent des

possibilités pour parler avec les élèves français ou francophones, se faire connaître et entrer en contact avec eux.

Il convient de signaler que la majorité des répondants a rencontré des difficultés de compréhension à l'arrivée, même les personnes ayant un bon niveau de français. Ces premières difficultés liées principalement à la rapidité du débit, des élèves français ou francophones, et à leur emploi de la langue familière peuvent être un obstacle. Elles peuvent même en décourager certains de maintenir le contact qui a été créé et cela d'autant plus qu'il semble exister certains mots "internes" à l'École des Ponts ParisTech. Il semble peut-être pertinent d'intégrer le thème de la langue familière au module pédagogique envisagé. Cela pourrait prendre la forme, si l'apprenant le souhaite, d'une recherche à réaliser pour le journal de bord. Il s'agirait, pour l'apprenant, d'interviewer les étudiants français ou francophones pour connaître la signification des mots que nous avons relevés lors des entretiens (cf. 7.1).

En ce qui concerne le thème de la mobilité, la majorité des répondants semble avoir mentionné, comme principal objectif motivant le séjour à l'étranger, la volonté de connaître un pays différent du sien et l'envie de faire des rencontres multiculturelles. Les résultats indiquent que cet objectif a été réalisé de même que les autres objectifs liés à l'amélioration du niveau de langue, la valeur ajoutée de la mobilité pour le parcours professionnel.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il semble qu'à la fin de leur séjour, les répondants possèdent quelques "références culturelles françaises" tels que des titres de chansons, de BD ou d'œuvres littéraires. Les étudiants ont également observé que les élèves français ou francophones chantaient lors d'événements internes (soirées, week-end d'intégration, semaines d'ouverture, campagne BDE / BDS, etc.). Ces remarques viennent confirmer les informations dont nous disposons pour dresser le profil de l'étudiant type de l'École des Ponts ParisTech (cf. 7.2).

L'ensemble de ces remarques nous permettent de voir apparaître certaines tendances partielles concernant le profil type de l'étudiant international de l'École des Ponts ParisTech. Au regard, des premiers résultats observés, l'étudiant international type de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École :

- possède des prédispositions personnelles pour réaliser une mobilité (persévérance, maturité, etc.) ;

- a réalisé une mobilité à l'étranger pour connaître un pays différent et faire des rencontres multiculturelles (cf. chapitre 1 : curiosité envers l'étrangeté, attirance pour les contacts sociaux) ;
- a accompli l'objectif cité ci-dessus et en a réalisé d'autres tels que l'amélioration de son niveau de français ou bien l'ouverture professionnelle qu'implique une telle mobilité, etc. ;
- a rencontré, à son arrivée, des difficultés pour comprendre les élèves français ou francophones ;
- connaît quelques "références culturelles françaises" (titres de chansons, titres d'œuvres littéraires,) ;
- parle en général des cours et des projets scientifiques et techniques de l'École avec les élèves français ou francophones ;
- a lu les BD *Les aventures d'Astérix et Obélix* ou *Les aventures de Tintin* ;
- s'est trouvé régulièrement dans des situations où les élèves français ou francophones chantaient (week-end d'intégration, semaines d'ouverture, campagnes BDE / BDS, etc.).

Le second tableau présente les modalités dont le nombre de réponses est compris entre deux tiers et la moitié. Il apporte des éléments de réponse supplémentaires pour affiner le propos. Ce tableau contient dix modalités au total. Les résultats sont un peu inférieurs à deux tiers car la première modalité obtient un nombre de réponses égal à 40 (les deux tiers correspondent au chiffre 41). Comme dans le tableau précédent, les modalités sont classées par ordre décroissant et nous observons un écart de neuf points entre la modalité arrivant en première position dans la liste et celle située à la fin. Cette différence de points est moins importante que celle du tableau 13. Parmi ces modalités, trois ont obtenu le même nombre de réponses (35). Il convient d'ajouter que neuf questions, sur l'ensemble du questionnaire, sont représentées dans ce tableau soit deux tiers de l'ensemble des questions. C'est plus que pour le tableau 13. Les résultats présentés ci-dessous (tableau 14) sont un peu plus diversifiés que ceux du tableau précédent en termes de thèmes. Nous avons relevé sept thèmes au total et la majorité de ceux-ci sont communs aux deux tableaux sauf deux thèmes uniquement présents dans le tableau ci-dessous : les contacts et les conseils.

Tableau 14 – Résultats pour les modalités comprises entre deux tiers et la moitié.

Numéro des questions	Modalités	Nombre de répondants
6	"Références culturelles françaises" des élèves internationaux : lecture régulière de quotidiens	40
11	Sujets de discussion : absence de discussion autour de la BD, de la poésie ou de la littérature avec les élèves français ou francophones	39
3	Contacts avec les élèves français ou francophones : peu de contacts	38
9	"Références culturelles françaises" des élèves internationaux : connaissance de quelques titres du cinéma français ou francophone	37
7	Sujets de discussion : participation à des conversations où les élèves français ou francophones ont mentionné des personnages marquants de la vie historique, politique française, des événements historiques, etc.	35
8	Chanson : tentatives pour apprendre les chansons chantées par les élèves français ou francophones	35
1	Mobilité : si le séjour des répondants se poursuit, pas de modifications des objectifs fixés au départ	35
12	Conseils : bien apprendre le français avant l'arrivée, venir avec un bon niveau	34

Numéro des questions	Modalités	Nombre de répondants
8	Chanson : intérêt des répondants pour découvrir les chansons interprétées par les élèves français ou francophones (mais pas forcément les étudier)	33
2	Chocs culturels, difficultés : surprise, étonnement des étudiants internationaux face au comportement des élèves français ou francophones (fermés, ne parlent pas avec les étrangers, manque d'intérêt pour les personnes d'autres cultures, salutations, manque de respect - dorment en classe, inconstance, etc.)	31

Le tableau ci-dessus ne contient pas de thème prédominant. Trois thèmes sont mentionnés deux fois chacun : les chansons, les sujets de discussion et les "références culturelles françaises" des élèves internationaux. Si nous suivons l'ordre décroissant, c'est le thème des contacts qui obtient un grand nombre de réponse. Les thèmes de la mobilité et des conseils quant à eux présentent des résultats légèrement supérieurs à un demi. Le thème des chocs culturels et des difficultés arrive juste après.

Le thème de la mobilité est moins bien positionné que dans le tableau précédent. Le thème des chocs culturels et des difficultés est, une fois de plus, en dernière position et il est accompagné cette fois-ci du thème présentant les conseils. Les thèmes traitant des "références culturelles françaises" des élèves internationaux, des sujets de discussion, des contacts et des chocs culturels et difficultés sont, dans ce tableau, complémentaires. Les informations contenues dans le tableau nous donnent des informations supplémentaires sur le vécu des étudiants internationaux à l'École et plus largement en France. Nous apprenons qu'ils lisent régulièrement un quotidien mais qu'ils ne semblent pas parler de l'actualité avec les élèves français ou francophones qu'ils côtoient. Ils connaissent quelques titres du cinéma français ou francophone cependant il convient de noter que ces connaissances ne semblent pas faire partie de leurs conversations avec le public français ou francophone de l'École ou bien si ce genre de références est apparu dans les échanges avec les élèves français ou francophones, il ne

s'agissait pas de références cinématographiques partagées par les élèves internationaux. Notons également que les étudiants internationaux, tout comme les élèves français ou francophones, semblent connaître des "références culturelles françaises" incontournables (culture "savante") mais pas "nécessaires" pour créer des liens avec le public français ou francophone de l'École. Ces références "incontournables" semblent être connues des deux publics mais il pourrait être pertinent d'axer davantage le module pédagogique sur des points relevant de l'histoire ou littérature contemporaine et de l'actualité musicale ou cinématographique, etc. tout en gardant un fond de culture "cultivée".

À cela s'ajoute que les contacts que les étudiants internationaux entretiennent avec les élèves français ou francophones se restreignent au cadre scolaire. D'ailleurs, la majorité des répondants possède peu de contacts avec les élèves français et a été déstabilisée, choquée ou déçue par le comportement de certains élèves français ou francophones : leur manque d'ouverture et d'intérêt envers le public international. Cette attitude conduit les répondants à ressentir un sentiment de rejet ou bien à ne pas se sentir à leur place. Ce sentiment semble renforcé par le manque de contacts et les difficultés qu'ils rencontrent pour comprendre les élèves français ou francophones.

Les modalités concernant la chanson nous permettent de retrouver l'esprit de persévérance que certains répondants possèdent et l'intérêt qu'ils portent à s'adapter à la "culture" de l'École : un peu plus de la moitié des répondants a essayé d'apprendre les chansons chantées par les élèves français ou francophones de l'École et est intéressée par la découverte de ces chansons. Il convient de noter que ce thème serait peut-être un moyen pour aider à "l'intégration" des élèves internationaux, un moyen d'établir des connivences.

Au terme de cette analyse, nous pouvons affiner davantage le profil de l'étudiant international type de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École des Ponts ParisTech. Il convient de retenir que l'étudiant international :

- porte un vif intérêt à maîtriser le français pour profiter du séjour en France et entretenir des contacts avec les élèves français ou francophones de l'École ;
- maintient les objectifs qu'il s'était fixés à son arrivée ;
- parcourt régulièrement un quotidien ;

- possède quelques références cinématographiques françaises ou francophones mais celles-ci ne correspondent pas forcément à celles mentionnées par les répondants français ou francophones ;
- s'efforce de participer aux connivences existant entre les élèves français ou francophones notamment en essayant d'apprendre les chansons chantées par les élèves français ou francophones et souhaiterait découvrir ces chansons ;
- s'étonne du comportement des élèves français ou francophones, comportement qui provoque parfois, chez lui, un sentiment de rejet.

La partie suivante synthétise, d'une part, les points évoqués dans l'analyse des tableaux 13 et 14, et d'autre part, propose un exemple de profil type de l'étudiant international de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École des Ponts ParisTech.

Synthèse des données : "le profil"

Si nous regroupons les deux tableaux précédents, les thèmes des sujets de discussion, des "références culturelles françaises" des élèves internationaux et des chansons ont le même "taux" de réponse. Néanmoins, c'est le thème des sujets de discussion qui obtient, au total, le plus grand nombre de réponses. Le thème de la mobilité, des chocs culturels et difficultés sont ensuite les mieux représentés. La liste se termine par les conseils et les contacts qui n'apparaissent qu'une fois, ils sont plus isolés que les autres thèmes. Ils obtiennent cependant l'adhésion de la moitié des répondants.

L'analyse de ces éléments nous permet d'établir ce qui pourrait être commun à une majorité d'élèves internationaux de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École, en général et ce qui semble être commun et propre aux répondants du questionnaire. Ces éléments sont présentés dans le tableau 16.

Tableau 15 – Synthèse des résultats : le profil (élèves non francophones).

Ce qui pourrait être commun aux élèves non francophones	Ce qui semble propre aux 63 répondants internationaux
Chocs culturels / difficultés	Chocs culturels / difficultés
Vitesse du débit des élèves français ou francophones de l'École et leur utilisation de la langue familière	Étonnement face aux comportements des élèves français ou francophones
Mobilité	Mobilité
Réalisation d'une mobilité pour connaître un pays différents et des personnes de différentes nationalités	Maintien des mêmes objectifs si le séjour continue l'année suivante
Prédispositions personnelles pour réaliser une mobilité	Réalisation des objectifs fixés au début de la mobilité
"Références culturelles françaises" des étudiants internationaux	Sujets de discussion
Connaissance de quelques œuvres littéraires (plutôt classiques)	Cours, projets scientifiques et techniques
Connaissance de quelques titres de chansons	Événements de l'École
Connaissance de quelques titres de films	Absence de discussion traitant de la poésie, de la littérature, de la BD, etc.,
Connaissance de quelques titres de BD (principalement <i>Les aventures de Tintin</i> et <i>Les aventures d'Astérix et Obélix</i>)	Méconnaissance des éléments culturels mentionnés par les élèves français ou francophones de l'École.
	"Références culturelles françaises" des étudiants internationaux
	Lecture régulière de quotidiens
	Chanson
	Possibilité de se trouver dans une situation où les élèves français ou francophones chantaient (probablement des chansons "internes")
	Intérêt pour découvrir ces chansons
	Tentative d'apprendre ces chansons
	Contacts
	Peu de contacts avec les élèves français ou francophones de l'École
	Conseils formulés
	Apprentissage du français pour profiter pleinement du séjour

Nous pouvons ajouter à cela que l'étudiant international a choisi l'École (et de réaliser une mobilité) pour des raisons bien précises, qu'il trouve les élèves français un peu bizarres et qu'il fait des efforts pour s'intégrer puis se résigne.

Le fait que nous ne possédions que les réponses de ceux qui ont bien voulu participer à cette enquête ne permet pas de proposer une liste exhaustive. Nous pouvons cependant imaginer que ceux qui ont répondu ont pu être ceux pour lesquels donner son avis était important.

Il convient de noter que d'autres recherches, plus approfondies à la fois de manière quantitative et qualitative, seraient à mettre en place et cela d'autant plus qu'une proposition pose problème. Dans la partie "chansons" de la colonne concernant les 63 répondants, il est mentionné que les élèves ont tenté d'apprendre les chansons chantées par les étudiants français ou francophones et souhaiteraient les découvrir. Or, nous n'avons pas pu déterminer si cet intérêt portait sur les chansons "internes" ou sur les chansons françaises ou francophones en général. Nous ne pouvons faire que la supposition qu'il s'agit à la fois de chansons du *Bréviaire* et de chansons célèbres connues des élèves français ou francophones (exemple : *Bob Morane* d'Indochine). La difficulté d'obtenir des réponses précises, pour ce thème, réside d'une part, dans la formulation de la question et, d'autre part, dans la diversité du nombre de réponses obtenues pour ce thème. Comme nous l'avons souligné précédemment, il semble difficile d'interroger sur ce genre de thématique.

Les pages qui précèdent se sont attachées à présenter les résultats de manière globale en s'intéressant uniquement aux données supérieures ou égales à deux tiers et à celles comprises entre deux tiers et la moitié. Ces éléments de réponse nous permettent d'établir un exemple de profil type de l'étudiant international de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École des Ponts ParisTech. Nous réalisons, dans les lignes qui suivent, une analyse thématique afin d'affiner notre propos et de sélectionner les éventuels éléments à retenir pour la conception du module pédagogique.

Analyse thématique

L'analyse précédente a permis d'observer qu'il était possible de faire apparaître quelques références propres aux élèves internationaux de l'École des Ponts ParisTech. L'objet de l'analyse qui va suivre est de savoir s'il est possible de recueillir les attentes et les besoins des étudiants internationaux pour entrer facilement en contact avec les élèves français ou francophones de l'École. Nous souhaitons également apprendre si les étudiants internationaux, à la fin de leur séjour à l'École, possèdent quelques unes des références culturelles ou usuelles communes aux élèves français ou francophones et s'ils ont "acquis" certains éléments clés de la "culture" de l'École. Nous aimerions enfin voir si la méconnaissance de ces références culturelles communes aux élèves français ou francophones est gênante ou non pour

"l'intégration" des élèves internationaux et s'il est pertinent d'intégrer ce genre de références dans le contenu d'un module pédagogique traitant de thèmes culturels français ou francophones. Cette analyse se divise en sept thèmes : la mobilité, les chocs culturels ou les difficultés, les sujets de discussion, les contacts avec les élèves français ou francophones, les "références culturelles françaises" des élèves internationaux, la chanson et les conseils des étudiants internationaux.

La mobilité

Le thème de la mobilité rassemble deux questions du questionnaire : celle interrogeant sur les principales raisons à l'origine de la mobilité ; celle traitant des éléments importants qu'un étudiant international devrait prendre en compte pour préparer sa mobilité. L'analyse de la question s'intéressant aux principales raisons ayant motivé la mobilité a fait apparaître 37 modalités. Parmi cette liste, il est ressorti que les répondants avaient fourni une moyenne de six réponses. L'analyse de la question interrogeant sur les éléments importants qu'un étudiant international devrait considérer pour préparer sa mobilité a permis de dégager, quant à elle, un nombre total de 32 modalités. Les répondants ont émis deux réponses en moyenne.

Intéressons-nous tout d'abord aux raisons pour lesquelles les répondants ont décidé de réaliser une mobilité. Il est possible de rassembler leurs réponses sous trois grands axes. Ils sont venus pour : des raisons "humaines" (aventure, développement personnel), des raisons scolaires ou professionnelles et des raisons linguistiques. Il convient d'indiquer que ces réponses ne sont pas exclusives les unes des autres. Un peu moins de la moitié des réponses se concentre autour des raisons "humaines". Les répondants ont décidé de réaliser une mobilité pour l'aventure que cela représentait et notamment afin, entre autres, de découvrir un autre pays ou des personnes de différentes nationalités (un peu plus de deux tiers), connaître un autre système scolaire ou un autre mode de fonctionnement (un peu plus d'un tiers), vivre seul (un quart des réponses) mais également pour le développement personnel que cela procure (un peu moins d'un quart). En ce qui concerne les raisons scolaires ou professionnelles, les répondants mentionnent avoir décidé de réaliser une mobilité afin d'étudier dans une école prestigieuse ou pour la réputation de l'École (un peu plus d'un quart des réponses), pour la possibilité d'obtenir un diplôme prestigieux (un peu plus d'un quart des réponses) et pour l'ouverture professionnelle que cela apportait (enrichissement du CV, possibilité de stages) (un peu moins d'un quart des réponses), en somme pour la valeur ajoutée au parcours

professionnel que cette mobilité apportait. Le dernier axe concerne les raisons linguistiques. Un peu plus d'un tiers des répondants a décidé de réaliser une mobilité afin d'apprendre une nouvelle langue.

Les principales raisons évoquées ci-dessus rejoignent les propos du chapitre 3. Ajoutons cependant que le prestige de l'École des Ponts ParisTech se trouve en bonne place parmi les réponses des étudiants interrogés et cela malgré la taille de l'École : n'étant pas une université il lui est difficile d'être présente dans le classement de Shanghai et d'avoir une représentativité lisible à l'international. Nous pouvons supposer que les étudiants ayant décidé de venir étudier en France, et plus particulièrement dans une école d'ingénieurs, ont réalisé des démarches afin de s'informer sur le système d'enseignement supérieur français. Il s'agit par conséquent d'un départ réfléchi et préparé.

Il convient de noter que plus de trois quarts des répondants ont réalisé les objectifs qu'ils s'étaient fixés et qu'ils ne comptent pas les modifier ou s'en fixer de nouveaux. Néanmoins, cela signifie qu'au moins un quart n'a pas réalisé ses objectifs. Parmi les éléments présentés par ces derniers, les répondants disent ne pas avoir réussi à nouer de contacts durables avec les élèves français ou francophones. Parmi les répondants dont le séjour continue l'année suivante, nous avons relevé que certains souhaitent modifier leurs objectifs (et parfois les adapter au monde professionnel) ou bien persévérer sur les objectifs précédents :

Aller encore plus loin plus haut.

J'essaierai d'apprendre plus la culture française puisque j'apprends surtout la culture étrangère.

Ils resteront globalement inchangés mais j'essaierai de les mener à bout et je rajouterai peut-être une découverte plus ample du pays et de la ville.

Je chercherai de me mélanger plus que maintenant avec les Françaises afin de comprendre mieux la culture.

Pas forcément modifier, mais ajouter des objectifs linguistiques professionnels et relationnels (amis).

En ce qui a trait à la préparation de la mobilité, il convient de noter qu'il n'y a pas de modalité qui obtient une majorité de réponses. Les résultats sont très diversifiés. Par conséquent, nous pouvons nous poser la question suivante : est-il vraiment possible de préparer une mobilité ?

La diversité des réponses est peut-être due à la redondance existant entre la question qui précédait (question 12) celle s'intéressant à la préparation à la mobilité (question 13). En effet, la question 12 interrogeait sur les conseils que les élèves internationaux pouvaient donner aux futurs arrivants.

L'analyse portant sur la préparation à la mobilité, révèle que près d'un tiers des répondants recommande de bien apprendre le français avant de venir ou à l'arrivée. De plus, un quart des étudiants interrogés propose de s'informer sur la "culture" française (coutumes, mentalité, modes de vie, institutions, géographie, etc.) et moins d'un quart suggère de s'intéresser à l'avance aux différentes démarches à réaliser à l'arrivée. Cela signifie cependant que trois quarts des répondants ne donnent pas ces conseils et n'a peut-être pas eu cette démarche avant de venir. Ces remarques se confirment puisque moins d'un quart des répondants pense qu'il est recommandé de se préparer à être "ouvert" ou persévérant afin de s'accoutumer aux différences de fonctionnement des administrations, des supermarchés, etc. Ajoutons à cela que peu de personnes recommandent de s'informer, au préalable, sur l'École (les classes préparatoires, les Grandes Écoles, etc.) pour comprendre l'environnement de l'École. Ces propos rejoignent ceux formulés au cours des entretiens avec les élèves non francophones. Signalons que les réponses des personnes soumises au questionnaire, semblent indiquer que "l'intégration" des élèves internationaux pourrait être liée voire être dépendante du niveau en français.

Les chocs culturels, les difficultés

Le thème des chocs culturels et des difficultés rencontrées au cours du séjour rassemble deux questions du questionnaire : celle interrogeant sur ce qui a le plus choqué ou surpris les étudiants internationaux ; celle portant sur les principales difficultés que les élèves internationaux ont rencontrées lors de leur communication quotidienne avec les élèves français ou francophones de l'École. L'analyse de la question s'intéressant aux chocs culturels a fait apparaître 37 modalités. Pour l'ensemble de ces modalités, il semble que les étudiants aient fourni deux réponses en moyenne. L'analyse de la question portant sur les difficultés rencontrées compte, quant à elle, 20 modalités. Parmi celles-ci, les répondants ont fourni deux ou trois réponses en moyenne.

La partie portant sur le profil de l'étudiant international type de l'École des Ponts ParisTech a révélé que la moitié des répondants avait été choquée par le comportement des élèves français

ou francophones et la difficulté de "s'intégrer" (hermétisme des groupes d'étudiants français ou francophones déjà formés, inconstance, désintérêt pour les élèves étrangers, sentiment de manque de respect, élitisme, esprit de corps, etc.). Cela signifie que l'autre moitié des répondants n'a pas été particulièrement gênée pour s'adapter à l'environnement. La pédagogie de l'École et ses équipements ont également surpris certains répondants. Un peu plus d'un quart souligne avoir été étonné d'un point de vue pédagogique : les modalités d'enseignement et de validation, l'organisation de la formation (cours et stages), la présence obligatoire, etc. Ces propos rejoignent ceux émis lors des entretiens avec les élèves non francophones. En ce qui concerne les équipements et les services offerts par l'École, les réponses sont beaucoup plus diversifiées : la possibilité de réaliser des fêtes, la vie associative et le budget qui y est alloué, la taille des locaux, la lourdeur des démarches administratives, etc. (un peu moins d'un quart de l'ensemble des réponses).

Quant aux difficultés rencontrées, nous les avons en grande partie détaillées lors de l'analyse portant sur le profil de l'étudiant international. La majorité des répondants (plus des trois quarts) a rencontré des difficultés lors de sa communication quotidienne avec les élèves français ou francophones de l'École. Les principales difficultés mentionnées relèvent de l'utilisation, par les élèves français, de la langue familière (presque la moitié des répondants) et de la vitesse du débit des personnes avec lesquelles ils ont communiqué (un peu moins de la moitié des répondants). Moins d'un tiers des répondants évoque l'humour ou les sujets "internes", les lieux communs. Par conséquent, le module pédagogique que nous proposons ne pourra peut-être pas aider les étudiants internationaux pour certaines de leurs difficultés (vitesse du débit) mais semble pouvoir apporter quelques éléments d'aide à la communication et à la participation aux conversations.

Les sujets de discussion

Le thème des sujets de discussion rassemble trois questions du questionnaire : celle interrogeant sur ce dont les étudiants internationaux parlent avec les élèves français ou francophones ; celle portant sur les événements historiques, les personnages marquants de la vie politique ou historique de la France, les personnages de fiction, les acteurs ou réalisateurs du cinéma français ou francophones, etc. que les élèves français auraient pu mentionner lors d'une conversation avec d'autres élèves et les étudiants internationaux ; celle essayant de savoir si les étudiants internationaux ont déjà parlé de poésie, de littérature ou de BD avec les

élèves français ou francophones. L'analyse de première question (question 4) mentionnée ci-dessus a fait apparaître 33 modalités, celle de la deuxième (question 7) a fourni 48 modalités et l'analyse de la troisième question (question 11) a permis de créer neuf modalités. Pour l'ensemble des modalités contenues dans la question 4 et 7, les répondants semblent avoir donné trois sujets en moyenne. Quant à la question 11, les étudiants semblent avoir fourni une modalité en moyenne.

Comme nous l'avons vu lors de la partie traitant du profil, trois quarts des répondants parlent des cours ou des projets scientifiques et techniques avec les élèves français ou francophones. Les autres modalités recueillent beaucoup moins de réponses. Un peu moins d'un quart parle de l'actualité du moment et un quart semble avoir des discussions sur les similarités et les différences entre son pays d'origine et la France. La politique recueille moins d'un quart des réponses. Il convient de noter que les sujets de discussion, tout comme l'analyse des questionnaires des étudiants français ou francophones l'avait révélé, semblent varier en fonction de la période de l'année : l'actualité ou la politique s'il y a des événements de grande importance, la campagne du BDE et du BDS en janvier / février, la recherche de stage en mars / avril, etc.

Ajoutons que plus de la moitié des répondants indique avoir participé à une conversation où leurs interlocuteurs français ou francophones faisaient référence à des événements historiques, des personnages marquants de la vie politique ou historique de la France, des personnages de fiction, des acteurs ou réalisateurs du cinéma français ou francophones, etc. Néanmoins, un tiers des répondants annonce le contraire. Les réponses étant très variées, il est impossible d'énumérer les noms ou les événements précisés par les étudiants. Cependant, dans la liste des éléments recueillis, nous retrouvons en majorité des chanteurs, des acteurs ou réalisateurs et des hommes politiques. Il convient de signaler que deux tiers des répondants ont souhaité approfondir leurs connaissances concernant les "références culturelles" mentionnées dans les conversations avec les élèves français ou francophones. Ils se sont principalement appuyés sur Internet pour réaliser leurs recherches (un tiers des répondants). Plus d'un tiers des répondants a néanmoins demandé directement des informations à ses interlocuteurs français ou francophones. Certains ont également mentionné qu'ils s'étaient renseignés en lisant ou bien en regardant des films.

Remarquons que plus de deux tiers des répondants avouent ne pas avoir parlé de bandes dessinées, de poésie ou de littérature avec les élèves français ou francophones. Ces éléments

de réponse confirment que les conversations sont davantage axées sur les événements liés à la vie de l'École. Cependant, un tiers a parlé de ces sujets avec les élèves français ou francophones mais dans la majorité des cas il s'agissait de discussions traitant de la bande dessinée. L'analyse permet également d'apprendre que si les conversations s'intéressaient à la littérature, il s'agissait davantage de la littérature internationale actuelle. Cela confirme qu'il serait pertinent que le module pédagogique propose davantage d'aborder la littérature française ou francophone contemporaine pour permettre aux étudiants internationaux d'approfondir leurs discussions sur le sujet avec les élèves français ou francophones. La poésie quant à elle est un sujet peu abordé dont il est difficile de parler et qui est délicat à comprendre.

Nous retrouvons des éléments similaires à ceux relevés, d'une part, dans les entretiens des élèves français ou francophones et ceux des élèves non francophones, et d'autre part dans les questionnaires des élèves français ou francophones. De plus, il convient de souligner que l'École des Ponts ParisTech est une école d'ingénieurs, lieu où les discussions littéraires peuvent être logiquement peu répandues. Ajoutons également que les répondants ont peu de contacts avec le public français ou francophone de l'École (cf. 7.5 et partie suivante). Les conversations traitent de sujets plus "légers" et les étudiants internationaux semblent avoir peu l'occasion d'échanger sur des sujets plus "fouillés" tels que l'actualité, la politique, la littérature, etc. puisqu'ils n'entretiennent semble-t-il que des relations "superficielles" avec les étudiants français ou francophones.

Les contacts avec les élèves français ou francophones

Le thème des contacts entretenus par les répondants et les élèves français ou francophones se trouve dans une seule question (question 3) : celle s'intéressant aux types de contacts que les élèves internationaux ont établis avec les élèves français ou francophones et à la participation à la vie associative ou aux activités de l'École. L'analyse de cette question a fait apparaître un total de 44 modalités. Les répondants semblent avoir formulé trois ou quatre réponses en moyenne.

Nous apprenons qu'un peu plus de la moitié des répondants a peu de contacts avec les élèves français ou francophones ceux-ci sont superficiels, rares, voire nuls. Il s'agit davantage de contacts individuels que de contacts avec des groupes. Les principaux contacts se restreignent au cadre scolaire : les pauses, les repas (moins d'un tiers des répondants), les cours, les projets

(un tiers des répondants), les soirées internes (plus d'un tiers des répondants). Les répondants entretiennent probablement davantage de contacts avec les autres élèves internationaux qu'avec les élèves français ou francophones. Ces remarques rejoignent les éléments mentionnés dans le chapitre 3. Les répondants ont plus d'affinités avec les personnes qui ont réalisé la même démarche qu'eux (la mobilité). Ils possèdent les mêmes sujets de discussion, les mêmes centres d'intérêts, plus ou moins le même profil ou bien les mêmes motivations, les mêmes objectifs. D'ailleurs, quelques répondants mentionnent que cet isolement est parfois lié à leur propre comportement : les étudiants internationaux ont tendance à rester entre eux. Certains répondants indiquent que les liens se consolident plus ou moins six mois après l'arrivée. Par conséquent, les élèves stagiaires, étudiants qui restent entre six mois et un an à l'École, ont sans doute plus de difficultés à lier des contacts amicaux que les élèves en formation au diplôme qui restent deux ans dans l'établissement.

En ce qui concerne la participation des répondants à la vie estudiantine et associative de l'École, il convient de noter qu'un peu plus d'un tiers annonce s'y investir et qu'un peu plus d'un tiers annonce le contraire. Les répondants qui participent aux activités extra – scolaires sont souvent inscrits au BDE ou BDS (voyages, soirées au "foyer", sport). Néanmoins, la diversité des réponses ne nous permet pas d'annoncer une activité ou un sport obtenant des réponses supérieures ou égales à un tiers. Parmi les personnes qui ne prennent pas part aux activités de l'École, nous observons différentes raisons : les contraintes de l'emploi du temps, la distance entre l'École et le lieu d'habitation, la méconnaissance de l'existence d'une vie associative si foisonnante.

En somme, comme le révélait les entretiens réalisés auprès des élèves non francophones, les étudiants qui "se séparent" du groupe d'étudiants internationaux, qui entreprennent des démarches pour "aller vers" les élèves français ou francophones de l'École, qui participent régulièrement à la vie interne de l'École, en résumé qui "plongent" complètement dans ce nouveau mode de vie estudiantin, ont sans doute plus de probabilités de nouer des contacts approfondis avec les élèves français ou francophones.

Les "références culturelles françaises" des élèves internationaux

Le thème des "références culturelles françaises" des élèves internationaux correspond à trois questions du questionnaire : celle traitant de la presse écrite ; celle interrogeant sur les titres de films connus ; celle s'intéressant aux poèmes en français, œuvres littéraires et BD

françaises ou francophones. Pour la question portant sur la presse écrite, nous avons dégagé 29 modalités au total ; celle concernant les titres de films aboutit à 27 modalités en tout ; celle s'intéressant aux poèmes, œuvres littéraires et BD contient, au total, 86 modalités. Les répondants ont fourni en moyenne deux à trois réponses pour la presse écrite et une réponse en général pour les titres de films. Ces premiers résultats permettent de dire que les répondants ne connaissent pas beaucoup de titres de films français ou francophones puisque la question demandait d'indiquer trois titres de films. En ce qui concerne les poèmes, les œuvres littéraires et la BD, les répondants ont fourni cinq réponses en moyenne. Cela permet de constater que cette question a recueilli une grande diversité de réponses : entre deux et trois réponses en moyenne pour les œuvres littéraires et les BD, une réponse en moyenne pour les poèmes. Ces premiers éléments permettent d'observer également que les répondants semblent avoir une plus grande connaissance de la BD et de la littérature que de la poésie.

Plus de deux tiers des répondants semblent s'intéresser à la presse écrite. Les quotidiens *Le Monde* et *Le Figaro* obtiennent tous les deux un quart des réponses. *Libération*, quant à lui, recueille moins d'un tiers des réponses. Les résultats pour ce quotidien sont largement inférieurs à ceux obtenus par les quotidiens gratuits et distribués dans les gares. L'ensemble de ces quotidiens recueille un tiers des réponses des étudiants. La gratuité de certains quotidiens (à l'École ou dans les transports en communs) est, pour la majorité des répondants, la principale raison orientant leur choix de lecture (la moitié des répondants). Ils lisent également le journal en fonction des jours de distribution (exemple : en 2008 / 2009, *Libération* est disponible deux ou trois par semaine à l'École contrairement au *Monde* et au *Figaro* disponibles tous les jours). Les répondants choisissent également leur journal en fonction de sa lisibilité, de son orientation politique, de sa réputation dans le pays d'origine (exemple : *Le Monde* est un quotidien connu des répondants), des recommandations émises dans les modules de français.

En ce qui concerne les titres de films, il convient de noter qu'aucune modalité n'obtient un résultat supérieur ou égal à un tiers. L'analyse a également révélé que les répondants faisaient référence à des séries TV ou des films américains. La modalité qui obtient cependant le plus grand nombre de réponses est *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*. Cette référence est suivie des films tels que *L'auberge espagnole* et *Le dîner de cons*. La présence de ces références est peut-être due au fait que ces films se sont exportés à l'étranger. Ajoutons que la liste de modalités obtenues après analyse contient quelques films humoristiques (un peu moins de la

moitié des réponses) tels que : *Le dîner de cons*, *Les bronzés*, *Bienvenue chez les Ch'tis*, *La vie est un long fleuve tranquille*. Notons que les répondants n'ont pas mentionné de films à l'affiche en 2008 / 2009.

Pour ce qui à trait à la poésie, un tiers des répondants annonce connaître des poèmes en français quand un peu plus d'un tiers avoue le contraire. Le nombre de réponses obtenus pour chaque modalité ne permet cependant pas de tirer de conclusions générales. La diversité des réponses observées n'est pas surprenante : cette question traite des goûts de chacun, les réponses dépendent des pays d'origine des étudiants et de leur niveau de français. Ajoutons que les personnes interrogées sont des élèves scientifiques qui ne s'intéressent pas forcément à la poésie.

Pour les œuvres littéraires, deux tiers des répondants indiquent connaître des œuvres littéraires françaises. Parmi les titres ou les auteurs mentionnés, nous retrouvons une majorité de références "classiques" ou bien "marquantes" de la littérature française (exemple : A. Camus, H. de Balzac, V. Hugo, A. Dumas, etc.). Un peu moins d'un tiers des répondants dit connaître *Les Misérables*. C'est la modalité qui obtient le plus grand nombre de réponses. Elle est suivie des œuvres de Jules Verne et de Flaubert. *Le Petit Prince* recueille moins d'un tiers des réponses. Cette connaissance de la littérature classique tient peut-être du fait que les répondants les ont étudiés au cours de leur parcours scolaire ou qu'ils se sont tournés vers les grands auteurs pour leur première entrée dans la littérature française. L'analyse révèle que les répondants mentionnent peu les auteurs contemporains.

Deux tiers des répondants semblent connaître des titres de BD françaises ou francophones et moins d'un tiers n'en connaît pas du tout. Parmi les BD les plus connues, *Les aventures de Tintin* et *Les aventures d'Astérix et Obélix* recueillent chacune un tiers des réponses. Les répondants citent d'autres titres mais les résultats sont inférieurs à un tiers (une ou deux réponses à chaque fois). Nous pouvons supposer que les répondants n'ont, en fait, qu'une connaissance limitée des BD françaises ou francophones.

La chanson

Le thème de la chanson regroupe deux questions du questionnaire : celle s'intéressant au "comportement" des élèves français ou francophones et plus particulièrement à l'habitude de chanter à l'École ; celle interrogeant sur les titres de chansons connus des étudiants internationaux. La question portant sur le "comportement" des étudiants français ou

francophones aboutit à 36 modalités au total et l'analyse a permis d'observer que les répondants avaient donné trois ou quatre réponses en moyenne. Nous pouvons supposer que les répondants se sont trouvés, à plusieurs reprises, dans des situations où les élèves français ou francophones chantaient. La question concernant les titres de chansons fournit 33 modalités en tout. Les répondants semblent avoir donné une réponse en moyenne. Rappelons que les étudiants connaissent peu de titres de chansons puisque nous en demandions trois.

L'analyse de ces questions a révélé dans un premier temps que les élèves français ou francophones chantaient régulièrement (trois quarts des réponses). Les commentaires qui sont liés à ces réponses mentionnent que les élèves chantent en cours, en soirées, lors des voyages, pendant le week-end d'intégration, lors des soirées internes, etc. en somme au cours d'événements liés à l'École. Un peu plus de la moitié des répondants a essayé de connaître les chansons ou de les apprendre. Pour cela, un tiers des répondants avoue s'être adressé directement aux élèves français ou francophones. Quand il s'agit de chansons internes, ils ont également tenté de chercher dans le *Bréviaire* ou de se le procurer, ou en les écoutant à plusieurs reprises pendant les soirées (moins d'un tiers). Certains répondants disent avoir abandonné compte tenu de la complexité et de la vulgarité de ces chansons (moins d'un tiers). En ce qui concerne les chansons "hors école", moins d'un tiers des répondants, pour essayer de découvrir ces chansons, a opté pour une recherche sur Internet ou a réussi à les apprendre en écoutant la radio. Un peu plus de la moitié des répondants aimerait découvrir les chansons que chantent les élèves, les connaître et un tiers, au contraire, ne s'y intéresse pas. Les réponses sont plutôt mitigées mais moins d'un tiers des répondants mentionne que connaître les chansons internes pourrait aider à comprendre les "blagues internes" ou à s'intégrer. D'autres précisent que leur "apprentissage" doit, dans tous les cas, se réaliser en dehors des modules de langue et qu'il ne faut pas les "étudier". Il semble cependant envisageable de signaler l'existence de ces chansons "internes" aux élèves mais sans les intégrer au module pédagogique que nous prévoyons de mettre en place. Il semble en revanche pertinent de s'intéresser aux chansons "externes".

En ce qui concerne les titres de chansons, plus d'un tiers des répondants indique ne pas en connaître. Il convient également de noter qu'aucune modalité n'obtient une majorité de réponses. Les résultats sont tous inférieurs à un tiers. Il n'est donc pas possible de tirer de conclusions. Parmi les différents éléments que nous avons relevés, nous observons la présence de célébrités de la chanson française ou francophone : É. Piaf, J. Brel, S. Gainsbourg, G.

Brassens, Renaud, Joe Dassin. Il s'agit, semble-t-il, de chansons connues avant de venir en France et non pas de chansons découvertes grâce aux soirées ou échanges avec les élèves français ou francophones. Les répondants indiquent également que les chansons anglophones du moment rencontrent beaucoup de succès. Un peu moins d'un tiers des titres mentionnés par les répondants "appartient" au *Bréviaire*. Ce sont des chansons "internes" ou bien "paillardes". Cela signifie peut-être que quelques répondants ont réussi à connaître des chansons de la culture "expérientielle" et qu'ils ont réussi, semble-t-il, à se rapprocher des étudiants français ou francophones.

Les conseils des élèves internationaux

Ce thème correspond à une question du questionnaire : celle s'intéressant aux représentations des répondants sur la manière dont leurs pairs internationaux devraient agir pour pouvoir mieux communiquer avec les élèves français ou francophones et mieux les comprendre. Au cours de l'analyse, nous avons pu créer 27 modalités. L'analyse révèle que les répondants ont fourni deux ou trois réponses en moyenne. Parmi les réponses les plus fréquentes nous avons sélectionné des conseils à appliquer une fois arrivés à l'École : l'apprentissage du français, la participation à la vie interne de l'École, la colocation avec un élève français ou francophone.

Un peu moins de deux tiers des répondants insistent sur le fait d'apprendre le français avant de venir, de se présenter à l'École avec un bon niveau ou de tout mettre en œuvre pour progresser dès l'arrivée. Le faible niveau de français à l'arrivée peut être à l'origine du découragement, de l'abandon de quelques élèves pour entrer en contact avec les élèves français ou francophone voire pourrait expliquer le sentiment de rejet qu'ils semblent avoir ressenti.

Un peu plus d'un tiers recommande d'être logé avec un élève français ou francophone. Ajoutons qu'un tiers des répondants propose d'aller aux soirées internes organisées à l'École et un peu plus d'un quart des élèves invite les étudiants internationaux à s'intéresser à la vie associative du campus et d'y participer. Cela montre par conséquent que deux tiers des répondants ne donnent pas ces deux derniers conseils. Pour finir, un quart des répondants préconise de ne pas hésiter à entrer en contact avec les élèves français ou francophones, à aller vers eux ; un peu moins d'un quart recommande de pratiquer un sport en équipe.

Il convient également de souligner que les propos des répondants contiennent de nombreux messages d'encouragement ou de persévérance. Ils invitent leurs pairs internationaux à être ouverts et à aller de l'avant.

Essayer de parler plus la langue et être plus ouvert avec les autres, participer aux activités est une bonne façon.

Toujours inviter des français à des soirées, apéros et sorties organisés entre les étrangers.

Apprendre le français. Mais plus important essayer seulement de être communicative et sympas pour eux.

Être dans un groupe français, toujours avec des français ou étrangers de différentes nationalités, mais no avec des élèves de la même nationalité.

Nous avons également porté de l'attention à quelques commentaires d'étudiants. Ces points semblent pertinents pour l'objet de notre recherche. Les éléments relevés lors de l'analyse de cette questions nous permettent d'observer que les étudiants en formation au diplôme semblent avoir plus de facilités à entrer en contact avec les élèves français ou francophones car ils ont la possibilité de prendre part aux activités des semaines d'ouverture (les élèves stagiaires n'y ont pas accès). Ajoutons que les répondants insistent sur le fait de chercher des occasions de communiquer avec les élèves français ou francophones et d'essayer d'instaurer un climat de complicité. Moins d'un quart des répondants évoque par ailleurs l'importance de s'éloigner du groupe de la nationalité auquel l'étudiant international appartient car rester "entre soi" réduit les possibilités de se socialiser. Parmi les commentaires, nous pouvons également observer les différences entre les répondants qui préfèrent découvrir Paris et profiter de la vie culturelle de la capitale et les élèves français ou francophones de 1^{ère} et 2^{ème} année qui préfèrent rester sur le campus. Un répondant rappelle que la socialisation dépend des individus en présence, des envies et des intérêts de chacun. Cela rejoint les propos d'un autre étudiant qui recommande à ses pairs internationaux d'être sûrs d'eux-mêmes, de ce qu'ils veulent : aller vers les élèves français ou francophones ou bien rester dans le groupe d'étudiants multiculturels.

Les réponses à ces questions ressemblent à un recueil de stratégies pour entrer en contact avec les élèves français ou francophones :

Surtout apprendre très bien le français, pour être accepté et vivre dans dans une chambre avec un Français ou une Française. De toute façon la familiarisation dépend beaucoup des envies de chacun. Il y a des personnes qui ne sont pas intéressées à connaître des

étrangers, et il y a des personnes qui préfèrent plutôt rester avec des étrangers qu'avec des amis de la même nationalité que soi-même. Il faut être sûr de ce qu'on veut et il ne faut pas avoir peur d'aller parler avec les Français (même si au début, les étrangers ne savent pas trop de français). C'est la seule méthode de s'intégrer. Peut-être les Français ne vont accepter les étrangers mais après cela va aller mieux. Il faut aussi savoir comment bien choisir un Français pour parler avec lui, il faut essayer. Il y aura des Français qui ne vont jamais rester avec des étrangers et avec des Français en même temps pour parler (discussion quelconque par exemple). Ceux qui ne veulent pas négligez-les. Cherchez des Français qui sont plus simples.

Tout d'abord bien apprendre le français, parce que une fois que on arrive à bien se communiquer on peut commencer à connaître d'autres gens. Je ne crois pas que tout le monde doit aller aux soirées pour s'intégrer, c'est un choix personnel qui dépend de si tu aimes ou non les soirées.

Oui tous les exemples bien sûr et de plus faire du sport à l'école et faire l'effort de parler français et mettre de sa part pour faire de connaissances.

Pour les Français non-parisiens : ne rien faire ça marchera avec quelques blagues internationales. Pour les Parisiens : s'habiller comme eux, montrer une certaine classe, élégance, un niveau social et culturel, les inviter à un verre dans une boîte chic de Paris.

Apprendre le français : obligatoire, sinon on n'aura pas de contacts. Aller au foyer; les soirées internes externes sont au moins pour moi personnellement, pas apte à faire des connaissances profondes. Aller dans dans des clubs faire du sport, pour les projets choisir des binômes français des fois.

Si nous comparons les réponses des étudiants non francophones avec celles des élèves français ou francophones, notons qu'il existe à la fois des points communs et des différences. Ces deux publics préconisent chacun de participer à la vie interne de l'École (bureau des élèves, soirées, événements divers) afin de prendre contact avec les élèves français ou francophones. Dans les deux questionnaires confondus, nous avons remarqué que des

répondants soulignaient que les élèves internationaux restaient trop entre eux. Les deux publics insistent sur l'importance de l'initiative et invitent les futurs arrivants à aller vers les élèves français et ou francophones.

Les répondants français ou francophones faisaient référence au cinéma, l'actualité, la littérature, à l'humour ou aux humoristes comme moyen pour comprendre et décrypter les références culturelles or les répondants internationaux n'évoquent que très peu ces thèmes. Ces références sont beaucoup plus nombreuses dans la question concernant la préparation à la mobilité (cf. partie intitulée "la mobilité"). Ajoutons également que les élèves français ou francophones proposaient de sensibiliser les élèves internationaux au système des classes préparatoires et des Grandes Écoles. Les répondants internationaux ne le mentionnent pas, du moins pas dans cette question. Ils l'évoquent dans la question 13 (cf. partie précédente concernant le thème de la mobilité).

Premières conclusions

Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que dans l'ensemble les réponses sont cohérentes. Les étudiants ont répondu à toutes les questions et ce questionnaire a permis de donner des orientations pour établir un profil type de l'étudiant international de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École. Cela a été possible notamment grâce aux questions portant sur la mobilité, les contacts, les difficultés et les chocs culturels, la chanson, le cinéma et la presse écrite. D'autres éléments s'intéressant à la littérature, la poésie et la BD permettent également d'apporter des informations complémentaires. Cependant, il ne nous est pas possible de tirer de conclusions définitives.

Le questionnaire a fait apparaître que les étudiants rencontraient effectivement des difficultés au cours des échanges avec les élèves français ou francophones de l'École et que les répondants n'entretenaient que peu de contacts avec le public de natifs ou qu'ils ne pouvaient pas forcément prendre part aux connivences qui existent entre les élèves français ou francophones. Ces difficultés s'expliquent de diverses façons.

- Le contexte n'est pas propice (les élèves français ou francophones se connaissent déjà, les étudiants internationaux n'ont pas tous accès aux activités pédagogiques du début d'année académique, etc.).

- Les étudiants internationaux sont parfois intimidés face aux élèves français ou francophones (aisance des étudiants français quand ils prennent la parole vs le niveau de français des étudiants internationaux).
- Le débit des élèves français est souvent rapide, le langage difficile à comprendre (langue familière) et certaines références sont inconnues des élèves internationaux ce qui les décourage, parfois, de suivre les conversations, de participer à l'échange ou de le poursuivre.
- Les deux publics en présence n'ont pas les mêmes centres d'intérêts, ni les mêmes objectifs.

Le module pédagogique que nous proposons pourrait peut-être aider à diminuer la distance qui existe entre les élèves français ou francophones et les étudiants internationaux. En initiant les apprenants non francophones à des références "culturelles" tirées de la "culture partagée", cela pourrait permettre aux apprenants de FLE de se sentir plus à l'aise, "armés" pour entrer en contact avec les élèves français ou francophones. Les connaissances découvertes dans le module pourraient leur permettre de créer des occasions d'entrer en contact avec les élèves français ou de participer aux conversations et de comprendre leur contenu. Nous avons noté que les élèves internationaux possédaient des "références culturelles françaises" plutôt "classiques" (cinéma, chansons) et "savantes" (littérature, poésie) qui ne sont pas assez nombreuses pour profiter pleinement des échanges avec les élèves français ou francophones.

Ce questionnaire est utile pour la recherche car il permettra d'enrichir le contenu du module pédagogique, de l'équilibrer face aux références déjà obtenues grâce aux questionnaires soumis aux élèves français ou francophones. Notons que certains thèmes ne semblent pas être un obstacle pour l'adaptation des étudiants internationaux car le questionnaire permet d'observer que certaines références sont connues des étudiants internationaux ou alors trop "savantes". Ces dernières n'apparaissent pas dans leurs conversations avec les élèves français ou francophones (littérature, poésie). D'autres thèmes semblent à privilégier tels que la chanson, le cinéma, la BD, l'actualité et la presse écrite, les célébrités françaises ou francophones pour permettre, nous l'espérons, de réduire l'écart qui sépare le public d'étudiants internationaux de celui des élèves français ou francophones.

Analyse linguistique

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les résultats concernant l'analyse des verbes les plus fréquents (et de leurs dérivés) dans les réponses. Après avoir élaboré une première liste de verbes (33), nous avons recherché le cotexte qui les accompagnait afin de voir si ces verbes étaient pertinents pour notre analyse. Nous avons finalement sélectionné 15 verbes que nous présentons dans les lignes qui vont suivre.

Ce relevé permet d'apporter des éléments complémentaires à l'analyse thématique (cf. 7.2.1 et 7.4.1). Nous avons comparé ces verbes avec ceux relevés dans les réponses à la question 14 du questionnaire soumis aux élèves français ou francophones afin d'observer s'il existait des différences entre les réponses (notamment sur les représentations des répondants français ou francophones et non francophones, sur la manière dont les étudiants non francophones devraient agir pour pouvoir, d'une part, déchiffrer les "références culturelles" des élèves de l'École des Ponts ParisTech, et d'autre part, mieux communiquer ou mieux comprendre les élèves français ou francophones de l'École). En revanche, nous n'avons pas réalisé d'analyse concernant la position de l'énonciateur pour éviter des redondances inutiles avec le 7.2.3.

Les verbes les plus fréquents

Nous présentons la liste des verbes les plus fréquents dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16 – Les verbes les plus fréquents dans les réponses aux questionnaires soumis aux étudiants non francophones.

Verbes (et leurs dérivés)	Occurrences
Connaître	106
Parler	91
Apprendre	76
Faire	66
Comprendre	42
Falloir (il faut)	34
Savoir	24
Essayer	23
Vivre	21
Chercher	20
Participer	19
Améliorer	14
(se) Renseigner	13
Regarder	4

Il est à noter qu'il existe quelques points communs entre les verbes présentés ci-dessus et ceux que nous avons relevés, d'une part, dans les entretiens avec les non francophones, et d'autre part, dans les réponses à la question 14 du questionnaire soumis aux élèves français ou francophones. Il semble exister une certaine cohérence entre les différents entretiens et questionnaires.

Tout comme nous l'avions noté lors de l'analyse de la question 14 (cf. 7.2.3), la majorité des verbes relevés fait apparaître que l'adaptation au nouvel environnement demande, pour les étudiants non francophones, des efforts et de la persévérance. Nous avons relevé, dans les réponses au questionnaire non francophones, peu de verbes de perception. Les verbes utilisés invitent davantage à un contact direct avec les élèves français ou francophones, ce qui indique une certaine différence avec les réponses des élèves français ou francophones (cf. 7.1 et 7.2). Les verbes tels que "parler avec eux / les gens / le français / à tout le monde", "essayer de comprendre / parler / pratiquer un sport", "participer aux activités / aux soirées" sont beaucoup plus fréquents que les verbes tels que "regarder les nouvelles / quelques films / sur Internet", "écouter de la musique / plusieurs fois". Il semble qu'entrer en contact avec les élèves français ou francophones soit une priorité pour les répondants.

Les verbes que nous présentons dans le tableau 16 encouragent les futurs étudiants internationaux à prendre en main leur adaptation et à apprendre le français. Tout comme l'évoquaient les étudiants français ou francophones, les répondants non francophones insistent également sur l'intérêt d'avoir une attitude ouverte, volontaire et active ("améliorer la langue", "comprendre la culture / les blagues", "essayer de parler / pratiquer un sport", "participer aux soirées", "connaître des gens").

Il convient de signaler également une forte présence, dans les réponses, de la locution modale "il faut" exprimant la nécessité. Cette locution est fortement liée aux conseils émis par les répondants non francophones aux futurs arrivants.

Il faut essayer de parler avec des élèves français.

Il faut absolument aller aux soirées et il est souhaitable de faire un sport d'équipe.

Il faut être quelqu'un d'ouvert parce que les élèves français nous méprisent à cause de notre niveau de langue, mais maîtriser la langue nous aide beaucoup.

Il faut t'intéresser plus à la vie de l'école parce que les élèves français aiment passer du temps en faisant des activités à l'école.

Les répondants semblent énumérer ces conseils comme s'il s'agissait d'éléments incontournables à prendre en compte pour faciliter l'adaptation.

Conclusion : les apports et les limites du questionnaire

Cette partie avait pour finalité d'analyser les questionnaires soumis aux élèves non francophones de 2^{ème} et 3^{ème} année de la formation d'ingénieurs de l'École des Ponts ParisTech. Nous avons dans un premier temps rappelé la méthodologie utilisée pour élaborer et analyser le questionnaire. Nous avons ensuite traité les données et présenté les résultats obtenus. Cette analyse nous a permis d'établir un exemple de profil type de l'étudiant international de 2^{ème} et 3^{ème} année de l'École. L'analyse thématique et la brève analyse linguistique des réponses à l'ensemble de ces questions ouvertes a aidé à affiner le commentaire et à préciser les points thématiques à retenir pour la mise en place du module pédagogique.

Au terme de cette analyse, nous connaissons désormais mieux les principales difficultés rencontrées par les étudiants étrangers et avons observé que celles-ci sont plutôt homogènes au sein du groupe de répondants. Certaines difficultés sont clairement identifiées par les répondants eux-mêmes alors que d'autres ne semblent pas explicitées (manque de connaissances concernant des références dans les domaines du cinéma, de la chanson, etc.).

L'analyse de ce questionnaire a également permis de constater que les étudiants non francophones entretenaient peu de contacts avec les élèves français ou francophones. Il a également facilité le recueil des besoins des étudiants internationaux pour entrer plus facilement en contact avec les élèves français ou francophones de l'École. Nous espérons pouvoir y répondre grâce au module pédagogique. Il est cependant difficile d'observer si les étudiants internationaux possèdent effectivement, à la fin d'une année de formation à l'École, des références culturelles ou familières communes avec celles des étudiants français ou francophones. L'analyse du questionnaire a révélé que s'il y en avait, elles trouvaient principalement leur origine dans les chansons (*Le Bréviaire*), les sujets de discussion (les cours), la BD et le "langage interne".

En conclusion, notre analyse pourra aider à la conception du module pédagogique envisagé. Elle nous encourage dans nos choix pédagogiques de thématiques culturelles à privilégier et nous permet également d'entrevoir qu'un module s'inspirant de références directement liées à la vie quotidienne des élèves français ou francophones, et plus précisément liées à la culture "expérientielle" des élèves de l'École des Ponts ParisTech, pourra être pertinent.

Comme nous l'évoquions précédemment, les réponses nous indiquent la nécessité, pour le formateur, de rester informé de l'actualité musicale, cinématographique, littéraire, etc. du moment. Cependant, il convient de rappeler que l'échantillon retenu pour cette enquête ne permet pas d'établir de conclusions définitives. Ce questionnaire nous a néanmoins permis de confirmer que les éléments culturels à sélectionner sont étendus et évoluent constamment.

8. Conception pédagogique

Le chapitre précédent s'est attaché à décrire et analyser l'ensemble des données recueillies au cours des enquêtes (entretiens et questionnaires) réalisées auprès des élèves français ou francophones et non francophones. Le présent chapitre s'intéresse au module pédagogique que nous avons conçu, module intitulé *Partager la culture des Français*. Nous nous attachons tout d'abord à rappeler le choix des thématiques et les objectifs du module. Puis, nous évoquons les pistes pédagogiques retenues et présentons la manière dont nous avons réalisé ce module : descriptif, synthèse thématique du déroulement, fiches de travail et de recherche utilisées, journal de bord réalisé par les apprenants et composition du groupe de participants.

8.1. Choix des thématiques

8.1.1. Remarques générales

L'objet de notre recherche est, entre autres, de réfléchir à la valeur ajoutée d'Internet comme support pour un module de FLE basé sur une approche culturelle. Elle s'appuie sur les potentialités des documents numériques et notamment des ressources "brutes" disponibles sur la Toile, sur l'intérêt de l'hypertextualité et de la multicanalité pour aborder des contenus culturels lors d'une formation en langue étrangère (cf. chapitres 3 et 5).

Nous avons fait le choix d'un module thématique (cf. chapitres 1 et 7). Il nous est apparu plus adéquat de pédagogiser des sites Internet au contenu culturel (cf. chapitre 5) plutôt que d'utiliser des sites pédagogiques "prêts-à-porter" en général globalement axés sur des exercices grammaticaux ou proposant des questions fermées ou à choix multiples peu pertinentes pour notre recherche et contraires à l'esprit des modules thématiques de l'École des Ponts ParisTech. Il semblait donc plus approprié, pour notre recherche, de travailler à partir de sites "bruts" qui permettraient d'engager une réelle réflexion, lors de la pédagogisation, sur l'élaboration d'activités ayant pour objet des produits ou des repères culturels. Rappelons que le module s'est adressé à des apprenants de niveau A2-B1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Le module propose huit thèmes au total : revue de presse, célébrités françaises ou francophones de la chanson, célébrités françaises ou francophones du cinéma, personnages de BD français ou francophones, le plus grand de tous les Français, poèmes en français ou œuvres littéraires, histoire de France et lexique jeune²⁰. Les thématiques étudiées correspondent plutôt à des savoirs socioculturels. Ce choix est justifié par le fait que ces thèmes étaient susceptibles de mobiliser l'attention des apprenants. Ajoutons que ces points entraînent interrogations, discussion, et sont des sujets qui, en les remettant dans leur contexte historique et culturel, peuvent favoriser une meilleure compréhension de ce que les étudiants vivent et observent au cours de leur séjour. Nous nous sommes appuyée sur notre ancrage théorique (cf. chapitre 5) et sur les enquêtes analysées au chapitre 7 pour retenir les thématiques qui seraient abordées. L'analyse des réponses, recueillies lors des entretiens ou bien dans les questionnaires, indique qu'il serait peut-être approprié d'étudier "en priorité", dans le module, les points suivants :

- les chansons célèbres et chantées par les élèves français ou francophones de l'École en incluant une information sur l'existence de chansons "internes" ;
- les références cinématographiques à succès afin d'aborder, entre autres, les "phrases cultes" les plus célèbres que les élèves internationaux seraient susceptibles de rencontrer dans les conversations.

Les différentes analyses ont révélé certaines divergences et des écarts entre les attentes des apprenants étrangers et la réalité des discussions, notamment sur les thématiques telles que la littérature ou la poésie, la presse et l'histoire.

8.1.2. Littérature et poésie

L'analyse des entrevues et des questionnaires a indiqué que la littérature ou la poésie étaient peu abordées dans les discussions que ce soit entre élèves français et ou francophones ou entre élèves français ou francophones et non francophones. De plus, les deux publics interrogés ne semblent pas avoir les mêmes références littéraires. Aborder des œuvres littéraires classiques ou contemporaines dans un module, même si celles-ci ne font pas toujours partie des discussions, peut néanmoins permettre de créer quelques points communs

²⁰ Le thème du lexique jeune a été traité dans le journal de bord.

"littéraires" entre les groupes d'étudiants. Le journal de bord, travail de validation prévu pour le module, a été un moyen, pour les apprenants, de découvrir la poésie et la littérature. Il a permis de respecter les attentes des participants qui ne cherchaient pas forcément à restreindre leurs découvertes à des éléments "uniquement" présents dans les conversations des élèves. Nous avons invité les apprenants internationaux à ne pas hésiter à se diriger vers les élèves français afin de "provoquer" des conversations sur le sujet.

8.1.3. Presse écrite et numérique

Soulignons qu'une explication de la ligne éditoriale des quotidiens français les plus célèbres nous a semblé pertinente puisque les réponses recueillies indiquent que peu de répondants internationaux en sont informés. De plus, ce travail a permis d'aborder l'actualité, thème parfois présent dans les conversations surtout au moment d'un événement de grande ampleur (élections présidentielles, grèves, etc.).

8.1.4. Histoire

Le thème de l'histoire, quant à lui, peu plébiscité pour "discuter" avec les élèves français ou francophones mais qui a obtenu un fort taux de réponse (cf. chapitre 7), est apparu par le biais d'une séance consacrée aux célébrités de la vie publique, politique, culturelle, etc. de la France et du monde francophone.

Lors de la première séance, nous avons sondé les apprenants afin de connaître les thèmes qu'ils souhaitaient aborder en priorité. Trois thèmes sont ressortis : le cinéma, la chanson et la bande dessinée. Les thèmes de la littérature et l'histoire ont été traités dans les dernières séances, celui du lexique jeune a fait l'objet d'un travail facultatif dans le journal de bord. Les deux premières séances, quant à elles, se sont intéressées à la presse écrite et à l'actualité (notre choix d'enseignante). D'après les données recueillies aux cours des entretiens et questionnaires, il semble qu'étudier ces thèmes dès le début soit approprié pour faciliter les échanges avec les élèves français ou francophones (cf. intérêt fort des répondants français ou francophones pour la une des quotidiens et les gros titres, cf. 7.2.2).

Cette première sous-partie visait à rappeler les points que nous avons considérés pour concevoir le module. La partie suivante s'intéresse aux objectifs du module.

8.2. Objectifs du module

Le module a pour objectifs de permettre aux étudiants non francophones d'aborder de façon simple le monde francophone grâce à des références à l'actualité mais également à des références musicales, cinématographiques, littéraires et historiques. Ce module est l'occasion de découvrir des repères culturels français ou francophones qui pourraient rendre plus aisés les échanges avec les élèves français ou francophones de l'École (participation sociale). Les séances sont aussi un moyen d'utiliser la langue cible (le français) dans des situations telles que donner son opinion ou prendre la parole en public. Elles peuvent permettre d'exposer ses idées et d'enrichir son vocabulaire sur des thèmes variés ayant un contenu culturel.

En résumé, ce module a pour ambition de donner des outils pour décrypter, par exemple, quelques points du "passé" français ou francophone et de la réalité actuelle, mais aussi de répondre aux questions et remarques issues des observations et échanges quotidiens. Rappelons que le contexte homoglotte a des conséquences sur la mise en place d'une approche culturelle. Cette dernière a lieu "sur place" dans le contexte d'une langue cible omniprésente. Les apprenants espèrent de cette approche culturelle des éléments de réponse à ce qu'ils entendent et observent. Nous entrons de ce fait dans la sphère de la culture dite anthropologique ou partagée. Par les échanges qui se sont tenus dans ce module et les remarques contenues dans le journal de bord des apprenants, nous initiions également une démarche interculturelle, qui reste néanmoins à l'état d'amorce.

La majorité des activités proposées correspond à de la recherche d'informations en ligne, des productions orales ou écrites de synthèse, des prises de parole en public, des productions écrites ou orales permettant d'exprimer son opinion, de décrire ou d'argumenter. La majorité des savoir-faire reposent, quant à eux, sur l'aptitude à produire des synthèses orales ou écrites, lire pour s'informer et discuter, traiter des textes oraux ou écrits, comprendre des informations globales, sélectionner des informations et les trier.

Ce module a également pour vocation de développer des compétences lexicales et pragmatiques (plutôt fonctionnelles : structurer le discours, établir des relations sociales).

8.3. Pistes pédagogiques

Rappelons maintenant les points clés, en matière d'enseignement / apprentissage et plus particulièrement en terme d'approche culturelle auprès de jeunes adultes, qui émergent de

notre réflexion théorique et précisons la manière de les mettre en œuvre pour notre module. Ces points clés s'attachent à quatre axes principaux : l'apprenant, l'enseignant, les activités et le choix des supports.

Nous avons retenu précédemment que l'apprentissage reposait sur un processus actif de construction des connaissances (cf. 2.2.2). Nous avons également signalé que l'apprentissage s'effectuait en relation avec les autres grâce à l'aide mutuelle et aux interactions (négociation) : ces dernières engendrent un nouvel apprentissage (cf. 2.2.3, 2.3 et 6.2.2). Nous avons donc proposé des activités visant cette construction de connaissances (grâce à la recherche d'informations sur Internet par exemple) et dont la réalisation se faisait de préférence en groupe. Nous ne nous sommes pas positionnée en transmetteur de connaissances mais avons plutôt incité l'apprenant à "*devenir un utilisateur de la langue*" voire "*un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays*" (Rosen, 2006 : 24). Précisons ces points.

8.3.1. L'apprenant

Pour s'inscrire dans les références théoriques adoptées, nous avons conçu des activités prévoyant un travail collectif en adéquation avec les besoins de l'apprenant, c'est-à-dire signifiantes et motivantes pour lui, et qui proposent de traiter les informations découvertes (les éléments culturels) dans l'interaction avec d'autres participants (cf. 2.3, 6.2.2). Dès lors, nous avons proposé des activités demandant de l'apprenant une attitude active, une implication importante et des compétences diverses (Dejean & Tea, 2002 ; cf. 2.5 et 6.2).

Nous avons souhaité établir une approche culturelle occasionnant un travail proche de ce qui est demandé dans un contexte académique, réflexif et initiant une confrontation de points de vue, la réalisation d'activités qui permettent, grâce aux échanges, d'enrichir l'information et de développer une perspective multiple à propos des éléments étudiés. En somme, nous voulions que les apprenants prennent des initiatives et que se mette en place un processus réflexif de qualité. Nous avons sondé les participants sur ce qu'ils souhaitaient découvrir afin qu'ils entament une démarche de recherche pour trouver eux-mêmes la réponse aux questions qu'ils se posaient car

un dispositif d'apprentissage est strictement relatif aux apprenants. Ce sont eux qui apprennent en mettant en œuvre des activités et des stratégies, en fonction de leurs connaissances, de leurs motifs et de leurs contraintes qui

pèsent sur eux. Si on propose un contenu que les apprenants connaissent déjà ou qui est trop éloigné de leurs connaissances actuelles, alors ils n'apprennent pas (Kalyuga et al., 2003). Quelles sont les connaissances antérieures des apprenants dans le domaine de contenu ? Les apprenants sont-ils des débutants dans le domaine de connaissances ou au contraire sont-ils déjà experts ? Sont-ils familiers avec les savoirs, savoir-faire, méthodes qui vont être abordés ? Sont-ils familiers avec la façon dont les connaissances sont présentées ? Quelles sont les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants, voire leur style ? (Tricot, 2007 : 200).

8.3.2. L'enseignant

Nous avons retenu l'intérêt de proposer des activités qui encouragent l'apprenant à prendre des responsabilités (cf. 2.5, 6.2 et 6.3). Nous avons veillé à un guidage modéré, nous avons présélectionné les sites et fixé le format de la présentation finale du travail (Chanier, 2000 ; cf. chapitre 3). Nous avons essayé de répondre à l'hétérogénéité du public dans la conception des activités afin de respecter les rythmes, les choix, les styles d'apprentissage des participants. Nous souhaitons, pour l'approche culturelle qui nous intéresse, laisser une grande marge de manœuvre à l'apprenant dans la recherche et la construction des connaissances en proposant des activités de navigation peu balisées (cf. 3.3). Cependant, nous avons dû tenir compte du travail de traitement de l'information que l'usage de documents numériques nécessite (cf. la contrainte de lecture sur écran ; cf. 2.2.3 et 3.2.2). Pour tout travail utilisant les potentialités de l'hypertextualité, nous avons prévu des activités où la lecture et la recherche étaient finalisées (recherche encadrée) afin de minimiser les possibilités de désorientation ou de surcharge cognitive. Nous avons été enseignante accompagnatrice et chercheure impliquée.

8.3.3. Les activités

Nous avons proposé un travail reposant sur des activités signifiantes qui demandent, entre autres, des compétences d'analyse, de synthèse où "*la langue est un outil de transaction, de construction et de résolution plutôt qu'une fin en soi*" (Guichon, 2006 : 56-57). L'apprenant a été amené à rassembler, hiérarchiser, transformer et valoriser l'information découverte (Brodin, 2002). Les activités ont tenté de répondre aux préférences et aux compétences de chaque apprenant et d'être adaptées à chacun. À titre d'exemple, nous avons produit des

activités permettant d'agir plutôt que de montrer sa compréhension d'un texte (Cornaire, 1998 : 158). Nous avons proposé des activités telles que la rédaction de synthèses, de résumés, de reformulation d'écoute, etc.

Nous avons tâché de proposer des activités flexibles, susceptibles d'être modifiées, réorientées et qui s'adaptent facilement aux fins des apprenants. Nous avons sélectionné les sites Internet en tenant compte des questions formulées en amont par les apprenants (cf. 9.2.9). Les participants n'ont pas travaillé sur les mêmes documents ni à la même vitesse.

Nous avons également retenu que la découverte d'éléments culturels impliquait une immersion dans une langue cible non pédagogisée. Nous avons mis en place une approche de type parcours d'apprentissage (les apprenants réalisent leurs propres découvertes) ainsi qu'une approche thématique visant le contact (sensibilisation à la tolérance ; cf. 5.2). Nous avons encadré les recherches car nous avons sélectionné, en amont, les documents numériques (disponibles sur la Toile) susceptibles de les intéresser dans leurs recherches. Néanmoins, les participants ont mis eux-mêmes en place la manière de réaliser ces recherches.

L'approche culturelle, pour qu'elle s'insère dans les références théoriques retenues, a impliqué, par exemple, la réalisation de synthèses, de préférence orales, conduisant à la réutilisation des données et permettant l'appropriation des éléments étudiés. D'autre part, nous avons prévu des activités d'exploration, de découverte de la culture cible. Nous nous sommes appliquée à initier l'apprenant à recourir à une posture réflexive par rapport aux thèmes abordés. Le journal de bord a été une activité adaptée à notre recherche car il a permis d'observer le processus de découverte mis en place par certains apprenants, leur itinéraire, leurs découvertes, leurs questionnements et leurs incompréhensions (cf. 2.5).

8.3.4. Choix des supports

Signalons les points suivants qui s'appliquent à l'ensemble des séances. Elles ont toutes eu lieu en présentiel. La majorité des apprenants apportaient leur ordinateur. Les séances ont été conduites en français et les apprenants étaient libres de choisir de travailler en dyade ou individuellement. Les apprenants ont utilisé, pour leurs recherches, des fiches de travail et des fiches de recherche (cf. 8.4.3). Ces fiches étaient envoyées quelques jours avant la séance ou bien la veille. À l'issue de chaque séance, les apprenants avaient une proposition de recherche à réaliser pour le journal de bord (synthèse, recherche, écriture créative ou "réelle"). L'étude des divers thèmes a été réalisée grâce aux documents disponibles sur la Toile.

Il est facile de trouver des sites à pédagogiser compte tenu de la profusion de documents disponibles. Toutefois, les sites Internet de *France 5*, de la *BNF* et de l'*INA* ont particulièrement retenu notre attention. Ces sites contiennent des informations contextuelles et historiques sous forme de textes relatifs à de nombreux thèmes de société, de politique, d'histoire, etc. et mettent à disposition de l'internaute, gratuitement et libres de droits d'auteur, des reportages vidéo ou audio, des expositions virtuelles. De plus, ces sites sont officiels et ancrés dans la diffusion des savoirs, un formateur peut aisément s'approprier les informations pour les pédagogiser. Ils proposent également, pour certains thèmes, des fiches ou des pistes pédagogiques.

8.4. *La réalisation*

8.4.1. *Descriptif distribué*

Au Département de la Formation Linguistique (DFL), chaque enseignant élabore un descriptif du module dont il est en charge. Ces descriptifs sont affichés et publiés sur le site Internet de l'École puis distribués aux étudiants. C'est à partir du descriptif que les étudiants choisissent leurs modules de langues. On trouvera ci-dessous le descriptif de notre module qui a été distribué aux étudiants internationaux lors de l'inscription en langue puis abordé avec les participants à la première séance.

Descriptif du module.

Partager la culture des Français

Mieux comprendre les discussions des élèves français ou francophones et mieux communiquer avec eux.

Objectifs :

Permettre aux élèves :

- d'aborder de façon simple le monde francophone grâce à quelques références historiques, musicales, cinématographiques, etc.
- de découvrir quelques repères culturels français ou francophones pour faciliter les échanges avec les élèves de l'École des Ponts ParisTech ;
- d'enrichir leur vocabulaire grâce à des thèmes multiples.

Programme et thèmes abordés

- quelques mots d'argot ;
- des chansons, des chanteurs français ou francophones actuels,
- des extraits de films, des acteurs, des personnages de fiction, etc. familiers ;
- des thèmes d'actualité et de discussion répandus en France et parmi les élèves de l'École des Ponts ParisTech ;
- des extraits de BD, textes littéraires et poèmes à ne pas manquer
- 2 ou 3 grands repères de l'histoire de France ou du monde francophone.

Supports :

Documents vidéo, audio ou Internet (certains cours auront lieu en salle informatique), extraits d'œuvres littéraires, de commentaires de sociologues, etc.

Règle de validation du module :

- présence, ponctualité, rendus des devoirs : 20 %
- préparation des séances, lectures, recherches, mini-exposés en classe : 20%
- création d'un "journal de bord" (dossier de présentation contenant un échantillon de vos travaux écrits, créations, exposés, recherches tout au long du semestre, etc.) : 60 %

8.4.2. Les séances : étapes thématiques du module

Le tableau²¹ présenté ci-dessous propose une liste des thèmes²² choisis, les savoirs et savoir-faire sollicités chez les apprenants. Des fiches proposant des pistes pédagogiques pour aborder chaque thème sont disponibles en annexe (cf. annexes 22, 26, 28,31, 34, 36, 39, 42, 45).

²¹ D'après F. Mangenot & É. Louveau (2006 : 74-75).

²² Il ne faut pas s'attacher à l'ordre du tableau, la mise en œuvre se faisant en fonction des demandes des apprenants.

Tableau 17 – Synthèse des contenus du module pédagogique.

Thèmes	Sous-thèmes	Lexique	Activités proposées	Savoir-faire éventuellement mobilisés
Revue de presse	Les informations, la politique, les partis politiques, la presse papier ou électronique, l'actualité.	L'actualité politique et sociale française et mondiale, le vocabulaire de la presse, le vocabulaire lié aux thèmes traités dans l'actualité du moment.	Lire la une des journaux ou regarder une revue de presse, de courts reportages ou consulter les journaux télévisés en prenant des notes. À partir des différentes sources d'informations, repérer quels sont les titres de la politique française ou francophone qui reviennent les plus souvent, quelle est l'actualité du moment. Préparer une revue de presse couvrant quelques sujets de l'actualité du jour.	Traiter des textes oraux et écrits, rechercher l'information, expliquer, structurer sa pensée, reconnaître la structure d'un journal, reconnaître des indices et faire des déductions, comprendre l'information globale dans un journal télévisé, lire pour comprendre l'information globale, s'adresser à un auditoire.
Les célébrités françaises ou francophones de la chanson	La chanson française ou francophone, les prix et les festivals de la chanson, les chansons cultes de l'École des Ponts ParisTech.	Le portrait, l'activité professionnelle, le vocabulaire de la chanson, le vocabulaire lié aux chansons découvertes (l'amour, les affaires, l'écologie, les souvenirs, Paris, etc.).	Choisir un ou deux artistes, lire les informations qui les concernent, écouter les extraits de leurs titres puis synthétiser les informations recueillies pour les présenter au groupe à l'oral ou réaliser une synthèse autour d'un thème (Paris et la chanson française, le travail en chansons, etc.) ou choisir une période dans la liste proposée (années 50, 60, 70, etc.) et préparer une courte synthèse présentant les artistes les plus connus, les particularités de cette période, les influences pour les générations suivantes, etc.	Donner son avis, structurer sa pensée, argumenter, exprimer une critique, traiter des textes oraux et écrits, sélectionner, trier les informations, comprendre une information globale dans une chanson, comprendre une information particulière dans une chanson, dans une émission TV, lire pour s'informer et discuter, s'adresser à un auditoire, coopérer dans une visée fonctionnelle.

Thèmes	Sous-thèmes	Lexique	Activités proposées	Savoir-faire éventuellement mobilisés
Les célébrités françaises ou francophones du cinéma	Le cinéma français ou francophone, les prix et les festivals du cinéma, les films "cultes" (en France et à l'École des Ponts ParisTech).	Le portrait, l'activité professionnelle, l'humour, la comédie, le vocabulaire lié aux films sélectionnés (Paris, l'amour, l'amitié, la Provence, l'argot, le crime, etc.).	Choisir un des films proposés dans la liste, visionner des extraits, les bandes annonces, grâce à Internet et trouver différentes informations (résumé du film, critiques, liste des acteurs, biographie du réalisateur, etc.). Synthétiser les informations et les transmettre à l'oral sous différentes formes : exposé, questionnaire, fabrication d'un jeu, description orale de la bande annonce, de sa structure interne, etc.	Donner son avis, structurer sa pensée, argumenter, exprimer une critique, traiter des textes oraux et écrits, sélectionner, trier les informations, comprendre une information globale dans un film, comprendre une information particulière dans un film, lire pour s'informer et discuter, s'adresser à un auditoire, coopérer avec une visée fonctionnelle.
Les personnages de BD français ou francophones	La bande dessinée, les scénaristes de bande dessinées.	Le portrait, le vocabulaire pour décrire une BD, le vocabulaire lié aux BD (aventure, humour, souvenirs d'enfance, etc.).	Réfléchir à ce que l'on souhaite apprendre de la BD, lister ses questions, choisir deux ou trois titres de BD proposés dans la liste et partir à la découverte des documents, lire les planches de BD, écouter les interviews des scénaristes ou dessinateurs, s'informer et discuter, synthétiser les informations et les présenter à l'oral (sous forme d'une exposition) ou imaginer une journée dans la peau d'un des personnages de BD ou écrire les prochaines aventures du personnage de BD ou sélectionner et imaginer l'interview du personnage de BD ou présenter deux ou trois informations sur le personnage de BD et son créateur ou choisir un personnage et en faire la description. Possibilité de proposer une idée personnelle.	Rechercher des informations, sélectionner, trier, donner son avis, argumenter, comprendre l'information globale, particulière dans une interview, dans un dessin animé, dans une émission TV, comprendre l'implicite du discours, coopérer avec une visée fonctionnelle.

Thèmes	Sous-thèmes	Lexique	Activités proposées	Savoir-faire éventuellement mobilisés
L'histoire de France	Les hommes qui ont gouverné la France (rois, empereurs, présidents), la Révolution française, le siècle des Lumières, le front populaire, la 4e République, la guerre d'Algérie, Mai 68, la colonisation, la décolonisation.	La politique et les institutions, la guerre, le génie civil, les mouvements sociaux, le temps de travail, les acquis sociaux, le droit, thèmes liés aux périodes historiques choisies.	Choisir une période historique, découvrir les documents qui y sont rattachés, préparer une présentation synthétique sur une période ou un événement particulier ou préparer un quiz de cinq ou six questions sur la période, l'événement étudié(e) et le soumettre aux autres participants ou créer un article de presse comme un journaliste de l'époque. Possibilité de proposer une idée personnelle.	Rechercher des informations, sélectionner, trier, comprendre l'information globale dans un reportage, d'un texte, dans une interview, dans un discours, etc. lire, traiter des textes écrits ou oraux pour s'informer, donner son avis, structurer sa pensée, argumenter, exprimer une critique, décrire, synthétiser, s'adresser à un auditoire, coopérer avec une visée fonctionnelle.
Le plus grand de tous les Français²³	Les Français ou Francophones célèbres, les personnalités françaises ou francophones, l'histoire de France.	Le portrait, la biographie, le vocabulaire lié aux événements de l'histoire.	Faire la liste des Français les plus connus dans le pays d'origine de l'apprenant, présenter la liste, dans la liste proposée sur Internet (jeu de France 2), trouver un sportif, un savant, un homme politique, etc. Choisir deux ou trois personnages, lire la biographie, visionner des extraits de prise de parole de cette personne (quand cela est possible), visiter virtuellement son lieu de vie, son lieu de sépulture, se promener dans une exposition virtuelle, s'informer sur les événements historiques qui ont marqué son époque, visionner ces événements, etc. Présenter brièvement ce qui a été découvert sur ces deux ou trois célébrités.	Rechercher des informations, sélectionner, trier, donner son avis, argumenter, comprendre l'information globale dans un reportage, dans un texte, dans un discours, décrire, argumenter, s'adresser à un auditoire.

²³ D'après F. Mangenot & É. Louveau (2006 : 155).

Thèmes	Sous-thèmes	Lexique	Activités proposées	Savoir-faire éventuellement mobilisés
Poèmes en français ou œuvres littéraires	La poésie, quelques poètes français ou francophones, la littérature, quelques écrivains français ou francophones.	Les figures stylistiques, les formes poétiques, les prix littéraires, le voyage, l'humour, la satire, le romantisme, les paysages, etc. (en fonction des poèmes, des œuvres littéraires : les animaux, les sentiments, l'habitat, récit de vie, etc.), description physique et morale.	Choisir un poème et préparer un commentaire de celui-ci (interpréter un poème), lire le poème à haute voix face à un public. Donner son avis sur le poème, l'expliquer. Choisir une œuvre littéraire et la présenter à l'auditoire, expliquer pourquoi ce qui a été découvert a donné envie de lire l'œuvre en essayant de convaincre l'auditoire de faire de même, réaliser une critique littéraire à l'oral à la manière de Nicolas Demorand (journaliste de France Inter). Possibilité de proposer une idée personnelle.	Lire, écouter pour comprendre l'information globale, particulière ou détaillée dans un poème, dans une œuvre littéraire, reconnaître des indices et faire des déductions, comprendre l'implicite du discours, donner son avis, convaincre, persuader, synthétiser des informations.
Le lexique jeune	La chanson française ou francophone, le cinéma français, les niveaux de langue.	Le langage informel, l'argot, le lexique jeune de l'École des Ponts ParisTech.	Interviewer les élèves de l'École, synthétiser les informations recueillies et les présenter à l'oral ou à l'écrit, ou préparer un répertoire de vocabulaire.	Poser des questions, animer une interview, synthétiser des informations, demander un avis, comprendre une information globale, comprendre une information particulière, reconnaître des indices et faire des déductions, lire pour s'informer et discuter, s'adresser à un auditoire, donner une opinion, rédiger une synthèse ou rapporter des propos.

8.4.3. Fiches

Les apprenants ont travaillé avec deux types de fiches : des fiches de travail contenant les propositions d'activités à réaliser et des fiches de recherche répertoriant la liste des sites Internet (cf. annexes 22 à 47). L'étude des thèmes de la chanson et de la presse n'utilisent cependant qu'une seule fiche. Nous présentons la manière dont sont composées les fiches (forme et contenu) et leurs limites.

Forme et contenu

Toutes les fiches de travail proposent, pour l'essentiel, des activités de recherches (exploration) aboutissant à la production d'une synthèse orale, d'un questionnaire, d'un récit ou d'une description, etc. Malgré les propositions d'activités des fiches, les apprenants ont la liberté de choisir la manière dont ils veulent réutiliser ou transmettre les connaissances découvertes. Le principal objectif de ces fiches est de leur permettre, grâce à leurs recherches, de construire des connaissances en fonction des questions qu'ils se posent et des objectifs de départ qu'ils se sont fixés.

Les fiches de recherche ont été conçues en fonction des questions que se posent les apprenants sur le thème traité, questions que nous avons recueillies à la séance précédente. La sélection de sites tient également compte de ces premières questions.

Les fiches de recherche et de travail contiennent un grand nombre d'informations. Il a semblé pertinent de projeter au tableau, avant que les apprenants ne commencent leurs propres recherches, les fiches avec le poste informatique et le vidéoprojecteur enseignant. Cela a permis de présenter certains sites (*Le Hall de la chanson, INA*) pour faire comprendre comment ils fonctionnaient et de revenir sur les propositions d'activités. C'était aussi un moyen d'éviter que les apprenants ne se perdent et se découragent face à la densité d'informations proposée. Nous avons également tenté de susciter l'envie d'aller découvrir tel ou tel site Internet.

Limites des fiches

Il convient de remarquer que ces fiches sont perfectibles. Nous avons observé certaines limites.

- La diversité ou le choix nécessaire à faire parmi les activités proposées ou les sites disponibles gênaient parfois les apprenants (difficulté à comprendre le travail à réaliser, apprenants peu familiers de cette manière de travailler).
- La découverte des différentes fiches prenait du temps. Peut-être faudrait-il prévoir une liste de sites moins ambitieuse et un choix d'activités moins important.
- Le type d'activité qui demandait parfois des productions orales ou écrites à partir d'extraits a gêné les apprenants ; ils n'ont pas apprécié de travailler de manière globale ou approximative et auraient préféré avoir le temps d'étudier des documents complets (exemple : œuvres littéraires, films, etc.).
- Notre intervention a parfois été nécessaire (à leur demande) pour les guider, les orienter sur des pistes méthodologiques permettant de réaliser l'activité proposée dans de bonnes conditions (manque de clarté de la consigne).
- Le contenu de certains sites était parfois dense, nous sommes parfois intervenue pour vérifier que l'apprenant avait trouvé le bon document (ainsi sur le site *Youtube* l'apprenant peut trouver différentes version de chansons, d'extraits de films "officiels" ou bien amateurs).

8.4.4. *Journal de bord*

Le fait que notre recherche se déroule dans un établissement d'enseignement supérieur et de recherche nous a amenée à devoir noter les apprenants qui s'étaient inscrits. Comme nous l'évoquions dans le chapitre 2, il nous a semblé pertinent de mettre en place, pour un module abordant des thématiques culturelles, une "évaluation" sous la forme d'un journal de bord. Ce journal a été rendu deux fois dans le semestre : à mi-parcours et en fin de parcours.

Le journal de bord demandé rejoint les objectifs évoqués dans le chapitre 2 (prise de recul, prise de conscience, témoin du développement de l'apprenant, mise en mots du vécu, réflexion socioculturelle, etc.) et vise également à mettre en place les éléments suivants.

- Réaliser des recherches personnelles tel un "archéologue". L'apprenant essaie ainsi d'en apprendre davantage sur les thèmes abordés au cours des séances et de "*reconstruire, avec les éléments dont [il] [dispose] et avec autant d'authenticité que possible, le puzzle que constitue l'autre culture*" (Furstenberg & English, 2006). C'est également l'occasion "*d'approfondir leur réflexion au sujet des expériences qu'ils vivent tant sur le plan cognitif et affectif que relationnel et d'effectuer des prises de conscience personnelles*" (Molinié & Leray, 2002).
- Prolonger ce qui a été découvert lors des séances en utilisant les liens hypertextes proposés sur les fiches de travail. Grâce aux sites Internet "bruts" l'apprenant accède ainsi à différentes vidéos, articles de presse, documents audio, etc. qu'il n'aurait peut-être pas eu le temps de consulter en présentiel.
- Permettre, nous l'espérons, grâce aux recherches réalisées pour le journal de bord et à la réflexion que celles-ci induisent, que l'apprenant se rende compte, entre autres, des éléments soulignés par G. Zarate (1986 : 141) et que nous avons soulignés en 2.6 (le "faux ami" qu'est la proximité géographique, la difficulté à définir ce qui peut séparer deux cultures).

Ce journal de bord, réalisé individuellement, est "*pensé et conçu par l'apprenant en fonction de ses objectifs*" (Pothier, 2001) présents et à venir. De plus, le journal de bord regroupe un échantillon de productions, réalisées pour la majorité en dehors des séances, qui illustrent sa réflexion personnelle et qui exposent ses différentes recherches ainsi que "*l'état de ses connaissances et de ses compétences*" (Pothier, 2001). Cela implique que l'apprenant mette en place un apprentissage par l'exploration et qu'il prenne conscience qu'il sera lui-même le "*pilote*" de sa formation (Albero, 2003). Ajoutons que, pour le journal de bord demandé, l'apprenant est libre d'adopter une présentation thématique ou chronologique ou toute autre présentation mais il est invité à mentionner, dès l'introduction de son travail, les raisons pour lesquelles il s'est engagé dans ce module et ce qu'il en attend. Cette information permet, par exemple, d'ajuster le module s'il y a lieu.

Le journal de bord que nous avons proposé possède des spécificités par rapport aux différentes approches présentées en 2.6. Cette variation est délibérée : nous avons adapté le

journal de bord à notre recherche, au contenu du module, au public visé et aux exigences de l'institution. Ce travail de validation rejoint en partie les éléments requis pour l'élaboration des différents journaux de bord présentés en 2.6 (dossier d'évaluation, de présentation, journal de formation, portfolio du *CECR*) mais il s'en éloigne également. La présence des productions qui servent à illustrer et documenter les "acquis" ou les expériences vécues dans les séances, à l'École ou à l'extérieur, le rapproche des consignes des dossiers d'évaluation ou de présentation. Il rejoint également par certains aspects le dossier d'évaluation et le journal de formation car l'apprenant, nous le supposons, prendra davantage conscience des connaissances et des compétences qu'il s'est déjà appropriées. Le document demandé diverge des différents journaux cités précédemment.

- La sélection des documents ou productions versés au dossier n'est pas réalisée conjointement par l'enseignant et l'apprenant mais uniquement par l'apprenant, il ressemble donc au dossier de présentation.
- Le journal de bord demandé n'est pas composé, comme dans le journal de formation, d'une partie analytique et d'une partie "dossier". La réflexion de l'étudiant est contenue dans les productions ou bien sous forme de paragraphes réflexifs à la suite de la production.
- Il ne contient pas, contrairement au portfolio du *CECR* (Conseil de l'Europe, 2001), de biographie langagière ni de passeport des langues.

Le journal de bord réalisé permet, d'une part, de prendre connaissance des informations que les apprenants ont découvertes voire qu'ils se sont "appropriées" tout au long du semestre et, d'autre part, d'observer comment l'apprenant a éventuellement évolué au cours du semestre. Il permet de voir s'il y a eu un changement et s'il est possible d'observer des indices de ce changement par rapport aux questions et aux objectifs fixés pour notre recherche. De plus, il permet peut-être de repérer, grâce aux remarques présentes dans le texte, s'il subsiste encore un écart en termes de codes culturels entre les apprenants étrangers et les élèves de l'École des Ponts ParisTech. Ce journal de bord apporte, par ailleurs, des indications pour l'analyse de la recherche, présentée dans le chapitre 9. Les participants sont également invités à se soumettre à d'autres formes d'évaluation, plus ponctuelles. Par exemple, lors de la mise en commun, les étudiants sont "évalués" sur leurs prises de parole (mini-exposé, création de documents pour la classe, etc.).

Nous présentons ci-dessous le document d'information remis aux apprenants.

Consignes pour le journal de bord.

Il s'agit d'un **journal**²⁴ que vous remplirez au fur et à mesure de vos recherches. Il va vous accompagner **tout au long de la découverte** des thèmes de *Partager la culture des Français*.

C'est un travail individuel. Il sera à l'image d'un carnet de bord (papier ou numérique), d'un journal d'anthropologue (étude de la diversité) ou d'ethnologue (étude de la différence), etc. dans lequel vous indiquerez par exemple : vos découvertes, vos questions, vos réflexions (chocs, surprises agréables ou désagréables), des articles de presse, des interviews d'élèves, des documents récupérés pendant le semestre dans l'École, le métro, etc.

L'enseignant vous proposera également des activités (pour approfondir chaque thème). Celles-ci peuvent être insérées dans le journal de bord. Les productions sont personnelles, il ne faudra pas recopier des propos qui ne sont pas les vôtres. Si vous vous appuyez sur les propos d'une personne, il faudra indiquer les titres des ouvrages, les sites Internet consultés ou l'émission visionnée, etc.

8.4.5. Composition du groupe d'apprenants

Les groupes de langue sont habituellement composés d'une douzaine d'apprenants mais seuls neuf étudiants se sont inscrits au module : trois élèves en formation au diplôme (EFD) et six stagiaires. Le groupe ne comptait que peu d'inscrits et peu d'EFD pour les raisons suivantes.

- Les EFD obtiennent le diplôme de l'École des Ponts ParisTech après deux ans d'études dans l'institution. Ils privilégient une inscription dans des modules de langue "utiles" à leur formation (expression écrite ou orale, communication orale, etc.).
- Les stagiaires, présents pour un semestre ou deux, ne subissent pas la même pression et se tournent davantage vers les modules aux contenus culturels.
- Notre module était "en concurrence" avec un autre module thématique : *Cinéma et sciences* qui avait lieu à la même tranche horaire.

²⁴ D'après l'article de C. Scheepers (2006).

Nous pouvons supposer que de futurs ingénieurs éprouvent un intérêt plus grand pour des modules thématiques mêlant "culture" et sciences.

Les neuf étudiants étaient de nationalités hétérogènes : espagnole, portugaise, brésilienne et chinoise. Remarquons la présence de nombreux locuteurs de langues romanes. Cela peut avoir une influence sur l'accès aux connaissances culturelles (facilité d'accès ou compréhension plus aisée) et impulser un rythme différent au module. Les participants ont entre 21 et 26 ans.

Dans cette partie, nous avons présenté le module pédagogique que nous avons conçu pour la recherche et plus particulièrement le choix des thématiques, les objectifs et les pistes pédagogiques retenues. Nous nous sommes attachée à énumérer les points clés en termes d'approche culturelle auprès de jeunes adultes et avons précisé la manière de les traduire sur un plan pédagogique. Nous avons exposé, sous forme de tableau, une synthèse thématique du déroulement du module. Nous avons enfin évoqué les fiches de travail et de recherche utilisées, le journal de bord (forme et contenu) que les apprenants ont remis au cours du module et la composition du groupe d'apprenants. Le chapitre suivant s'intéresse à l'analyse de la recherche.

9. Analyse et discussion

Nous avons présenté, dans le chapitre précédent, le module pédagogique que nous avons conçu (principes et organisation). Intéressons-nous maintenant à son analyse.

9.1. Recueil des données : méthodologie et points d'appui

Le recueil de données s'est basé sur des éléments ou indices provenant de cinq documents différents : notre journal de bord personnel tenu tout au long de la recherche, un bilan de formation de mi-parcours (soumis en décembre 2007), un bilan de fin de formation institutionnel ("Évaluation DFL 2007-2008" soumis en février 2008), un bilan de fin de formation créé par nous (soumis en février 2008) et les journaux de bord des neuf apprenants ayant participé au module²⁵. Certaines citations sont anonymes. Elles proviennent de documents sur lesquels les participants n'étaient pas obligés de s'identifier (bilans de mi-parcours, de fin de formation). Nous avons codifié les prénoms des apprenants en gardant uniquement l'initiale : apprenant A., apprenante A., apprenant F, apprenant F', apprenante K., apprenante M., apprenante P., apprenant T. et apprenante X.

Ces documents contiennent à la fois des données "ouvertes" (commentaires dans les bilans, réflexions présentes dans les journaux de bord) et des données "fermées" (réponses à des questions fermées, affirmations pour lesquelles les apprenants ont utilisé une échelle). Pour le traitement des données, nous avons appliqué la même méthodologie que celle présentée dans le chapitre 7 (cf. 7.2.1 et 7.2.3).

Notre journal de bord personnel a été tenu tout au long de la recherche. Nous y avons consigné toutes nos observations ou réflexions concernant les séances, les attitudes et stratégies des apprenants ainsi que notre comportement d'enseignante et de chercheure.

Le bilan de formation réalisé à mi-parcours (remis en décembre 2007) correspond à des questions ouvertes soumises aux participants, qui visent à connaître leur opinion sur les documents utilisés et les thèmes choisis. L'objectif était d'adapter le plus possible le module aux besoins et attentes des apprenants. Les participants étaient libres de répondre question par

²⁵ Dix-huit documents au total. Chaque apprenant a remis deux documents : un en décembre 2007 et un en février 2008.

question ou bien sous forme de texte. Ce bilan de mi-parcours a été envoyé par courrier électronique. Les questions du bilan sont les suivantes.

Liste des questions soumises aux apprenants à mi-parcours de la formation.

Le programme du cours et ses apports dans votre vie quotidienne

Êtes-vous satisfait des thématiques ?

Le module est-il utile ?

Vous apporte-t-il des réponses, des connaissances ?

Avez-vous l'occasion de vérifier que vos découvertes vous permettent de mieux comprendre les discussions des élèves français et de communiquer avec eux ? Pourquoi ? Expliquez et donnez des exemples.

Quelles sont vos propositions pour améliorer le module, les thèmes (ou autres réflexions) ?

Les documents utilisés lors des séances

Les documents vidéo, audio, écrits sont-ils adaptés à votre niveau ?

Avez-vous apprécié d'utiliser Internet comme document de classe ? Pourquoi ? Expliquez et décrivez vos impressions.

Avec Internet, avez-vous eu l'impression d'accéder plus facilement / plus difficilement à l'information ? Pourquoi ? Expliquez et donnez des exemples.

Auriez-vous préféré ne pas utiliser Internet ? Pourquoi ? Expliquez et donnez des exemples.

Les données recueillies font apparaître trois modalités au total :

- les apports du module et l'intérêt ou la satisfaction des apprenants pour les thèmes étudiés ;
- les avantages et les limites d'Internet et des documents numériques ;
- l'opinion générale sur le déroulement du module.

Tous les apprenants du module ont répondu à ces questions.

À la fin du semestre, nous avons également remis un bilan de fin de formation institutionnel (cf. annexes 48 et 49) qui contient neuf parties et aborde des points tels que : l'enseignant et sa

pédagogie, le travail personnel et sa pertinence, les modalités de validation et leur clarté et l'organisation de l'enseignement. Le bilan se présente sous forme d'affirmations pour lesquelles les apprenants cochent un chiffre correspondant à leur point de vue. L'échelle appliquée va de 4 ("totalement d'accord") à 1 ("totalement en désaccord"). Les apprenants sont libres d'ajouter des commentaires dans les espaces prévus à cet effet. En principe, le processus d'évaluation d'un module de langue à l'École des Ponts ParisTech se déroule comme suit : les apprenants remplissent le document et le remettent à deux apprenants du même groupe qui sont chargés d'en réaliser la synthèse. L'enseignant a accès à l'ensemble de ces documents (synthèse et questionnaires) deux ou trois semaines après la fin du module, une fois que les notes ont été remises à la responsable de la section de français. Les neuf membres du groupe ont rempli ce questionnaire.

Nous avons créé le second bilan de fin de formation (cf. annexe 50). Il se base sur nos questions de recherche initiales. Il est composé de questions ouvertes et d'affirmations pour lesquelles les apprenants utilisent une échelle allant de 4 ("oui, tout à fait") à 1 (non, pas du tout). Ce bilan contient une partie leur permettant d'auto-évaluer leurs connaissances des thèmes et leur capacité à s'exprimer sur ceux-ci ou à communiquer avec les élèves français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech. Pour cette partie "auto-évaluation", nous avons utilisé des descripteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001) que nous avons adaptés aux objectifs fixés pour notre recherche. Nous avons également introduit, pour chaque partie, un espace dans lequel les apprenants pouvaient introduire des commentaires. Les points qui sont abordés dans ce bilan sont les suivants :

- liste des objectifs de départ et de ceux qui ont été totalement, partiellement ou pas du tout atteints (questions ouvertes) ;
- ce que les apprenants ont le plus apprécié ou le moins apprécié (questions ouvertes) ;
- les thèmes et la connaissance qu'ils estiment désormais en avoir (à la fin de la formation) ;
- la capacité que les apprenants pensent posséder pour s'exprimer et communiquer en français sur les thèmes abordés ;
- le point de vue des apprenants sur les documents utilisés lors des séances et Internet comme support pédagogique.

Pour le traitement des données, nous avons obtenu des résultats chiffrés (partie sur les affirmations) que nous avons classés par ordre décroissant. Nous avons également rassemblé les indices présents dans les questions ouvertes sous forme de modalités (exemple de modalité : participation à un travail collectif, marge de manœuvre des apprenants, intérêt d'aborder la culture partagée, etc.). Nous retrouvons ces catégories dans les sous-parties qui suivent. Nous avons recueilli, au total, huit bilans de fin de formation (sur neuf distribués).

Le journal de bord contient les recherches des apprenants concernant les thèmes étudiés et leurs réflexions vis-à-vis de ceux-ci ou de leur vie quotidienne en France et à l'École (pour des exemples de journaux de bord voir les annexes 51 et 52). L'objectif est, grâce à leurs écrits, de déceler des indices ou des traces indiquant qu'il y a peut-être eu un changement suite à ce module (par exemple : recul interculturel, impact pour la communication avec les élèves français ou francophones). Nous avons classé les propos et les avons regroupés en modalités²⁶. À titre d'exemple, voici ce qu'indiquent quatre étudiants à propos du contenu de leurs journaux de bord. Ces commentaires apparaissent dans l'introduction ou la conclusion des journaux de bord.

[...] Il s'agit de différents textes sur les sujets traités au cours, sur des expériences en ce pays, ou simplement des réflexions sur certains thèmes [...]. Je dois noter ici que le point sur Tintin est le documents rédigé pour l'exposé qu'on avait déjà dans la première séance dédiée au BD, reformulé pour bien l'adapter à ce format[...]. Voilà mon journal de bord. Ce document n'est pas une collection de rédactions demandées chaque jour de cours ; il s'agit plutôt d'un ensemble de réflexions sur des différents sujets, non seulement sur ceux proposés au cours, mais aussi sur des diverses aspects de la vie en France, de ses coutumes et habitudes, et de comment tout cela a été étranger pour moi pendant les premières semaines. Ici, ils sont ramassées des textes sur la presse, sur les horaires français, sur les journaux Le Monde et El País, sur l'accueil que les élèves français nous ont donné aux étrangers, sur la ville de Paris, sur le cinéma. (Apprenante A.)

Aujourd'hui c'est le 6 février 2008 et je suis sur la point de finir ce journal de bord pour la matière "Partager la culture des

²⁶ Impact du journal de bord, apports du module, marge de manœuvre des apprenants, limites d'Internet, etc.

Français" ; un journal sur lequel j'ai écrit mes réflexions, j'ai fait mes exercices, j'ai raconté mes voyages. (Apprenante P.)

Écrire ce qu'on a fait et appris pendant le cours "Partager la culture des Français" [...] raconter des scènes de la vie quotidienne qui sont en relation avec les cours. (Apprenant F.)

Dans ce journal de bord je vais présenter quelque opinion et remarque sur les différents sujets présentés pendant le cours de "Partager la culture des Français". (Apprenant A.)

Nous présentons dans les paragraphes qui suivent les résultats de l'analyse des données et les conclusions que nous pouvons en tirer.

9.2. Analyse

9.2.1. Des apprenants prêts à "partager la (les) culture(s) des Français" : essai de profil

Nous nous appuyons ici sur les données recueillies lors de l'analyse des journaux de bord et des bilans de fin de formation.

Certains apprenants explicitent leur désir de partager la ou les culture(s) des Français dès le début du journal de bord.

Prenons l'exemple de F. qui retient essentiellement que ce module est l'occasion de :

[...] connaître et analyser un peu les aspects de la culture, c'est-à-dire, la musique, la littérature, la presse écrite, le théâtre, le cinéma... un programme vraiment ambitieux, mais au même temps très intéressant.

Cet étudiant semble garder en mémoire que ce module vise à aborder des points culturels de manière globale et à apporter éventuellement des connaissances sur certains thèmes. En revanche, il n'évoque pas l'idée que ce module souhaite également permettre de déclencher des échanges avec les élèves français ou francophones de l'École. Nous pouvons supposer que ce dernier point n'est peut-être pas l'un des principaux objectifs pour lesquels F. s'est inscrit à ce module. Notons néanmoins que cet apprenant semble adopter une attitude ouverte envers le contenu du module.

Ce même apprenant évoque plus tard dans son journal de bord, en plus de son intérêt pour certains éléments culturels, qu'il espère améliorer son niveau de français grâce au module : l'expression orale lors des séances et l'expression écrite grâce au journal de bord.

En revanche, mes objectifs dans cette course sont beaucoup plus modestes : en premier lieu je veux améliorer mon français, surtout la production oral (pendant le corse), et écrit (avec la rédaction de cette journal), car je vais habiter ici pendant (au moins) 2 années. En deuxième lieu, je veux connaître des nouvelles artistes pour enrichir ma culture et découvrir des nouvelles tendances que je n'avais jamais vu. (Apprenant F.)

Le désir de partager la ou les culture(s) des français apparaît également dans les bilans de fin de formation créés pour la recherche dès la question portant sur les raisons pour lesquelles les apprenants ont décidé de suivre ce module.

Nous avons regroupé les réponses à la première question (objectifs de départ) sous dix énoncés au total. Cela signifie que les répondants ont donné une ou deux réponses en moyenne soit un ou deux objectifs. On trouvera la synthèse de leurs réponses ci-dessous (nous avons gardé la formulation des apprenants).

Tableau 18 – Liste des principaux objectifs ayant motivé l'inscription des apprenants au module.

Quels étaient vos objectifs de départ quand vous vous êtes inscrits à ce module pédagogique ?	Nombre de réponses
Connaître, comprendre la culture française quotidienne	7
Pratiquer la langue française (améliorer l'EO, la pratique de l'exposé, etc.)	5
"Apprendre" les chanteurs et les chansons françaises actuelles	3
Comprendre les journaux, connaître l'actualité sociale et politique	2
Découvrir les films et les acteurs français	2
Découvrir l'histoire	2
Découvrir les points importants culturels pour faciliter la communication	1
Découvrir la littérature	1
Découvrir les personnes les plus connues	1
Connaître les habitudes des Français	1

En résumé, la majorité des répondants semble s'être inscrite afin de comprendre et de connaître la "culture française ou francophone" comme indiqué dans le descriptif du module. Il convient de noter que cinq répondants (sur huit) souhaitaient, grâce à ce module, également pratiquer la langue française et améliorer leur niveau (amélioration de l'expression orale, pratique de l'exposé). Trois répondants nourrissaient, semble-t-il, un intérêt particulier pour les chanteurs français et les chansons actuelles.

Au point où nous en sommes de notre analyse, il est possible de proposer une première esquisse de profil des apprenants qui ont participé au module. Nous pouvons mentionner, entre autres, le fait que les participants :

- ont participé au module afin d'obtenir une vision globale (une connaissance) de la (ou des) "culture(s)" française(s) ou francophone(s) et des clés pour la comprendre ;
- semblent s'être inscrits pour pouvoir étudier plus particulièrement les thèmes liés à la chanson et au cinéma français ou francophone ;
- ont suivi ce module pour pouvoir pratiquer le français et améliorer leur niveau.

9.2.2. Appréciations portées sur le module

L'analyse des données du bilan institutionnel indique que la majorité des apprenants pense que les objectifs du module étaient clairs (cf. annexes 48 et 49). Celle du bilan de fin de formation créé pour la recherche fait apparaître, quant à elle, que la majorité des répondants pense avoir atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ. Parmi ces objectifs, entre trois et cinq répondants semblent se sentir désormais capables de comprendre ce qu'ils lisent ou ce qu'ils découvrent dans leur expérience quotidienne, grâce aux connaissances "acquises", et avoir amélioré leur niveau de français. Cinq répondants disent que ce module semble leur permettre de comprendre ou "*découvrir la culture française et les habitants de la France*". Deux répondants pensent que ce module leur a permis de "comprendre" leurs interlocuteurs et les a aidés à communiquer avec eux. Les objectifs que les apprenants pensent avoir complètement atteints sont les suivants²⁷.

²⁷ Nous avons gardé, en général, la formulation des apprenants.

Tableau 19 – Synthèse des objectifs complètement atteints par les apprenants.

Au terme de ce module, vos objectifs sont-ils complètement / partiellement / pas du tout atteints ? (entourez la réponse qui vous convient).	Nombre de réponses
<i>complètement atteints</i>	
Pratiquer, améliorer le niveau de français	3
Comprendre, découvrir la culture française et les habitants de la France	5
Tous	1
Connaître un peu plus ceux qui sont dans mon entourage	1
Savoir où je peux trouver les informations sur certains sujets traités pendant les séances	1
Écouter de la musique française chez moi	1
Lire avec un peu de connaissances sur ce que je lis	1
Découvrir les points importants culturels pour faciliter la communication	1
Comprendre le contexte politique actuel	1
La connaissance du cinéma	1

Pour ce qui a trait aux objectifs partiellement ou pas du tout atteints nous avons rassemblé les réponses sous forme de trois modalités. Cela signifie peut-être que peu d'apprenants n'ont pas atteint les objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ (ou en tout cas, ils ne les ont pas mentionnés). Nous présentons une synthèse ci-dessous.

Tableau 20 – Synthèse des objectifs partiellement ou pas du tout atteints par les apprenants.

Si les objectifs ne sont que partiellement ou pas du tout atteints, quels sont-ils et expliquez pourquoi :	Nombre de réponses
à mon avis le sujet de l'histoire française doit être plus traité : connaître le contexte politique du 20ème siècle (histoire)	2
quant j'écris je fais trop de fautes (améliorer le niveau de français)	1
pendant les cours il n'y avait pas beaucoup / faible participation orale des élèves	1

Nous retiendrons que deux répondants évoquent un vide concernant l'histoire. Ce thème a été abordé à la fin du semestre car il n'avait pas été plébiscité par la majorité des apprenants lors

de la première séance. Les personnes qui souhaitaient aborder ce thème se sont sans doute exprimées.

Nous avons également essayé de savoir quels étaient les thèmes les plus ou les moins appréciés. Nous avons demandé aux participants d'indiquer :

- ce qu'ils avaient le plus apprécié, ou ce qui leur avait semblé particulièrement intéressant;
- ce qu'ils avaient le moins apprécié, ou ce qui leur avait semblé de peu d'intérêt.

Nous avons rassemblé les éléments les plus appréciés sous dix modalités. Les répondants semblent avoir donné une réponse en moyenne. Aucun énoncé n'obtient la majorité des réponses mais nous voyons apparaître un certain équilibre entre les thèmes. La pluralité des réponses semble naturelle compte tenu de la diversité des goûts et des objectifs des participants. Les réponses se répartissent entre les thèmes de la chanson française, du cinéma, de la BD (trois réponses en moyenne) et ceux de la littérature ou de la poésie et de l'histoire (deux réponses en moyenne). Même si les données chiffrées restent modestes, ces réponses sont cohérentes avec celles relevées dans les entrevues et questionnaires mis en place auprès des élèves. Les répondants semblent accorder plus d'importance aux thèmes du cinéma, de la chanson et de la BD. Cela s'explique peut-être par le contenu des conversations qu'ils entretiennent avec les élèves français ou francophones. Notons également que deux répondants mentionnent l'utilisation d'Internet ou du matériel audio-visuel comme élément apportant une valeur ajoutée au module. Les réponses des apprenants sont listées dans le tableau suivant.

Tableau 21 – Éléments que les apprenants ont le plus appréciés dans le module.

Ce que vous avez le plus apprécié, ou ce qui vous a semblé particulièrement intéressant :	Nombre de réponses
la musique / les chansons française(s)	3
le cinéma	3
la BD	3
la littérature	2
l'histoire	2
la poésie	2
pouvoir écouter en direct les chansons dont on parle	1
regarder les films les plus connus et savoir pourquoi ils sont connus	1
l'utilisation du matériel audio-visuel (ordinateurs)	1
l'évaluation par un journal de bord (qui nous a obligé à faire des recherches)	1

Deux thèmes ont parfois marqué, enthousiasmé ou surpris les participants : la chanson et la BD. À titre d'exemple, voici ce qu'indiquent deux étudiantes concernant ces thèmes :

Je connais par cœur la bohème et j'aime bien encore "Marcia Baila".
(Apprenante M.)

Au début la BD ne m'intéressait pas après avoir étudié quelques unes je l'ai trouvé très amusant surtout ceux que je ne connais pas.
(Apprenante A.)

Abordons maintenant les éléments que les participants ont le moins appréciés. Il ne s'agit pas forcément de "rejet" des thèmes mais plutôt de remarques générales sur la manière dont ils ont appréhendé les thématiques²⁸.

Tableau 22 – Synthèse de ce que les apprenants ont le moins apprécié dans le module.

Ce que vous avez le moins apprécié, ou ce qui vous a semblé de peu d'intérêt :	Nombre de réponses
la BD	1
au début la BD mais j'ai changé d'opinion	1
l'histoire	1
la partie de la presse (avec une séance ça avait suffi)	1

²⁸ Nous avons gardé la formulation des répondants.

Faisons un parallèle avec la rubrique précédente (ce que les apprenants ont le plus apprécié). Le thème de la BD apparaît dans ces deux rubriques mais d'une façon assez inattendue. Le module a peut-être permis aux apprenants, d'une part, de découvrir la multiplicité de la BD française ou francophone, de prendre du recul concernant son impact, sa perception et sa réception auprès des lecteurs de BD ; d'autre part, le module peut être à l'origine d'une modification de leur opinion vis-à-vis de ce type d'ouvrage. Certains répondants semblent, grâce au module, avoir "appris" à apprécier la bande dessinée. D'autres recherches seraient nécessaires pour approfondir ce point.

Au terme de cette analyse, il est possible de proposer des compléments à l'esquisse de profil des apprenants qui ont participé au module présenté dans les pages précédentes. Nous pouvons mentionner, entre autres, le fait que les participants :

- ont montré une attitude ouverte pour les différents thèmes, pour le nouvel environnement qui les entoure, les personnes qu'ils rencontrent, les éléments culturels qu'ils découvrent ;
- ont particulièrement apprécié les thèmes de la chanson, du cinéma et de la BD ;
- avaient peu de connaissances sur la BD française ou francophone, l'engouement de certains lecteurs pour celle-ci, "l'impact" de la BD sur des adultes et sa place sur le marché littéraire en France.

Ce module semble approprié et adapté à des apprenants actifs prêts à "partager la ou les culture(s) des Français" et curieux d'entreprendre cette démarche.

9.2.3. Les stratégies des apprenants pour la recherche en ligne

Cette sous-partie se base essentiellement sur les remarques de notre journal de bord. Notons cependant que les bilans de fin de formation ont révélé que plus de six répondants n'auraient pas préféré suivre ce module sans utiliser Internet et considèrent que varier les supports (classiques et numériques) est une bonne option. Intéressons-nous maintenant à la manière dont les apprenants ont réalisé leurs recherches et plus particulièrement la recherche en ligne.

Nous référant aux remarques de C. Develotte (2002), dans son article sur les démarches de recherche sur Internet, nous avons observé quelques étapes du processus de recherche qu'elle mentionne. Elle énumère trois étapes : la quête de données, l'exploration et la sélection de

sites, le traitement de l'information. Nous reprenons ces étapes ci-dessous et observons la manière dont les apprenants ont agi. Rappelons cependant que notre recherche nous a amenée à modifier une des étapes. Là où C. Develotte parle d'exploration et de sélection de sites, nous avons observé plutôt une exploration de sites et une sélection d'informations. Cela s'explique notamment par le fait que nous proposons une liste de sites déjà établie.

La recherche de données

Nous avons remarqué que les apprenants réalisaient, en général, la recherche de données à partir des sites sélectionnés au préalable et qu'ils utilisaient, par conséquent, exclusivement les fiches de travail et de recherche proposées. Même si quelques-uns ont décidé de temps en temps de s'écarter de ces sites et de réaliser leurs recherches de manière plus "autonome", peu d'apprenants ont pris cette initiative. Néanmoins, certains participants, quand ils choisissaient de consulter d'autres documents que ceux proposés, ont parfois eu recours à une recherche dans leur langue maternelle : tout en travaillant sur un thème de "culture" française, ils réalisaient leurs recherches sur des sites proposant des informations dans leur langue (surtout pour la lecture de documents). Après avoir traité les données, ils transposaient ce qu'ils avaient compris en français.

Deux éléments peuvent expliquer cette démarche : la quantité d'informations à traiter et le peu de temps disponible.

- Face à la quantité d'informations à découvrir et à traiter, certains se sentaient peut-être plus à l'aise avec le thème étudié en appliquant cette méthode. Cela leur semblait sans doute plus profitable d'accéder aux informations audio, vidéo ou textuelles dans leur langue maternelle. Ils pensaient pouvoir, de cette façon, "emmagasiner" le nombre de "connaissances" souhaité.
- Le temps des séances était limité. Le recours à la langue maternelle, pour comprendre et découvrir des éléments culturels de la culture cible, était peut-être un moyen d'intégrer plus facilement et plus rapidement les nouvelles informations.

Cette initiative ne nous a pas semblé poser de problèmes majeurs puisque l'objectif du module, et de la recherche, était d'essayer de permettre aux apprenants de découvrir, accéder

voire "intégrer" des éléments culturels pour qu'ils comprennent les "évidences partagées" des élèves français ou francophones de l'École.

Les apprenants ont parfois fait appel à nous pour les conseiller ou les aider dans leur choix de sites Internet, d'éléments culturels à découvrir, etc. Des questions ou des remarques telles que Quel artiste je peux choisir ? Quel film je peux travailler ? La liste est très longue, je ne sais pas quoi choisir ont été formulées. Nous sommes également intervenue pour attirer leur attention sur un document ou un autre qui n'avait pas été consulté et qui nous semblait pertinent pour le sujet traité. À titre d'exemple, pour le thème de la chanson, les apprenants n'ont pas pensé, au début, à consulter les clips vidéo à leur disposition. Nous étions présente pour rappeler les différentes options possibles.

L'exploration de sites et la sélection d'informations

Nous avons observé différentes stratégies des apprenants pour explorer les sites et sélectionner les informations.

- Affichage sur l'écran : d'un côté la fiche de travail et de l'autre la liste des sites proposés.
- Répartition du travail dans les dyades : une personne réalise les recherches et prend des notes et l'autre prépare la mise en page de la présentation à venir (capture d'images, préparation des liens, décoration des diapositives, préparation du plan, etc.).
- Travail de recherche sur des points culturels déjà connus. Par exemple, un groupe a travaillé sur la BD de Tintin alors que ces participants avaient lu toute la collection des *Aventures de Tintin*. Ce choix s'explique par leur volonté d'approfondir certains éléments qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion d'aborder auparavant (exemple : synthèse sur les points polémiques de la BD de Tintin, les lieux où Tintin s'est rendu). Ce groupe a opté pour une présentation thématique plutôt qu'une présentation "globale" de l'œuvre d'Hergé.
- Réalisation de copier / coller d'informations sur une feuille de traitement de texte puis reformulation des idées et synthèse des informations avec leurs propres mots. Nous avons observé que d'autres apprenants du

groupe étaient capables de lire, reformuler et synthétiser en même temps. Il existait un décalage de "niveau" dans le groupe pour ce qui relève du de traitement de l'information.

- Choix des documents en fonction de ce que les apprenants ont entendu, vu, vécu pendant la semaine précédant la séance mais également en fonction de ce qu'ils souhaitent transmettre aux autres, de leurs envies personnelles. À titre d'exemple, pour le thème de l'histoire et des personnages célèbres, certains apprenants avaient regardé, quelques jours avant la séance, un reportage sur François Mitterrand et son rôle pendant la seconde guerre mondiale. Ils ont souhaité, par conséquent, travailler sur la résistance. D'autres ont choisi d'observer le point de vue de la France et des Français sur la dictature de Franco.

Le traitement de l'information

Nous avons remarqué que le traitement de l'information était délicat pour certains et prenait beaucoup de temps. Nous l'avons observé lors de la phase d'élaboration des productions écrites ou orales qui demandait à la fois de traiter les informations découvertes puis de concevoir des documents (choix des informations à transmettre, des éléments à afficher, mise en forme et structure des informations). Le traitement de l'information était d'autant plus "difficile" et long que les apprenants devaient, d'une part, déchiffrer les informations linguistiques et, d'autre part, s'appropriier les connaissances culturelles qu'ils découvraient. Il était donc parfois nécessaire de laisser du temps, lors de la séance suivante, pour que les apprenants puissent finaliser leurs recherches et leurs productions. Ajoutons que certains apprenants souhaitaient continuer leurs recherches pour approfondir leur connaissance d'un personnage ou d'un artiste choisi par exemple. Ce module gagne à respecter le rythme de chacun pour que chaque participant puisse profiter pleinement de la formation et qu'il n'éprouve pas de sentiment de frustration, nous avons donc accepté ces "décalages".

Discussion

Au-delà de ce qui vient d'être dit, la question se pose de savoir s'il est vraiment raisonnable de vouloir aborder tous les thèmes listés dans le descriptif ou s'il serait plus adéquat de trouver un moyen pour que chaque apprenant travaille et traite les informations à son rythme. Il

s'agirait alors d'envisager, par exemple, la mise en place d'une activité finale, telle que la création par les apprenants d'un site Internet dont la base de données serait enrichie d'une année sur l'autre. Dans ces conditions, les apprenants travailleraient sur le ou les thème(s) de leur choix grâce à un recueil de fiches en ligne conçues pour les aider à réaliser leurs recherches. Leurs productions pourraient ensuite être publiées sur le site et il n'y aurait plus alors de "programme imposé" ni de temps à respecter (du moins uniquement le format du module, 26h). Chaque apprenant ou dyade pourrait donc organiser son temps et ses recherches en fonction de l'objectif personnel fixé au début de la formation.

Pour terminer, même si nous avons sélectionné des éléments culturels permettant de "communiquer" ou de comprendre les "évidences partagées" des élèves français ou francophones, le choix des apprenants ne s'est pas toujours porté sur cette sélection. Il nous semble pertinent que les apprenants aient la possibilité d'accéder aux connaissances sélectionnées grâce aux enquêtes, cependant, leur stratégie dans les choix d'éléments culturels et les réponses aux bilans de fin de formation semble montrer qu'ils n'ont pas forcément choisi le module pour connaître les éléments "implicites" qui lient les élèves français ou francophones entre eux et qui sont peut-être à l'origine de la cohésion de groupe. Il semble donc que le sens de "culture" pour eux soit différent du nôtre (cf. chapitre 5), ce qui les a amenés à ne pas aller vers certains points que nous avons sélectionnés comme adéquats pour "mieux échanger" avec les élèves français ou francophones. Cela confirme que nous avons tous un univers individuel et pluriel (Aden, 2006 ; cf. chapitre 5) qui nous permet de voir les documents, d'interpréter ce qui nous entoure avec nos propres filtres. Peut-être ne ressentent-ils pas aussi fortement que nous le pensions le "fossé" culturel qui les sépare des autres élèves de l'École tel que nous l'avons évoqué dans les chapitres 1 et 7. Peut-être préfèrent-ils accroître leur "culture" de la société française en général plutôt que d'entrer dans la microculture d'une Grande École. Il semble que les participants aient davantage été intéressés par le titre du module plutôt que (par) son sous-titre "mieux comprendre les discussions des élèves français ou francophones et mieux communiquer avec eux".

9.2.4. Le travail collectif

Lors de la mise en place de cette recherche, nous souhaitons, entre autres, favoriser le travail collectif puisque celui-ci place les apprenants en situation d'auteurs devant un auditoire réel

où ils doivent, par exemple, externaliser leurs idées et recourir ensemble à la résolution de problèmes linguistiques, à la confrontation d'idées, à la négociation (cf. chapitre 2).

L'analyse des bilans de fin de formation a permis de déterminer que la moitié des apprenants considère qu'il y a eu beaucoup d'échanges dans le groupe. Deux personnes partagent à peu près cette opinion et deux autres pas vraiment. Cela signifie qu'un peu moins de la moitié des répondants pense ne pas avoir échangé lors des recherches en ligne ou bien lors de la préparation des productions écrites ou orales.

Au cours des activités, nous avons observé que les apprenants mettaient en place deux façons de travailler collectivement. Certains sous-groupes ont eu recours à la coopération et d'autres davantage à la collaboration. Nous développons ces points ci-dessous et abordons également la manière dont les apprenants mettaient en commun leurs informations.

Coopération ou collaboration ?

Au début du semestre, nous avons sensibilisé les participants à l'organisation particulière qu'implique le travail collectif (méthode de travail, engagement, responsabilité). Nous avons observé que la méthode de travail la plus récurrente relevait de la coopération : les apprenants travaillaient chacun de leur côté (recherche en ligne) puis se rassemblaient et se consultaient pour comparer les informations recueillies et en parler. La mise en commun se faisait donc sous forme de discussion où chacun, l'un après l'autre, présentait ses données. Les apprenants se mettaient ensuite d'accord pour se répartir la suite du travail. Nous avons également observé des moments de collaboration où les apprenants mettaient en place une réflexion de groupe. Nous avons d'ailleurs constaté que ces moments avaient davantage lieu quand les dyades ne disposaient que d'un ordinateur pour deux. Prenons l'exemple où les apprenants découvraient un document vidéo à deux. Ils ne disposaient que d'un seul casque (et d'une seule entrée son sur l'ordinateur) pour écouter le document. Ceux qui se retrouvaient dans cette situation n'avaient pas la possibilité de travailler à leur rythme et ils devaient attendre, chacun leur tour, que leur partenaire ait terminé son écoute ou le visionnage du document. Malgré cette situation plutôt inconfortable, nous avons observé la mise en place d'une certaine entraide, voire parfois d'une certaine négociation du sens. Après avoir découvert le document, chaque membre de la dyade donnait son avis, expliquait ce qu'il avait compris. S'il existait des divergences de compréhension, ils réécoulaient ensemble et celui qui pensait avoir "mieux" compris expliquait l'idée transmise par le document, les mots de vocabulaire, etc. Un autre

groupe, rencontrant le même problème de casque lors de la découverte d'un document vidéo, a décidé de le découvrir ensemble c'est-à-dire sans casque mais en mettant le volume très bas (pour ne pas gêner les autres). Même si cette méthode comporte des désavantages et qu'elle n'est viable que si un seul sous-groupe l'applique, il faut néanmoins constater que les apprenants mettaient en place un véritable travail collaboratif : négociant le sens, discutant les points, les informations, s'expliquant mutuellement le vocabulaire ou les informations du document découvert, présentant leurs incompréhensions, s'entraidant ou reformulant les idées du document pour que l'autre comprenne, choisissant ensemble les éléments qu'ils souhaitaient étudier et préparant ensemble le document de synthèse pour la présentation finale. Nous avons également observé le même comportement quand les apprenants disposaient d'un seul ordinateur mais que celui-ci possédait deux entrées son (les apprenants avaient donc la possibilité de brancher deux casques sur le même ordinateur).

Ce module a montré que les apprenants avaient recours au travail collectif mais que celui-ci se déclinait de deux manières.

La mise en commun

Pour la mise en commun, nous laissions, pour chaque thème, la liberté aux apprenants de choisir la manière dont ils voulaient transmettre les informations (sous forme de quiz portant sur des informations globales, de jeu, etc.). Néanmoins, c'est la synthèse orale qui a remporté le plus grand succès. Il s'est avéré que les apprenants ont le plus souvent choisi de prendre la parole en public et de transmettre des informations à l'aide d'une présentation power point. Ce travail de synthèse permettait, entre autres, de les habituer à une prise de parole en public, à donner leur opinion, décrire, structurer leur pensée à l'oral et de les aider à s'appropriier les nouvelles connaissances en les reformulant. Néanmoins, ce type de travail a quelques inconvénients.

- Certains apprenants rencontraient des difficultés pour sélectionner les informations à indiquer dans la présentation finale. Certaines présentations, et plus particulièrement les premières, étaient parfois trop détaillées. Cela provient peut-être directement de la fiche de travail qui proposait trop de sites Internet à consulter.
- Certains thèmes, très vastes, ne permettaient pas toujours aux apprenants de préparer leur présentation de manière complète faute de temps. Il est

peut-être ambitieux de leur demander de découvrir les documents et de préparer une synthèse dans une même séance (compte tenu du format institutionnel du module). Néanmoins, cela peut varier en fonction du niveau en langue étrangère et des langues maternelles représentées.

- Les autres membres du groupe, même s'ils écoutaient chaque prise de parole, semblaient en général un peu passifs face à ces synthèses. C'est pourquoi il semble important de veiller à ce que les synthèses orales ne soient pas trop longues et de rappeler aux participants qu'ils doivent impliquer leur auditoire en rendant leur présentation "vivante" (suspense, questions, jeux, etc.).

Le travail collectif : une liberté ?

Pour terminer, notons, comme l'ont remarqué certains apprenants, que le travail collectif réalisé dans le module peut permettre une certaine marge de manœuvre, une certaine liberté et une communication interculturelle. Le travail collectif, ou en dyade, a été l'occasion pour les apprenants,

- de travailler avec des personnes qu'ils ne côtoient pas en dehors des modules de français ou des modules scientifiques et techniques ;
- d'utiliser la langue cible ;
- de s'impliquer pour transmettre leurs idées à leur(s) interlocuteur(s), expliquer un concept ou une opinion, échanger sur les points communs et les différences des cultures respectives représentées dans la dyade, réfléchir ensemble sur une même thématique culturelle.

En somme, le travail collectif, pour notre module, semble avoir été un tremplin pour échanger sur la culture cible et sur la culture de chaque étudiant impliqué dans l'échange.

Pour moi l'option de travailler en petits groupes a été une bonne idée en plus j'ai eu la chance de travailler avec une fille dont sa langue maternelle n'est pas l'espagnol (en fait elle est chinoise son langage ne procède pas du latin) et pour cette raison on a dû parler en français. Pendant les cours nous avons parlé aussi un peu sur nos cultures, la nourriture, nos habitudes...elle est très sympa !

9.2.5. La marge de manœuvre des apprenants

Rappelons que cette recherche s'appuie, entre autres, sur les potentialités des documents numériques disponibles sur Internet, l'intérêt de l'hypertextualité et de la multicanalité pour apporter une valeur ajoutée aux contenus culturels lors d'un enseignement de langue. Nous nous sommes également arrêtée sur les caractéristiques à prendre en compte lors de la formation d'adultes : responsabilisation, autonomie, travail collectif. Nous avons ainsi signalé l'intérêt d'une approche culturelle non directive (encadrement mais guidage souple) favorisant le travail de groupe et la construction des connaissances. Cette sous-partie reprend ces éléments en s'appuyant sur les données recueillies dans l'ensemble des documents (cf. 9.1).

Nous présentons le processus réflexif que certains apprenants ont adopté en découvrant les informations et en se les appropriant. Ce phénomène s'explique peut-être par la marge de manœuvre laissée vis-à-vis des thèmes abordés, des activités proposées et des documents numériques utilisés.

Remarques générales

Les bilans de fin de formation montrent que la majorité des répondants semble avoir trouvé les activités pertinentes et attrayantes. Cinq personnes considèrent que le groupe était dynamique en utilisant les documents numériques (cf. tableau 23 à la page suivante). Un apprenant souligne d'ailleurs :

J'ai aimé beaucoup la classe interactive en utilisant l'ordinateur.

À cela s'ajoute que la majorité des apprenants semble s'être sentie plus libre ou autonome que dans un module "classique".

Tableau 23 – Résultats pour la question traitant de l'utilisation des documents numériques.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation ²⁹	1	2	3	4	X
5	<i>D'après vous en utilisant les documents numériques (Internet) :</i>					
	les activités étaient intéressantes			1	7	
	vous étiez plus libre ou autonome que dans un module "classique"	1			7	
	varier les supports (classique et numérique) est une bonne solution	1		1	6	
	vous auriez préféré suivre ce module sans utiliser Internet	6	1	1		
	le groupe était dynamique			2	5	
	vous échangez beaucoup avec vos collègues		2	2	4	

La marge de manœuvre des apprenants vis-à-vis des thèmes, des documents utilisés et d'Internet

L'un de nos objectifs était de pouvoir proposer aux apprenants une diversité de documents (multicanalité, multiréférentialité) dans lesquels ils pourraient "se promener" et étudier (ou retenir) ce qu'ils souhaitaient. Nous voulions rompre avec l'idée d'imposer une "progression" (c'est-à-dire d'imposer aux apprenants un premier document, puis un deuxième, un troisième, etc.). L'apprenant était "libre" (dans la limite où nous proposons une sélection de sites) de parcourir ce qu'il voulait en fonction de l'objectif de départ (concernant le thème) qu'il s'était fixé. Néanmoins, une contrainte était présente : recueillir des informations leur semblant pertinentes pour eux mais qui intéresseraient également les autres membres du groupe, informations à transmettre d'une manière ou d'une autre.

Des étudiants ont apprécié cette idée de "liberté". Ils semblent d'ailleurs associer la notion de liberté de choix des documents à Internet, ce qui peut dynamiser et faciliter l'accès aux connaissances.

Comme nous avons utilisé Internet et nous avons été plus libres pour choisir les documents avec lesquels travailler, on a pu discuter et

²⁹ L'échelle d'évaluation est la suivante : 1 correspond à "non pas du tout", 2 à "non, pas vraiment", 3 à "oui, à peu près", 4 à "oui, tout à fait" et X à "l'énoncé ne s'applique pas à ce module".

tout a été dynamique. Je ne regrette pas d'avoir fait ce cours. Tous les cours que j'ai eu c'est le cours qui a mieux atteint ses objectifs ! Il m'a beaucoup plu.

C'est très amusant pour utiliser l'Internet en classe et aussi on peut voir les choses, faire une comparaison de l'actualité par rapport au passé et partager la vraie culture française.

Un autre apprenant souligne l'intérêt d'Internet pour travailler sur des éléments culturels et insiste également sur les possibilités de choisir les documents et par conséquent de mieux s'approprier les thématiques étudiées.

C'est une bonne idée d'utiliser Internet pour aborder la thématique du cours j'ai aimé beaucoup ce méthode parce que l'élève participe plus de chaque thématique car il peut choisir ce qu'il trouve plus intéressant.

Un participant, quant à lui, évoque l'idée d'indépendance et souligne la valeur ajoutée d'avoir une position d'apprenant autonomisé même s'il s'arrête sur quelques inconvénients matériels et organisationnels (chacun travaille à son rythme, ce qui peut indisposer les plus rapides qui doivent attendre les plus lents).

À mon avis l'usage de Internet fait le cours plus intéressant les élèves plus indépendants mais il prend aussi plus de temps : on doit attendre les uns aux autres, quelquefois l'ordi. Ne marche pas, etc. quand même il reste positive [...].

À la notion de liberté dans le parcours au milieu des informations et dans le choix des points sur lesquels les apprenants souhaitent s'attarder, notons également l'intérêt d'un guidage souple (liberté encadrée), mais présent tout de même, notamment par la sélection des sites Internet sur lesquels les apprenants travaillent.

Un des aspects que je trouve important est que dans le cours j'ai reçu des informations que j'aurais rarement pu trouver par moi-même.

Je pense que c'est une bonne manière de nous intéresser à ces sujets. Maintenant je donne plus de valeur aux sites web d'Internet facilités pendant les séances car ils sont très didactiques et amusants [...].

Enfin l'idée de facilité revient à plusieurs reprises, dans les commentaires des apprenants. Cela s'explique par le fait que, dans le bilan de formation à mi-parcours, la question suivante était posée :

- avec Internet, avez-vous eu l'impression d'accéder plus facilement / plus difficilement à l'information quand vous étudiez sur les documents Internet ? Pourquoi ? Expliquez et donnez des exemples.

À cette question, la moitié des répondants pense que l'accès aux connaissances se faisait plus facilement avec Internet notamment grâce à la présélection de sites (qui évite la surcharge cognitive ou la désorientation) ou à la possibilité de s'intéresser au document de son choix.

Facilement parce que nous avons des links utiles pour ne se perdre pas dans la infinité d'Internet.

Plus facilement parce qu'on peu accéder les documents intéressant pour chacun.

On pouvait connaître plus par utiliser Internet. C'était facile et libre de choisir les sujets.

C'était plus facile, je pouvais choisir les films qui m'intéressaient.

Les choix opérés par les apprenants

Nous avons observé, de plus, que les apprenants consultaient, en moyenne, trois ou quatre documents avant de choisir l'œuvre, l'artiste, le film, etc. sur lequel ils allaient cibler leurs recherches. Certains ont parfois souhaité travailler et approfondir des points qu'ils connaissaient déjà ou avaient découverts dans leur langue maternelle. À titre d'exemple, certains groupes ont travaillé sur des films tels que *L'auberge espagnole* ou *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* alors qu'ils les avaient vus dans leur langue maternelle. Nous avons respecté cette décision car l'essentiel était de répondre aux objectifs que les apprenants s'étaient fixés et à leurs choix.

Nous avons relevé des remarques qui justifient le choix des documents (plus particulièrement pour les films). Les apprenants évoquent, entre autres, la facilité de compréhension du scénario ou des dialogues, le succès de l'œuvre en question, le thème du document, le plaisir de l'esthétique du document, la découverte en séance qui a donné envie d'approfondir pour le

journal de bord, l'image que le document véhicule même si, il faut le reconnaître, l'apprenant risque d'avoir recours à des généralisations excessives en l'interprétant.

Je l'ai choisi parce qu'il allait être plus facile à comprendre, parce qu'il a été (et il est encore) très fameux et parce que j'avais très envie de le voir ; tout le monde parle de ce film mais je ne l'avais jamais vu. (Apprenante P.)

Nous avons choisi ce film, un de les plus connus de la cinématographique français, parce que c'est un film très sympathique, et en plus qui montre la vie et le quotidien de plusieurs personnages qui caractérisent bien la vie parisien surtout la région de Montmartre. (Apprenant F')

J'ai décidé de faire le journal de bord sur cette bande dessinée parce que je l'ai commencé à lire pendant le cours de partager la culture et il m'a beaucoup plu. (Apprenante P.)

Les apprenants évoquent parfois l'appréhension qu'ils ont ressentie au moment de choisir le document (et plus particulièrement pour le journal de bord) et les hésitations à continuer avec ce document ou non, mais également l'impact positif de ce choix.

De cette façon, un accident routier, une fausse couche ou un rendez-vous sont à l'origine de ces petits romans, qu'Anna Gavalda développe en langue simple et familiale. Au début je dois dire que ces nouvelles me semblaient un peu trop ordinaires, banales, sans aucun fait remarquable. Mais alors je suis arrivé à I.I.G, et là j'ai compris [...]. Finalement, j'ai décidé de lire les nouvelles qui me restent. (Apprenante A.)

Il faut dire en plus que je n'ai jamais imaginé d'aimer lire un roman en français. Mais en fait, après commencer j'étais trop inquieté pour arriver à la fin. (Apprenant A.)

Les apprenants ont privilégié, dans leurs choix, des documents "récents". Cela s'explique probablement parce qu'ils s'en sentaient plus proches et que les échanges avec les élèves français ou francophones se basaient essentiellement sur ce type d'éléments. Pour le cinéma, par exemple, certaines dyades ont regardé des extraits du film *Les tontons flingueurs* sans pour autant vouloir travailler dessus. Cette décision trouve peut-être son origine dans l'hermétisme du vocabulaire employé dans les dialogues, le décalage entre les générations (les

années 60 et les années 2000). Néanmoins, nous ne pouvons pas formuler d'explications définitives puisqu'un étudiant vient contredire, en partie, notre interprétation.

Même si ce sont des films de l'époque de nos grands-parents, on comprend encore son humour et on les aime. (Apprenant F.)

Les apprenants souhaitent davantage aborder l'histoire contemporaine (deuxième moitié du 20^{ème} siècle) plutôt que de s'arrêter sur des points plus "classiques". Cela peut s'expliquer de la même manière que précédemment : l'importance que les apprenants portent à des faits qui influencent directement l'actualité du moment.

Dans le choix des documents, nous avons constaté qu'un seul groupe avait choisi de travailler, pour le thème de la chanson, entre autres, sur les artistes "conseillés" pour communiquer ou partager les connivences des élèves français ou francophone de l'École. Il convient de souligner à nouveau l'intérêt de respecter ce choix, en lien avec l'objectif de l'apprenant. Nous pensons que l'enseignant doit se sentir libre, s'il le souhaite, de revenir sur les artistes qui n'ont pas été sélectionnés par les participants mais qu'il veut leur faire découvrir. Une nouvelle fois, les choix opérés par les apprenants montrent que les élèves internationaux ne se soucient pas toujours de ce qu'écoutent et regardent les élèves français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech. Nous retrouvons les points évoqués précédemment. Les participants ne s'intéressent pas forcément en priorité aux éléments culturels du micro-contexte et semblent privilégier une approche de la culture plus globale.

La marge de manœuvre des apprenants vis-à-vis du travail demandé

Les apprenants ont préféré réaliser des présentations orales "classiques" (à l'aide de power point) afin de restituer leurs découvertes plutôt que de réaliser, par exemple, un questionnaire ou un récit créatif (cf. les propositions d'activités dans les fiches de travail). À la question des raisons d'un tel choix, les apprenants ont expliqué qu'il était plus facile d'avoir recours à cette méthode de rendu car elle était plus simple (c'est ce qu'ils savent faire et maîtrisent) et plus adaptée. Cette décision s'explique également par le fait que les recherches restent "superficielles" (compte tenu du format du module) et qu'ils n'avaient pas, semble-t-il, assez de connaissances concernant le personnage de fiction, le film, l'artiste ou la BD sélectionnés pour réaliser une autre forme de travail.

Néanmoins des étudiants se sont parfois démarqués de ce format. Pour la littérature et la poésie, la majorité des apprenants a décidé de travailler sur la littérature ou bien de s'intéresser un peu aux deux. Une seule personne s'est consacrée entièrement et uniquement à la poésie. Au cours de ses recherches, l'apprenante a également souhaité trouver l'équivalent de la fable, sur laquelle elle travaillait, dans son pays d'origine alors que cette option n'était pas proposée dans la liste des activités.

Discussion

Nous avons observé que la configuration de ce module et son contenu se prêtaient bien au respect du rythme de l'apprenant (dans la limite des deux heures hebdomadaires), selon ses objectifs de départ, ses attentes et ses choix personnels. Cependant, malgré cette "liberté", le format du module ne permet pas de le laisser complètement libre de gérer sa recherche d'informations. Il faudrait peut-être prévoir plus de temps pour la recherche en ligne compte tenu du travail de synthèse demandé pour chaque thématique. Il serait envisageable d'abandonner cette "transmission" orale, ce "partage" hebdomadaire au profit d'une "transmission" écrite ou orale grâce à un blog, un site Internet où les apprenants éditeraient directement le résultat de leurs recherches et leurs productions (textes, prises de sons, mini-vidéos ; voir le chapitre de conclusion). Il serait également possible d'organiser une exposition virtuelle à la fin du semestre qui retracerait leur cheminement, leur entrée dans les thématiques étudiées (documents choisis par les apprenants) ou bien un vote sur la meilleure production (de manière à pousser à la consultation de toutes les contributions). Elle permettrait aux apprenants d'entrer dans un projet où chacun aurait des responsabilités (proche de ce que peut être amené à réaliser un cadre ou un ingénieur en entreprise) et de mettre en avant le travail réalisé. Cela demanderait également des moments du module consacrés à des réunions, des négociations, à des votes, à la structure de l'exposition (prise de contact avec le webmaster de l'École, mise en place d'une campagne d'informations sur "l'événement", etc.).

9.2.6. De l'intérêt et de la possibilité de privilégier la culture partagée

Nous avons souligné dans le chapitre 5 la difficulté de cerner la notion de culture et précisé que, pour notre recherche, trois notions relatives à la "culture" seraient retenues : la "culture cultivée", la culture anthropologique ou partagée et l'interculturel. Quelle vision des trois notions est-elle privilégiée par les apprenants et donc dans cette recherche ?

Remarques générales

L'analyse des journaux de bord des apprenants et des bilans de formation de mi-parcours fait apparaître des points justifiant le recours à une approche culturelle basée essentiellement sur la culture partagée. Nous l'avons vu précédemment, plusieurs apprenants partagent l'opinion suivante :

Je comprends mieux la vie en France.

Les données recueillies, après l'analyse des entrevues et des questionnaires semblent montrer l'adéquation d'une telle approche et de l'élaboration du contenu du module. Les apprenants soulignent que les thèmes sont bien choisis, pertinents pour leur vie quotidienne et motivants.

Ce cours m'apporte des réponses et des connaissances ; sans le cours je n'aurais pas su quels étaient les journaux les plus importants ou quelle était son orientation ; je n'aurais pas connu les noms de quelques stations de radio ; je n'aurais jamais entendu de acteurs et directeurs de cinéma français et j'aurais seulement connu Édith Piaf, Charles Aznavour, Jacques Brel et Carla Bruni comme des chanteurs de ce pays.

Ce cours apporte des connaissances puisqu'il traite des sujets qui nous intéressent ; par exemple dans les cours sur la presse, j'ai bien compris quelques problèmes sociaux et politiques français.

Sur les thématiques du cours il n'y a rien à dire car elles sont très intéressante et ne sont pas du tout pénibles. En fait je crois que le choix des thématiques comme ce que nous avons étudié est une bonne façon de motiver les étudiants.

Cette dernière remarque laisse penser que le public auquel nous nous adressons n'est peut-être pas intéressé par des thèmes de "haut niveau" tels que l'histoire ou l'art mais plutôt par des thèmes ayant un impact fonctionnel. Il semble donc important, pour ce public, de proposer des éléments de "culture cultivée" en relation directe avec son parcours académique ou sa vie quotidienne. Ajoutons à cela la remarque d'une apprenante : elle regrette de ne pas avoir pu étudier le thème de l'histoire mais semble persuadée que ce qui relève de la "culture cultivée" est, de toute manière, accessible dans les livres et qu'il est, par voie de conséquence, plus pertinent de se baser sur des thèmes plus "concrets" en relation étroite avec la vie quotidienne.

La seule chose qui me manque à ce cours est un peu d'histoire ; j'aime beaucoup l'histoire mais je ne sais pas beaucoup de l'histoire de France. De toutes manières, c'est un sujet qu'on peut trouver facilement dans une encyclopédie ou dans les livres, lorsque l'information sur le cinéma ou la chanson est plus difficile de trouver, de la même façon que l'information sur les journaux, sa tendance politique et son histoire. (Apprenante P.)

Est-il possible de privilégier une seule vision de la "culture" ?

Nous nous demandons cependant s'il est vraiment possible de présenter une seule vision de la "culture". Est-il viable, dans un module pédagogique, de séparer la "culture cultivée" de la "culture anthropologique" et de l'interculturel ?

Les informations relevées, dans le journal de bord de F', indiquent que le module respecte le descriptif affiché et présente de manière simple le monde français ou francophone.

En dernier lieu, il faut remarquer que le cours a suivi bien. Il atteint son but d'aborder de manière simple le monde francophone en utilisant les références du cinéma, de la musique, des journaux entre autres, et, il a réussi enrichir les connaissances des élèves sur la culture française, par conséquent, enrichir aussi le vocabulaire des étudiants. (Apprenant F')

Il semble que le module a privilégié des éléments culturels appartenant plutôt à la culture quotidienne ou partagée.

Certains apprenants semblent retenir et souligner uniquement l'intérêt d'éléments relatifs à la culture proche d'eux.

La presse est un moyen d'introduire dans un pays. Pour ce motif, c'est nécessaire suivre des informations d'actualité à travers des différents médias. [...] Les journaux en général me mettent en contact avec le vocabulaire quotidien des Français et me permet aussi de pouvoir participer aux conversations des élèves de l'école. (Apprenante M.)

Partager les habitudes des Français d'aujourd'hui est une manière d'intégrer à cette culture surtout en traitant des choses

quotidiennes, par exemple les journaux et presses, les films et les chansons. (Apprenante K.)

D'après X., il semble que le module se consacrant, pour l'essentiel, à une vision plutôt quotidienne de la culture ait un véritable intérêt.

Je n'oublie pas la première fois où je suis entrée à Paris en 2005, tout est nouveau et tout est dur aussi. Beaucoup de cours à suivre et trop de devoirs à faire, je n'avais pas assez de temps de connaître la culture de la France. Et maintenant, je comprendre plus par ce cours, la presse, le cinéma, la musique, la littérature, etc. c'est vraiment intéressant, et je voudrais partager ce que je suis et je pense avec vous. (Apprenante X.)

D'autres apprenants ne parlent que de la culture "cultivée".

Il [le module] est très utile par découvrir la vraie culture française, pas seulement celle qui on connaît au quotidien, mais aussi la culture que les français sont toujours fiers d'avoir, par exemple les chanteurs et les films anciens. (Apprenant F')

Le module a donc été compatible avec deux visions de la culture : la culture "cultivée" et la culture partagée.

En résumé, même si, d'après les apprenants, le module remplit ses objectifs d'aborder de façon simple le monde francophone grâce à des références historiques, musicales, cinématographiques, etc., de découvrir des repères culturels français ou francophones pour faciliter les échanges avec les élèves de l'École des Ponts ParisTech et d'enrichir son vocabulaire grâce à des thèmes multiples, il semble difficile de le limiter à une seule vision de la "culture". D'après les remarques des apprenants, le module, tel que nous l'avons conçu, mêlant à la fois des thèmes de culture cultivée et de culture anthropologique ou partagée, choix de contenu se basant sur les résultats d'entrevues de groupe et de questionnaires, semble être un bon compromis.

9.2.7. Un module aux impacts pluriels ?

En concevant ce module pédagogique, nous avons pour objectif d'aider les apprenants de langue étrangère à comprendre ou "s'approprier" des thématiques culturelles de la culture cible afin de pouvoir "provoquer" des occasions de créer des échanges voire des connivences

avec les locuteurs de la langue cible. Mais quels sont les impacts de ce module ? Dans les journaux de bord, les bilans de mi-parcours, les bilans de fin de formation, etc. nous avons relevé trois éléments dans les propos des apprenants : impact du module sur la connaissance des thèmes (ou leur "appropriation"), impact pour communiquer en français, impact sur les échanges avec les Français.

Remarques générales

Dans les bilans de fin de formation institutionnels, six apprenants disent que les contenus du module et les supports de cours leur ont été utiles. Notons cependant, pour les contenus, que trois répondants sont plus mitigés. Il aurait été intéressant de savoir ce que les apprenants entendaient par "utile" : était-ce utile pour leur formation académique ? Pour faciliter le contact avec les élèves français ou francophones ?

La majorité des répondants pense que le module leur a permis d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes nouvelles.

Tableau 24 – Bilan de fin de formation institutionnel : les contenus et les supports du module.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation ³⁰	1	2	3	4	X
3	<i>Les contenus</i>					
	a) ont été utiles pour vous			3	6	
	b) ont permis d'acquérir des connaissances, compétences et attitudes nouvelles			2	7	
	c) ont été conformes au descriptif annoncé			1	8	
4	<i>Les supports de cours</i>					
	a) ont été adaptés aux objectifs du cours			1	8	
	b) ont été utiles pour vous		1		8	

Impact(s) du module sur la connaissance des thèmes étudiés

Le bilan de fin de formation conçu pour la recherche, quant à lui, nous apprend que le module a permis aux apprenants de construire des connaissances sur les thèmes abordés. Précisons que ces résultats dépendent de chaque apprenant et de la manière dont chacun pense s'être

³⁰ L'échelle d'évaluation est la suivante : 1 correspond à "totalement en désaccord avec l'énoncé", 2 à "plutôt en désaccord", 3 à "plutôt d'accord", 4 à "totalement d'accord" et X à "l'énoncé ne s'applique pas à ce module".

approprié les thèmes (facteurs personnels). Un bilan de fin de formation réalisé au cours du même module mais avec d'autres apprenants, une année avant ou après cette recherche, pourrait révéler des données différentes. Nous ne pouvons donc pas tirer de conclusions définitives à partir de ces résultats, mais plutôt voir apparaître des tendances.

Concernant cette construction des connaissances, six répondants pensent, au terme de la formation, connaître quelques célébrités françaises ou francophones et posséder une connaissance globale de la presse écrite ou numérique et des médias de France. Ajoutons qu'une majorité dit avoir retenu quelques, voire la majorité, des scénaristes de BD françaises ou francophones étudiés en séances et leur genre. En revanche, la littérature semble être un thème plus délicat. La moitié des répondants a la sensation de connaître quelques poètes ou écrivains français ou francophones, d'avoir retenu quelques titres de poèmes, œuvres ou thèmes contenus dans ces poèmes ou ouvrages littéraires. L'autre moitié des répondants est seulement à peu près d'accord avec cette affirmation. Cette affirmation s'explique notamment par le fait que les apprenants ont été libres, lors des séances sur ces thèmes, de choisir de travailler uniquement sur un l'un des thèmes ou bien sur les deux. Ces deux thèmes ont été traités de manière différente des autres thématiques du module. Par conséquent, il existe des différences par rapport aux résultats des thèmes cités précédemment. Deux répondants se sentent capables de situer chronologiquement et de manière globale certains auteurs, leur genre littéraire, leur œuvre, leur thème. La moitié des répondants semble s'en sentir à peu près capable et deux personnes pas vraiment capables. Ces deux thèmes obtiennent une moins bonne "performance" que les autres.

Le cinéma suscite le même genre de remarque : trois répondants disent posséder une connaissance globale du cinéma français ou francophone et la moitié des répondants estime en avoir une connaissance à peu près globale. Notons cependant que six répondants pensent connaître quelques films cultes appréciés à l'École. Nous espérons que ces découvertes, notamment celles concernant les films cultes, les aideront à décrypter les références ou les implicites présents dans les conversations des élèves français ou francophones.

Les thèmes de la chanson et de la BD ont recueilli des avis plus favorables. Ces thèmes semblent plus accessibles aux apprenants ou bien ils ont attiré davantage leur attention. La majorité des répondants s'accorde pour déclarer qu'ils possèdent une connaissance globale de la chanson et des bandes dessinées. À cela s'ajoute que sept répondants disent connaître des chansons plutôt "classiques" et à la mode à l'École des Ponts ParisTech.

Tableau 25 – Bilan de fin de formation créé pour la recherche : recueil de données pour les thèmes.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation ³¹	1	2	3	4	X
2	<i>Les thèmes - À la fin de cette formation vous pouvez dire que vous :</i>					
	Les personnages marquants					
	connaissez quelques célébrités françaises et francophones (chanteurs, réalisateurs, personnages historiques, etc.).			2	6	
	La bande dessinée					
	avez retenu quelques œuvres majeures de scénaristes de bande dessinée françaises ou francophones et leur genre.			1	8	
	Presse					
	avez une connaissance globale de la presse écrite, numérique et des médias en France (titres, ligne éditoriale, tendance politique, etc.).			2	6	
	Littérature, poésie					
	connaissez quelques poètes ou écrivains français et que vous avez retenu quelques titres de poèmes ou œuvres ou thèmes traités qui ressortent dans ces poèmes ou œuvres.			4	4	
	êtes capable de situer chronologiquement et de manière globale certains auteurs, leur genre littéraire, leurs œuvres, leurs thèmes, etc.		2	4	2	
	Cinéma					
	avez une connaissance globale du cinéma français ou francophone		1	4	3	
	connaissez quelques films "cultes" français ou francophones appréciés à l'École des ponts ou plus largement en France.			2	6	
	Chanson					
avez une connaissance globale de la chanson française ou francophone.			1	7		
connaissez les chansons plutôt "classiques" et plutôt "à la mode" à l'École des Ponts ou en France.			1	6		

³¹ L'échelle d'évaluation est la suivante : 1 correspond à "non pas du tout", 2 à "non, pas vraiment", 3 à "oui, à peu près", 4 à "oui, tout à fait" et X à "l'énoncé ne s'applique pas à ce module".

En résumé, au terme de ce module, six à huit des répondants pensent :

- connaître quelques célébrités françaises ou francophones ;
- avoir retenu quelques œuvres majeures de scénaristes de BD françaises ou francophones et leur genre ;
- avoir une connaissance globale de la presse écrite, numérique et des médias en France ;
- avoir une connaissance globale de la chanson française ou francophone ;
- connaître quelques films cultes français ou francophones appréciés à l'École des Ponts ParisTech et plus largement en France.

La littérature, la poésie et le cinéma (connaissance globale) obtiennent des résultats plus mitigés. Les participants sont moins à l'aise avec ces deux domaines. Ils possèdent désormais quelques repères et pourront aller plus loin. De toute manière, une connaissance très approfondie de ces thèmes ne semble pas essentielle pour mettre en place des échanges avec les élèves français ou francophones de l'École. Ce public scientifique montre, en général, peu d'intérêt pour la littérature et n'est sans doute pas cinéphile (cf. chapitre 7).

Le module a été perçu comme "profitable" par les apprenants, ce qui est confirmé par les commentaires que nous avons recueillis au fil des bilans de fin de formation ou dans les journaux de bord. Ils ont pu découvrir des auteurs, des personnages de fiction, des célébrités, des films, etc. qu'ils ne connaissaient pas et approfondir, selon leur envie, leurs choix, leurs recherches. Ils savent où chercher pour continuer leur exploration et leur cheminement personnel à l'intérieur de la culture cible.

Les contenus ont été très utiles surtout au niveau culturel et personnel pour découvrir des auteurs et des personnages que je ne connais pas.

J'ai constaté mon inculture sur ce terrain parce que je connais aucune personne.

Ces contenus sont très utiles pour commencer à connaître différents aspects de la culture française : chanteurs, films. Après on peut chercher un peu grâce aux webs recommandés.

J'ai bien aimé les extraits que j'ai regardé sur Youtube et les critiques que j'ai trouvé disent tous que le films est très bon. Donc si j'ai du temps, j'essaiera de le voir ce week-end. (Étudiant F.)

[...] on a découvert des diverses groupes, artistes et auteurs qui ont vraiment enrichi notre culture comme personne. À mon avis ça c'est le principal attractif du module. (Apprenant F.)

Les objectifs de départ de certains apprenants ont été semble-t-il atteints.

En plus j'ai découvert des films et des chanteurs que je ne connaissais pas du tout (en ce moment je suis en train d'écouter une chanson de Noir Désir). (Apprenant F.)

Une participante semble également plus à l'aise pour s'exprimer sur ces thèmes.

À mon avis, *M. Ibrahim et les fleurs du Coran* est un bon livre [...]. J'avais déjà entendu des bonnes opinions sur lui, mais maintenant c'est moi qui peux le réaffirmer. (Apprenante P.)

Un personne considère que les thèmes peuvent également être un moyen de comprendre les autres participants voire les élèves français ou francophones de l'École.

Je crois que tout cela est très important pour comprendre les gens de l'endroit où chacun habite.

Certains apprenants évoquent le fait que le module permet de mieux comprendre les goûts, les habitudes des "Français" mais se laissent parfois aller à des généralisations excessives. Nous avons pourtant veillé à rappeler régulièrement que les données étudiées ne permettaient pas de tirer de conclusions définitives sur la (ou les) "culture(s)" française(s). Nous touchons à une des limites du module. Il faudrait, dans une autre version, insister encore davantage sur le fait que le contenu proposé ne peut pas être considéré comme représentatif de la ou des "culture(s) française(s)", modifier le descriptif et sensibiliser les apprenants aux méfaits des généralisations.

[...] J'ai eu l'opportunité de comprendre mieux quels sont les goûts des Français un bon exemple est sur ce qui concerne les revues de presse et pourquoi les élèves ont fait leur choix par un type de presse.

Après ce cours on a une vision globale des différents éléments qui forment la culture française. (Apprenant F.)

De cette façon on peut comprendre mieux les habitudes et les goûts des Français. En plus, on a amélioré beaucoup notre production orale (Apprenant F.)

Impact(s) du module sur l'expression et la communication en français

Les données recueillies pour cette sous-partie proviennent des bilans de fin de formation créés pour la recherche. Les commentaires des participants dans les journaux de bord apportent également quelques éléments d'information.

À la fin de cette formation, sept répondants disent pouvoir exprimer un point de vue sur les thèmes d'actualité en France, un livre, un film ou une BD car ils possèdent maintenant quelques éléments généraux pour se sentir moins déstabilisés. Cinq répondants pensent pouvoir à peu près suivre les points principaux d'une longue discussion concernant le cinéma, la littérature, etc. se déroulant en leur présence mais ils rencontrent encore des difficultés (cf. tableau ci-dessous). Deux répondants ne s'en sentent pas vraiment capables. Enfin, six répondants s'estiment tout à fait capables de lire avec un grand degré d'autonomie les textes qui abordent les thèmes étudiés en séance car ils pensent détenir désormais les informations pour le faire. Notons que deux répondants pensent en être à peu près capables.

Tableau 26 – Résultats pour la capacité des apprenants à s'exprimer et à communiquer en français, à la fin de la formation, sur les thèmes abordés.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation	1	2	3	4	X
3	<i>Capacité à vous exprimer et à communiquer en français – À la fin de cette formation vous pouvez dire que vous</i>					
	Production orale générale					
	pouvez expliquer un point de vue sur les thèmes d'actualité en France, un livre, un film, une BD car vous possédez désormais les informations pour le faire.			1	7	
	Écoute ou compréhension de l'oral					
	pouvez généralement suivre les points principaux d'une longue discussion concernant le cinéma, la chanson, la littérature, etc. se déroulant en votre présence, mais vous pourrez avoir des difficultés à effectivement participer à une discussion avec plusieurs Français ou francophones qui ne modifient en rien leur discours pour vous aider à suivre.			2	5	1
	Compréhension générale de l'écrit					
	pouvez lire avec un grand degré d'autonomie les textes qui abordent les thèmes étudiés en classe car vous possédez désormais des informations pour le faire.			2	6	
	Communication en français, échanges avec les Français ou francophones					
	pouvez communiquer avec une certaine assurance (conversation), et sans préparation, sur les sujets étudiés dans le module pédagogique et exprimer votre pensée sur ces thèmes.			1	7	
pouvez comprendre pourquoi les Français ou francophones peuvent éventuellement rire, détester, encenser, un film, une chanson, un personnage politique, etc. car vous possédez désormais les informations pour le faire.			5	3		

Ces résultats indiquent qu'il y a effectivement eu, d'après les apprenants, une évolution entre le début de la formation et la fin de celle-ci concernant la production ou la compréhension liées aux thèmes abordés. Nous pouvons supposer que le module les a aidés, en les amenant à expliquer un point de vue, à suivre les points principaux d'une longue conversation, à lire avec

un grand degré d'autonomie. Cependant, le fait que ce module se déroule en contexte homoglotte ne nous permet pas d'affirmer que le module est vraiment à l'origine de ce changement ; il n'en est pas, de toute évidence, le seul facteur.

D'autres étudiants expriment leur satisfaction en soulignant l'intérêt du module pour s'exprimer en français sur les thèmes. Il y a, pour eux, un véritable lien avec ce qu'ils vivent chaque jour.

Les cours de Partager la culture des français ont l'objectif de nous approcher de la culture, style de vie et quelques habitudes françaises. À mon avis les sujets exposés jusqu'à ce moment (la presse, le cinéma et la musique) sont de vrai intérêt, principalement pour les jeunes qui utilisent ces sujets pour faire la discussion habituelle entre eux. (Apprenant A.).

J'ai déjà discuté avec un français, les musiques plus traditionnelles et j'ai vu que je ne connaissais pas beaucoup. Mais maintenant, avec le cours, j'ai déjà connu une bonne partie des musiques, etc. (Apprenant F')

Une personne reconnaît que le module l'a aidée à se sentir plus à l'aise au moment de s'exprimer en français. Cependant, ce participant évoque, en même temps, les limites du module.

Je pense que ce module m'a aidé beaucoup à exprimer en français [...] comprendre pourquoi les Français détestent un film, une chanson, c'est très subjectif.

Une autre personne pense être capable d'exprimer son opinion sur les points traités lors des séances mais qu'entretenir une longue conversation est encore difficile. D'après elle, il ne s'agit pas forcément d'un problème de "lacunes" sur les thématiques, cela va au-delà, et elle évoque plutôt des difficultés linguistiques.

Je peux exposer mon avis sur les thèmes traités mais il reste encore difficile de suivre une discussion longue par des étudiants francophones bien que la difficulté soit plutôt au niveau de la langue et non des connaissances.

Certains apprenants ont la sensation que le module leur a permis d'améliorer leur niveau de français. Une fois de plus, il semble difficile de vérifier le réel impact de ce module sur le niveau de français puisque :

- la recherche, nous l'avons dit, a eu lieu en contexte homoglotte ;
- les apprenants inscrits dans ce module suivent tous, en parallèle, des modules scientifiques et techniques en français et des modules de français ; ils réalisent régulièrement des travaux en français pour valider leur formation académique (rapports, projets, présentations).

Cependant un étudiant souligne que les activités réalisées au cours du module (rédaction régulière du journal de bord, préparation des diapositives pour les présentations orales, synthèses écrites ou orales) ont été bénéfiques pour la production écrite ou orale.

Il m'a aidé beaucoup à corriger des erreurs de base. (Apprenant F.)

[...] on a amélioré notre production orale.

En plus d'avoir connu quelques aspects sur les Français, je crois que avec le journal de bord j'ai amélioré mon expression écrite.

Ce cours a été utile, j'ai dû beaucoup rédiger et cela m'a beaucoup aidé.

Finalement je donne une note très positive à cette activité. Il a été une très bonne façon d'améliorer la connaissance sur les sujets traités et bien sûr d'améliorer le français. (Apprenant A. à propos du journal de bord)

Une participante précise également les apports du module d'un point de vue lexical tout en abordant également d'autres points positifs pour la production orale. Elle relève, entre autres, qu'il y a eu une amélioration du niveau de français même si le module n'était pas axé sur des points linguistiques particuliers.

En ce qui concerne la langue, j'ai incorporé un vocabulaire et des expressions reliées aux différents domaines. Bien que je suive d'autres cours de français, Partager la culture est un cours différents des autres par qu'il est singulièrement amusant. Je veux dire que grâce aux minis exposés, aux questions discutés et aux

activités du cours, j'ai amélioré mon français, surtout l'oral même si je n'étais pas très consciente d'être dans un cours de langue.
(Apprenante M.)

Impact du module sur les échanges avec les élèves français ou francophones de l'École des Ponts ParisTech

Remarques générales

L'objectif du module était d'essayer d'aider les apprenants de FLE à surmonter les difficultés qu'ils peuvent rencontrer pour s'intégrer à un cursus français et plus particulièrement à celui d'une Grande École. Nous avons vu qu'il y a un problème d'altérité qui trouve son origine dans différents éléments (cf. chapitre 1). Nous souhaitons découvrir si notre module a eu un impact particulier sur les échanges avec les élèves français ou francophones de l'École et plus précisément s'il a aidé à comprendre ou à s'appropriier les thématiques culturelles de la culture cible afin de pouvoir mettre en place des occasions de créer des échanges voire des connivences avec les élèves français ou francophones de l'École. Pour étudier cet éventuel impact, nous disposons principalement de données recueillies dans les bilans de mi-parcours et de fin de formation, et des journaux de bord.

Les bilans de fin de formation nous apprennent tout d'abord que la majorité des répondants se sentent tout à fait capable de communiquer avec une certaine assurance, lors d'une conversation, et sans préparation, sur les sujets étudiés dans le module et d'exprimer sa pensée sur tous les thèmes. En revanche, seuls trois apprenants pensent pouvoir comprendre, grâce aux informations dont ils disposent, pourquoi les Français et les francophones peuvent éventuellement rire, détester, encenser, etc. un film, une chanson, un personnage politique et cinq personnes s'en disent à peu près capables. Ces premières informations nous permettent d'avancer que le module a effectivement eu un léger impact : les apprenants semblent se sentir plus "armés" pour entrer en contact avec les élèves français à propos de produits ou repères culturels.

Les journaux de bord fournissent davantage d'informations quant aux échanges des élèves étrangers avec les élèves français ou francophones de l'École. Il s'agit de remarques personnelles sur le vécu des apprenants et sur leurs difficultés à participer aux conversations

avec les locuteurs natifs et cela même en faisant l'effort d'aller vers les élèves français ou francophones et de partager avec eux.

Quelqu'un m'a dit que pour parler avec les Français je devrais aller aux soirées, mais j'ai été quelques unes et cela n'a pas marché.
(Apprenante P.)

Notons que la remarque ci-dessus, et celles qui vont suivre, sont subjectives et relatives au vécu de chacun des participants. Il n'est pas possible d'en tirer de conclusions définitives.

Dans les journaux de bord, on constate qu'il semble exister une réelle barrière entre les élèves étrangers et les élèves français ou francophones de l'École. Intéressons-nous aux propos de deux étudiants qui évoquent le week-end de ski organisé par le bureau des élèves (BDE) de l'École. Les écrits révèlent que ces étudiants ont passé le week-end avec leur groupe d'amis composé uniquement d'étudiants de la même nationalité (il semble être plus facile d'être et de rester avec des gens qui "vous" ressemblent).

Le deuxième soir, après avoir pris le dîner, nous sommes allés à une autre chambre avec des autres espagnols, où nous avons commencé par discuter politique et nous avons fini par parler de nos professeurs et nos écoles (il y avait des représentants des écoles de La Corogne, Santander, Barcelone, Madrid, Granada et Valencia).
(Apprenante P.)

Les lignes suivantes montrent explicitement qu'il existe un réel manque de communication avec les élèves français ou francophones.

Je suis très contente d'avoir fait le voyage de ski : j'ai seulement manqué un peu plus d'organisation et d'interaction entre les différents groupes de gens de différentes nationalités (lundi matin, j'ai été avec une fille marocaine, et j'ai aussi parlé avec quelques brésiliens...mais pas avec des français !). De toutes manières, exceptant ces deux aspects, le voyage a été parfait ! (Apprenante P.)

Nous pouvons dire que le module, ou plus précisément les thèmes étudiés, n'ont pas eu d'impact décisif sur les échanges de P. avec les élèves français ou francophones. D'autres étudiants abordent, dans le bilan de fin de formation, les apports des thématiques mais rencontrent les mêmes difficultés que P.

Ils me permettent de connaître un peu plus de la culture française qui est totalement nouvelle pour moi, même si je continue aujourd'hui sans me communiquer avec les élèves français.

On ne discute que le projet, le cours, le stage, etc.

À première vue, le contenu du module n'a pas aidé les apprenants à comprendre les "évidences partagées" des élèves français ou francophones. Cependant, certaines réflexions contenues dans les journaux de bord peuvent venir contrebalancer ces premiers éléments. L'entrée en contact avec les élèves français ou francophones ne relève pas uniquement des connaissances culturelles dont les apprenants pourraient disposer mais d'autres facteurs entrent en jeu (personnalité de chaque apprenant, type de formation fréquentée – certains départements accueillent une majorité d'étudiants étrangers, les élèves français ou francophones ne sont donc que peu représentés). Nous ne pourrions pas tirer de conclusions définitives à partir des propos ci-dessous.

Trois participants (sur neuf) déclarent, dans leurs journaux de bord, avoir eu des contacts, grâce à notre module pédagogique, avec des élèves français ou francophones. Même si ce chiffre reste modeste, nous trouvons ce résultat très positif (compte tenu du format du module et des différents facteurs personnels qui entrent en jeu lors d'un échange). Notons tout d'abord que les activités, à réaliser pour le journal de bord, semblent avoir été un prétexte, pour certains apprenants, pour provoquer des conversations avec des élèves français ou francophones sur les thèmes abordés dans le module.

Prenons l'exemple de F. qui a réalisé une interview d'élève dans le cadre d'un travail sur le lexique jeune. Cette interview est l'occasion de provoquer une conversation sur le sujet même s'il semble que les étudiants étaient déjà proches de F.

Le soir durant une habituelle visite de C. et F. pour jouer au "Playstation 2" et boire des Binchs, je les ai demandés pour la définition de quelques mots pour déchirer mon module de français. Quand ils ont vu le taf que je devrais faire, ils ont éclaté. (à propos de l'activité sur le lexique jeune).

Même si le bilan de l'impact du module sur les échanges avec les élèves français ou francophones est plutôt mitigé, certains apprenants profitent vraiment des activités proposées pour le journal de bord afin d'essayer de communiquer avec les élèves sur les thèmes étudiés.

[...] j'ai discuté avec un ami français, il s'appelle C., il m'a parlé de plusieurs musiciens que je ne connaissais pas. Après voir le cours, je lui cherche et nous avons discuté encore une fois, beaucoup de temps, et nous avons changé les bonnes musiques de notre pays. Je lui ai donné Chico Buarque et il m'a donné Édith Piaf. (Apprenant F')

Il semble que la discussion n'ait pas abordé les musiques actuelles, comme tente de le faire le module. Notons cependant que le fait que F'. se soit senti plus à l'aise avec le thème de la chanson française ou francophone, lui a peut-être permis de "se lancer" et d'aller provoquer un échange avec un étudiant français ou francophone.

Les commentaires de certains apprenants indiquent que le module leur a permis de participer à des conversations voire d'entrer dans les connivences de certains élèves français ou francophones en comprenant certaines blagues, certaines références. Certains ont pu montrer qu'ils étaient impliqués dans la culture des locuteurs natifs et connaître la satisfaction personnelle de pouvoir affirmer leur identité et d'exister au sein du groupe d'élèves français ou francophones de l'École, d'éprouver un sentiment d'appartenance.

Je suis satisfaite des thématiques [...] desquels on peut profiter dans nos conversations avec d'autres jeunes.

Par rapport à la vie quotidienne, je peux dire que les cours sur la musique et le cinéma ont été vraiment utiles pour moi. J'ai réussi de comprendre quelques blagues de mes collègues français et de démontrer ma connaissance en chantant quelques extraits.

Oui je comprends certaines expressions. Dans une soirée de Noël à chez moi, j'ai invité des Françaises, et ils ont fait référence de la film que j'ai regardé à l'scène du film que j'ai regardé où le voisin hongrois se roule du manger pour les aisselles. Il a été drôle comprendre pourquoi ils faisaient cette référence.

Il convient de noter, tout comme le rappelle une apprenante que les connaissances ne servent pas forcément à entrer en contact avec les élèves français ou francophones puisque :

Le plus difficile est commencer la conversation. Sincèrement je n'ai pas utilisé les connaissances pour ça faire.

Le cas de l'apprenante M.

Il semble que le module ait vraiment été profitable à une apprenante : M. (cf. le journal de bord de l'apprenante en annexe 52).

M. n'hésite pas, pour le journal de bord, à réaliser une interview d'élève, à poser des questions à son interlocuteur pour mettre à profit ce qu'elle a découvert en séance, à lui montrer ses connaissances de la "culture française", à comparer ce qui a été découvert en séance avec la "réalité".

Avec les questions que je lui ai posées, j'ai voulu me réaffirmer comme une bonne connaisseuse de la culture française. Ceux-ci sont à propos des questions traitées et concrètement sur les journaux, les films et la musique que j'ai approfondis. [...] Finalement, j'ai voulu savoir qu'est-ce qu'il pense d'Édith Piaf, très présente dans la vie culturelle française. Il dit qu'il connaît, mais qu'il n'écoute pas et que ses parents (qui appartiennent à une génération plus proche de cette chanteuse) non plus.

Cette interview a permis à M. de voir que selon les personnes, les références culturelles changent, qu'il n'est pas possible de prendre comme élément de référence généralisable les points étudiés en séance. Cette interview lui a également permis d'observer que ce qui est très connu à l'étranger et considéré comme représentatif d'une culture en particulier n'est pas forcément d'actualité auprès des représentants de la culture concernée.

M. pense que le module a vraiment été profitable pour pouvoir participer aux conversations avec les élèves français ou francophones.

Je pense que cette connaissance m'a permis et me permettra de participer activement aux conversations des français, et même comprendre certains articles des journaux ou journal télévisé.

Cette apprenante évoque tout particulièrement la presse et l'actualité. Cela rend cohérent les résultats obtenus au cours des entrevues et des questionnaires présentés dans le chapitre 7. Les remarques de M. donnent quelques éléments nous confirmant l'intérêt de travailler, en partie, sur la culture partagée ou anthropologique.

Les journaux en général me mettent en contact avec le vocabulaire quotidien des français et me permet aussi de pouvoir participer aux conversations des élèves de l'école.

Cette étudiante réaffirme l'intérêt de ce module pour communiquer avec les élèves français ou francophones, pour leur montrer qu'elle porte un intérêt particulier à la culture cible.

À mon avis, tout ce qu'on a appris pendant les séances de Partager la culture m'a servi pour m'introduire dans les conversations des Français et même pour les connaître pour la première fois. Le fait que je sois capable de connaître certains chanteurs ou films, leur montre que je suis intéressée pour approfondir leur culture. Et aussi quand je reçois visite de l'Espagne, il semble que je maîtrise le quotidien parisien.

C'est une apprenante active et dynamique qui s'est largement investie dans la découverte de la culture cible. Les informations contenues dans son journal de bord permettent d'observer qu'elle va souvent vérifier si ce qu'elle étudie est connu des élèves français ou francophones.

Les élèves de l'École des Ponts connaissent ce personnage car elle a été le protagoniste de dessins animés qui sont sortis dans leur enfance. (à propos de sa lecture de *Bécassine*).

Conclusion

Ce recueil de données permet d'entrevoir que le module, selon les apprenants, a eu plusieurs impacts positifs. Approfondir leur connaissance sur certains éléments culturels a permis aux participants de se sentir plus à l'aise dans leur environnement, avec ce qu'ils voient ou observent. Certains évoquent une meilleure compréhension de ce qui les entoure. Les contenus de ce module et la manière personnelle dont chaque participant s'est approprié les connaissances a parfois abouti à la participation active, mais ponctuelle, aux conversations des élèves français ou francophones, et d'autre part, à la compréhension de certaines références contenues dans les conversations. Pour une minorité d'apprenants, le module a permis d'entrer, occasionnellement, dans les connivences des élèves ou bien en tout cas de montrer leur connaissance de "la culture" des locuteurs natifs et d'affirmer leur présence (provisoire ?) au sein de ce groupe.

9.2.8. *Le journal de bord : témoin du cheminement personnel et d'un recul interculturel de l'apprenant*

Nous avons évoqué dans le chapitre 2 les potentialités du journal de bord pour l'apprentissage et l'intérêt de celui-ci pour approcher des faits culturels (recul sur l'apprentissage, prise de conscience, réflexion socioculturelle, compte rendu des découvertes, etc.). Intéressons-nous maintenant aux travaux réalisés par les apprenants dans leurs journaux de bord.

Les données de cette sous-partie ont été collectées grâce au bilan de fin de formation institutionnel et aux réflexions contenues dans les journaux de bord des apprenants.

Remarques générales

La majorité des apprenants a apprécié le travail personnel demandé en dehors du module. Dans le cas de notre recherche, cela signifie que la majorité des répondants a trouvé le journal de bord pertinent par rapport à sa nature et cinq l'ont trouvé tout à fait adapté par rapport à la quantité de travail à fournir.

Tableau 27 – Bilan de fin de formation institutionnel : le travail personnel.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation ³²	1	2	3	4	X
5	<i>Le travail personnel hors cours</i>					
	a) était pertinent (par rapport à sa nature).				9	
	b) était adapté (par rapport à sa quantité).	1		3	5	

Ces résultats et l'analyse des journaux de bord ont permis d'observer que celui-ci pouvait être le témoin du cheminement personnel de l'apprenant dans la culture cible. Il semble être le témoin de la réflexion de l'apprenant et des moyens qu'il a mis en œuvre pour approfondir les connaissances étudiées. Cette présentation des travaux réalisés par les apprenants se base sur trois axes : l'intérêt de ce travail pour notre recherche, le témoin d'une réflexion personnelle des apprenants et d'un recul interculturel.

³² L'échelle d'évaluation est la suivante : 1 correspond à "totalement en désaccord avec l'énoncé", 2 à "plutôt en désaccord", 3 à "plutôt d'accord", 4 à "totalement d'accord" et X à "l'énoncé ne s'applique pas à ce module".

Intérêt du journal de bord pour l'approche culturelle de la recherche

Les activités demandées pour le journal de bord invitent les apprenants à continuer leurs recherches sur les thèmes étudiés. C'est un moyen de les pousser à en découvrir davantage sur les éléments culturels rencontrés tout en étant assez libres d'organiser leurs recherches et la manière dont ils vont en présenter les résultats. Certains apprenants n'auraient peut-être pas eu cette démarche si le journal de bord n'avait pas été exigé. Dans les bilans de fin de formation, à la question sur ce que les apprenants ont le plus apprécié, nous retrouvons les commentaires suivants :

L'évaluation par un journal de bord (qui nous a obligé à faire des recherches).

J'ai aimé surtout la musique, la littérature, l'histoire, en plus j'ai lu un livre par le journal de bord que j'ai trouvé très intéressant.

Dans la conclusion de son journal de bord, l'apprenant A. souligne l'intérêt du journal de bord pour lui-même.

Honnêtement j'ai bien aimé la deuxième partie du cours (plus que la première). Notamment le journal de bord. Elle était une activité stimulante. D'abord j'ai lu mon première roman en français (d'accord, était en BD, mais quand même...), ensuite j'ai lu mon deuxième roman en français ! et cette fois était un roman de Victor Hugo ! je ne peux plus demander.

Le journal de bord est également le lieu d'une réflexion personnelle (observations, annotations de ce qui est vécu et interprétation, qui stimule la prise de recul, la comparaison, etc.). Prenons l'exemple de F. Il note, pour le thème de la presse, ce qu'il a observé d'un journal à l'autre et mentionne l'existence d'une différence dans la manière de présenter les faits d'un pays à l'autre sans pour autant trouver une explication objective.

Pendant le mois de novembre, j'ai continué à lire la presse espagnole et française, et j'ai vu qu'il y en a des nombreux différences. Par exemple, en Espagne, ils ont donné beaucoup d'importance à la révolte des banlieues parisiennes contre la police tandis qu'en France, la presse ne parlait pas tant de ce sujet pour ne pas créer d'alarme social. Une autre évident différence que j'ai

trouvé c'est le traitement du conflit du pays Basque. En France, la plupart des journaux décrivent ETA comme une groupe indépendantiste, par contre, en Espagne, ils sont toujours appelés comme des terroristes et des assassins. (Apprenant F.)

D'autres apprenants n'hésitent pas à noter leurs réflexions et à faire partager leurs découvertes.

Je pense que c'est une belle place pour s'amuser en même temps qu'on découvre des chansons que les Français connaissent par cœur. J'ai très bien aimé "Marcia Dance" des Rita Mitsouko. (Apprenante M. à propos d'un bar qu'elle a découvert à Paris)

Le journal de bord : témoin d'une réflexion personnelle des apprenants ?

Nous avons observé que les apprenants avaient parfois tendance, dans les journaux de bord, à laisser libre cours à leur pensée. Ils évoquent ce qu'ils ont découvert, vécu, "appris". Nous nous intéresserons, plus particulièrement, pour cette sous-partie, aux réflexions contenues dans les journaux de bord de P. et A.

En cinq jours je rentre chez moi. Ce samedi je retrouverai ma famille à l'aéroport et mes amis aux *pubs*. Ils m'ont manqué beaucoup pendant ces quatre moins. Néanmoins, je n'avais jamais profité de seize semaines comme celles-ci. Seize semaines pendant lesquelles j'ai connu le plus grand nombre de personnes en même temps, chacune d'une nationalité différente, avec un accent différent, dès le Brésil au Viêt-Nam, dès le Maroc à la Roumanie. Seize semaines pendant lesquelles j'ai découvert les méthodes d'enseignement et le fonctionnement d'une grande école, où nous sommes traités de manière bien différente par rapport à nos écoles d'origine. Seize semaines complètes pour parcourir Paris, quartier par quartier, monument à monument, jour à jour, même si Paris reste toujours interminable. (Apprenante A.)

Prenons également le cas de P. tout au long d'un commentaire sur un film qu'elle a regardé, nous observons tout d'abord des remarques subjectives puis une prise de recul voire une conscientisation de la vision stéréotypée de la vie parisienne que ce film peut véhiculer. Nous pouvons supposer que le mécanisme qu'elle a mis en place pour cette œuvre, a également été présent dans sa découverte des autres thèmes étudiés.

Je crois que *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* est un très bon film, de la même façon que la bande sonore, je les ai trouvés très intéressantes. J'ai lu qu'il y a eu des critiques qui ont attaqué pour être peu réaliste, parce que dans le film on ne représente des minorités africains qui habitent près de l'héroïne, et car Amélie est une serveuse qui aujourd'hui dans le monde réel n'aurait pas assez d'argent pour habiter où elle a son appartement. Mais, tout de même, je l'ai beaucoup aimé. (Apprenante P.)

Nous observons, chez A., le même genre de mécanisme de conscientisation vis-à-vis du rôle idées véhiculées par certains films.

Pendant tout l'histoire on ne voit pas une seule fois quelque monument ou image clichée de Paris. J'ai trouvé ceci très intéressant. Et après réfléchir j'ai arrivé à la conclusion que la vie en Paris c'est comme ça, on ne fait pas attention à cela qu'est en tour de nous. (Apprenant A.)

Le journal de bord peut-être le lieu où un apprenant se livre personnellement. Le journal de bord transmet des informations sur les habitudes, le ressenti, les stratégies des apprenants, leur surprise vis-à-vis des thématiques étudiées.

Quand j'ai plus de temps (les dimanches), je préfère lire "El País". C'est le journal le plus lu de l'Espagne. Il est plutôt à gauche. Moi, j'ai l'habitude de le lire à l'inverse, c'est-à-dire, je commence par la dernière page, pour avoir les programmations de la télé et les sports. Puis je continue avec les dessins et les lettres des lecteurs au directeur, et finalement, si j'ai encore des forces, je lis la politique nationale et internationale. (Apprenant F.)

Cependant, c'est quelque chose que m'a toujours plu, le fait de feuilleter un quotidien à la cafétéria, où chez un ami, par exemple, en lisant seulement les gros titres et les chapeaux. Au contraire, la radio c'est un moyen de communication que j'utilise souvent [...] Je préfère écouter les conversations des journalistes, ils me tiennent plus compagnie. (Apprenante A.)

Notons que A. s'investit émotionnellement dans les commentaires qu'elle intègre dans son journal de bord.

J'ai un problème. J'associe les chansons au moment auquel je les écoute. C'est un vrai problème. Le plus j'aime la chanson, le plus je le lie au lieu, à la situation et à l'époque où je l'ai appris. Et puis, je ne peux plus l'écouter après, la nostalgie ne me le permet pas. (à propos du thème de la chanson).

Cette apprenante a parfois mis en place une réflexion concernant certaines œuvres, certains sujets tout en évoquant ses émotions.

Chaque histoire plus malheureuse que la précédente, chaque voix plus captivante. Elles atteignent à transmettre la solitude, le déracinement et la peine d'une "copla" espagnole et d'un tango argentin. C'est magnifique. Je les écoute encore et toujours. Jusqu'au moment auquel je ne pourrais plus. (Apprenante A.)

Nous avons également observé les surprises, les étonnements de cette apprenante et le fait qu'elle puisse s'habituer à ce qu'elle trouvait auparavant surprenant. Elle exprime également quelques regrets face à cette situation.

Une chose est claire : ces élections sont gagnées par le plus offrant. Personne ne demande quels sont les programmes des groupes ; eux-mêmes, ils ne présentent pas des contenus détaillés. Le vote dépend absolument de la campagne électorale, de qui prépare la meilleure présentation, la plus drôle, de qui donne plus de prix [...]. Cela est très étonnant la première fois, mais à la fin de la semaine, c'est quelque chose de totalement normal. C'est amusant de se laisser acheter d'une manière si évite, bien qu'il soit aussi un peu triste. (à propos de la campagne électorale du bureau des élèves).

Un autre apprenant décrit sa surprise quant à la composition du gouvernement de François Fillon. Un autre s'étonne des mouvements sociaux.

Moi je ne savais pas qu'il y avait des ministres de gauche dans un gouvernement de droite. C'est bizarre ! (Apprenant F.)

En France une des choses plus bizarres pour moi lors de mon séjour ici a été le numéro des grèves et manifestations qui sont fait. Aujourd'hui Le monde détache trois articles à ce type d'événements. (Apprenant A.)

Nous découvrons, au long de la lecture des journaux de bord, les attentes de certains apprenants, leurs angoisses.

De plus on doit démarrer la recherche de stage pour l'été, choisir les domaines qui nous intéressent, rédiger les lettres de motivation, cacher les nerfs aux entretiens, et se préoccuper de l'achat des vêtements appropriés, cela compte aussi ! (Apprenante A.)

Les éléments présentés ci-dessus ont été pertinents pour notre approche et, grâce à ce recueil d'informations, nous avons tenté de dénouer certaines incompréhensions ou bien de lutter contre certaines généralisations. Le journal de bord est un moyen de recueillir des données afin d'essayer de mieux répondre, lors des séances qui suivront sa lecture, au plus près aux besoins, aux interrogations, aux attentes des apprenants.

Le journal de bord permet également d'observer comment les apprenants réalisant une mobilité à l'étranger mûrissent rapidement et sont solides face à ce qu'ils vivent.

On aura des problèmes, on mettra du temps pour s'habituer à la nouvelle situation ... mais à la fin, on y réussira. J'en suis sûre. (Apprenante A.)

Pour finir, le journal de bord a également permis d'observer, grâce à l'activité sur le lexique jeune (interview d'élèves français ou francophones), la réaction d'un élève français de l'École qui affirme qu'il n'existe pas de lexique particulier à l'École des Ponts ParisTech.

Nous sommes des gens normaux ! Il n'y a pas de jargon de l'ENPC.

Le journal de bord révèle également les limites du module. Celles-ci relèvent de la manière dont les apprenants voient ou interprètent les informations étudiées. Nous devons, pour une prochaine version du module, encore mieux sensibiliser les participants à la complexité de l'identité et de la définition de la culture pour éviter si possible de trouver, dans leurs écrits, des généralisations excessives.

Le journal de bord : témoin d'un recul interculturel ?

Nous avons parfois trouvé les indices montrant que certains apprenants avaient adopté un positionnement réflexif vis-à-vis de la culture cible voire un recul interculturel. Certes, il ne

nous est pas possible d'affirmer si ce positionnement est lié à l'étude des thématiques culturelles ou s'il est tout simplement dû au fait que les apprenants ont réalisé une mobilité.

Prenons l'exemple de T. qui mentionne, dans la conclusion de son journal de bord, l'intérêt d'étudier des faits culturels pour comprendre l'autre.

Je pense que la connaissance de la culture est une chose indispensable pour bien apprendre une langue. Parce que, à mon avis, ça n'est pas seulement apprendre à bien parler, il faut apprendre et comprendre la base de tout, la culture qui fait des expressions être d'une manière et non d'autre, c'est la culturel d'un pays qui nous fait parler d'une forme et non d'autre. Si quelqu'un bien comprendre la culture, c'est sûr qu'un jour il pourra parler avec des autres mais sinon à mon avis, il pourra seulement mettre la langue dans le CV, il ne sauvera pas parler avec de quoi parler avec des autres et ne sauvera pas comprendre des autres...

À cela s'ajoute les remarques de l'apprenante X. Ses commentaires concernant la presse (manière dont sont traités les sujets) ou bien le cinéma (hermétisme de certains films) montre un certain positionnement réflexif vis-à-vis de ce qu'elle voit, observe, entend et lit.

En autres, les presses quotidiennes traite de la culture du pays et cela est différent, la même nouvelle est écrite des beaucoup des façon pour s'adapter et être plus attractives aux citoyens [...] En fait, chaque société invente ses propres expériences et les choses qui sont divertissement dans un pays peut être ridicule en autre. (Apprenante X)

Une autre étudiante, en plus de s'intéresser aux éléments culturels français ou francophones, souhaite également "partager la culture des Français d'origine chinoise". Elle présente alors sa journée et ses découvertes autour du nouvel an chinois à Paris.

Le dimanche 10 février on a pu jouir des fêtes de célébration du nouvel en chinois qui ont eu lieu au 13^{ème} arrondissement. [...] les chinois du 13^{ème} arrondissement n'ont pas voulu perdre l'opportunité de nous montrer leurs habitudes traditionnels et leurs danses typiques. (Apprenante M.)

Des étudiants évoquent l'existence d'une barrière culturelle, possible à surmonter, et le fait que la proximité géographique ne signifie pas toujours ressemblance. L'accès à certains

documents étudiés pour le module et les thèmes permettent parfois de favoriser la mise en place d'un recul interculturel.

Je pensais qu'il serait plus facile de parler avec des gens d'une autre nationalité, mais peut-être j'étais trompée. J'ai un ami avec lequel j'ai parlé sur ce sujet, et il me dit qu'il pense qu'il existe une barrière culturelle. Je crois que c'est possible de la surmonter, mais quand même, il est difficile ! Même entre des nationalités très proches comme peuvent être la française et l'espagnole, ou l'italienne et l'espagnole, il y a des différences. (Apprenante P.)

Après lire le roman graphique je peux dire que je comprends mes amis iraniens. En fait je crois que je comprends mieux tous mes nouveaux amis. J'explique : pendant mon actuelle expérience en France j'ai connu beaucoup des gens de différentes origines. Je dois confesser qu'au début j'ai trouvé plusieurs de mes nouveaux amis un peu bizarres... Mais avec le temps, j'avais constaté que la différente culture, les différentes origines influencent beaucoup notre comportement. (Apprenant A.)

Certaines réflexions sont parfois source de comparaison entre la vie dans le pays d'origine et la France (différences de personnalité, d'horaires, de pédagogie, etc.). sans pour autant que l'apprenant en question porte de jugement.

Je ne saurai pas dire quel type d'enseignement est le meilleur. (Apprenante P.)

P. passe par plusieurs étapes de réflexions pour finalement relativiser ses propos. Elle transmet ses émotions, son désarroi parfois mais également ce qui est positif pour elle, qu'elle intègre et qui lui permet de construire son cheminement. Son journal de bord est le témoin du mécanisme de revalorisation du regard qu'elle porte sur sa propre culture. Il semble que cela ait été possible, non seulement grâce à ce qu'elle a vécu au fur et à mesure de son séjour mais également grâce à l'étude des documents et des thèmes abordés au cours du module. Les éléments étudiés, le travail demandé pour le journal de bord, ses réflexions et son recul vis-à-vis de ce qu'elle observe lui permettent d'en apprendre davantage sur sa propre culture.

En Espagne, nous croyons que presque toutes les pays européens sont plus développés que le notre, et en fait j'ai toujours eu cette

opinion. Mais après avoir habité ces trois mois ici, j'ai découvert que cela n'est pas vrai ! (Apprenante P.)

Il en est de même pour A. qui, lui aussi, change de regard sur certains éléments de son pays. Il analyse ce qu'il observe, à distance, de son pays sous forme de rapprochement avec ce qui l'entoure. Il souligne d'ailleurs l'intérêt de l'activité proposée (observer la une d'un journal français et celle d'un journal de son pays pendant une semaine).

Cette séance a été curieuse car j'ai l'opportunité de regarder la presse quotidienne de la France et comparer avec la presse du Portugal. Cela a été bon parce que m'a permis de constater que la presse à chez moi n'est pas mal du tout. Je veux dire avec ceci qui se semble beaucoup avec la presse française. [...] j'ai trouvé l'exercice intéressant, parce qu'il m'a fait réfléchir sur la mentalité dans mon pays. (Apprenant A.)

Les apprenants se laissent parfois aller à des généralisations, ce qui montre que le processus de recul interculturel était encore instable au moment de la rédaction des journaux de bord. P. par exemple est consciente que certains stéréotypes sont faux ou que certaines généralisations, concernant son pays ou d'autres cultures, sont vraiment exagérées. Elle prend cependant conscience que ceux-ci sont parfois nécessaires pour se différencier des autres et affirmer son identité face à l'autre.

J'ai trouvé cette bande dessinée très drôle car elle surtout satirique, même si, à mon avis, il y a quelques moments où elle est assez exagérée. Elle touche au sujet comme la façon d'être d'un peuple et ses idées politiques. En chaque pays, il y a des différentes régions et on a des différents stéréotypes pour chacune d'elles. Mais... sont-ils vrais ? [...] En Espagne, je viens d'une des trois régions avec une langue propre, une région où le nationalisme est assez important, et d'ailleurs, les galiciens, nous sommes aussi stéréotypés. J'ai demandé à quelques amis leur opinion que le reste des espagnols ont sur nous [...]. Donc je crois que les stéréotypes sont toujours des exagérations, mais au fond, il y a quelque vrai. (Apprenante P.)

Dans certains cas, la généralisation peut aller jusqu'à la dévalorisation du regard que l'apprenant porte sur son pays d'origine. Par conséquent, nous avons dû être vigilante pour

éviter que ce genre de point de vue s'installe (sous forme de commentaire en marge du journal de bord ou bien en consacrant des moments pendant les séances aux "dangers" de la généralisation, du jugement à partir d'une infime partie émergée de la culture d'attache ou de la culture cible, etc.).

Je trouve la presse française de meilleure qualité, les journaux brésiliens parlent beaucoup sur le foot, sur les programmes de TV, mais ils ne parlent pas les nouvelles nationales vraiment importantes sur les décisions politiques, etc. (Apprenant F')

Particulièrement, en discutant sur politique avec mes amies français, j'ai pu observer qu'ici en France le candidat ne gagne pas tout seul le poste de président, évidemment ça dépend de son charisme et compétence, mais le parti politique, l'organisation de ce parti, la visée et les autres personnes qui iront également occuper des hautes postes du gouvernement, comptent beaucoup, au contraire du Brésil, où le candidat est le plus important et peu importe qui va travailler avec lui. Bien sûr, c'est une opinion personnelle, mais à grosso modo, je trouve que à cause d'une mauvaise formation (notamment l'éducation en France a atteint un niveau plus élevé par rapport au Brésil), le Brésilien moyen n'aime pas la politique et ne sait pas qu'un gouvernement ne peut pas être conçu pour une unique personne. (Apprenant F')

Le journal de bord est également le témoin de l'adaptation culturelle pendant la période de mobilité. P. est étonnée, surprise, au retour dans son pays pour les vacances, par ce qu'elle voit, entend, observe alors qu'elle ne s'est absentée que deux mois. Nous retrouvons certains éléments évoqués dans le chapitre 1 où les étudiants étrangers doivent s'adapter à la vie dans le pays d'accueil, mais également se réadapter à la vie dans leur pays d'origine.

J'ai pris ma valise et enfin j'ai rencontré mes parents. Ils avaient très envie de me voir, et moi de les voir aussi, mais c'était très bizarre pour moi être en Espagne une autre fois : les gens parlaient espagnol, tout était plus calme, l'aéroport était plus petite... mais je crois que j'ai eu cette impression car j'avais été beaucoup de temps dehors ! (Apprenante P.)

Nous avons observé que le journal de bord était un élément pertinent à intégrer à une approche culturelle. Ce travail semble être apprécié des apprenants car il leur permet d'approfondir leurs recherches d'une manière assez libre. De plus, les commentaires contenus dans ces journaux, témoins du libre cours de leur pensée ont apporté des données utilisables pour que nous puissions répondre au plus près aux attentes ou besoins ou questions des apprenants. L'approche réflexive que ce genre de travail entraîne chez les apprenants, peut permettre une prise de recul vis-à-vis de la culture d'origine et de la culture cible.

9.2.9. L'enseignant : pluralité des rôles ?

Nous avons précisé, dans l'ancrage théorique, que nous souhaitions privilégier, lors de l'encadrement pédagogique, la prise d'initiative et de responsabilité des apprenants voire l'autonomisation de ces derniers. Nous souhaitions également proposer un guidage modéré et permettre à chacun, dans la mesure du possible, de suivre un cheminement personnel.

Tout au long des séances, nous avons consigné toutes nos observations dans un journal de bord. Ces observations et leur analyse révèlent que nous avons endossé plusieurs rôles. Nous n'étions pas le "pourvoyeur direct" de consignes et de connaissances (Mangenot & Louveau, 2006 : 56) mais plutôt :

- une "conceptrice" de documents et une "sélectionneuse" des sites Internet à parcourir ;
- une conseillère et un soutien au cours des recherches réalisées par les apprenants, une personne-référente pour les questions relatives aux thèmes abordés ;
- une experte de la langue cible.

Nous détaillons les différentes fonctions dans les lignes qui suivent.

"Conceptrice" de documents de travail et "sélectionneuse" des documents Internet proposés aux apprenants

Nous avons tout d'abord sondé les apprenants pour connaître, dans la liste des thèmes proposés, ceux qu'ils souhaitaient étudier en priorité. Pour la préparation de chaque séance ou de chaque thème, nous nous sommes également basée sur les questions que les apprenants se posaient. Une partie de la séance, qui précédait le nouveau thème, était régulièrement

consacrée à les interroger sur ce qu'ils voulaient découvrir à propos du thème abordé à la séance suivante. Nous avons proposé, suite à cela, des activités et des documents qui tentaient de répondre à leurs demandes. Leurs questions étaient générales mais elles concernaient aussi des points précis. À titre d'exemple, nous avons noté, pour le thème de la BD, les questions suivantes.

Quelles sont les BD les plus amusantes ? Quelles sont les BD les plus vendues ? Est-ce que les dessinateurs amusent ou montrent quelque chose ? Quels sont les nouveaux auteurs ? Quelles sont les nouvelles tendances ? Les auteurs gardent-ils le même style ou pas ?

Cette démarche a été appliquée pour chaque thème sauf pour ceux de l'actualité et de la presse, thèmes qui ont été traités dès la première séance (nous n'avions pas encore rencontré les apprenants). La majorité des apprenants semble avoir apprécié cette démarche et considère, dans le bilan de fin de formation institutionnel, que nous avons suscité leur intérêt et que nous étions à leur écoute. Une personne ajoute également la remarque suivante.

Bien sûr que la prof. était à l'écoute des élèves ! Elle nous a laissé choisir les sujets qu'on abordait pour le module.

Un autre étudiant(e) marque son étonnement et il semble qu'il ou elle ne s'attendait pas à ce procédé.

Elle nous a demandé de choisir les sujets qu'on aimait le plus !

Le choix des documents a suivi certains critères récurrents (lisibilité des documents sur l'écran, accessibilité de l'information, intérêt du document pour le thème, langue utilisée, etc.) et notamment celui de la pertinence de certains sites Internet pour le thème. À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous les sites Internet que nous avons sélectionnés, pour le thème de l'actualité et de la presse, et les raisons qui nous ont portée à faire ce choix. Pour les autres thèmes, ces informations sont disponibles sur les fiches pédagogiques (annexes 22 à 45).

Présentation du support et critères de sélection du ou des sites Internet pour le thème de l'actualité ou la presse

Présentation du support

Il s'agit de différents sites Internet permettant d'aborder les thèmes d'actualité en France et dans le monde.

Les sites Internet officiels de chaque journal proposent des articles de presse et la version PDF (pour la plupart) du journal papier.

Les sites officiels de *TF1*, *France 2*, *France 3* mettent à disposition les journaux télévisés de 13h et de 20h et un sommaire pour aller directement sur le thème intéressant l'internaute.

Le site de *France 2* propose, en vidéo, la revue de presse quotidienne de l'émission *Télé matin*.

Le site *Newseum* rend accessible les Unes de divers journaux dans le monde entier.

Critères de sélection du / des site(s) – L'actualité / la presse

Les sites des chaînes télévisées permettent de découvrir l'actualité en accédant facilement à des journaux télévisés. Ceux-ci sont accompagnés (à côté de l'image) des grands titres et du résumé des propos du présentateur

France 2 propose une revue de presse accessible en ligne, ce qui permet de découvrir la presse de manière assez large et les grands titres du jour. C'est également un exemple afin de répondre à la question "comment fait-on une revue de presse?"

Newseum permet de découvrir les unes de journaux européens, asiatiques, etc.

Nous préparons pour chaque thème, parallèlement aux recherches réalisées par les apprenants, une présentation power point. Elle avait pour objectif de donner quelques clés essentielles (sous forme de remédiation) sur les personnages évoqués, les dates marquantes, etc. Nous nous sommes appliquée à préparer des présentations impliquant les apprenants (diapositives comportant différentes activités de repérage, des questions entraînant discussion, etc.).

Par ailleurs, nous avons veillé à ce que les documents sélectionnés conviennent aux demandes et aux attentes des apprenants. Il a donc été parfois nécessaire de compléter le thème avec des

documents "classiques" quand les documents numériques n'étaient pas assez adaptés à l'ensemble des demandes. Par exemple, le thème de la BD a fait appel aux documents numériques et aux documents "classiques" (des BD). Certaines planches, sur Internet, étaient difficiles à comprendre et le fait d'apporter de vraies BD lors de la séance a permis de résoudre quelques difficultés (problèmes de compréhension écrite, confort visuel) que rencontraient les apprenants.

Conseillère ou personne référente

Nous avons évoqué précédemment le fait que nous n'avions pas, dans ce module, la position de "pourvoyeur direct de connaissances" mais que nous endossions plutôt le rôle de conseillère ou de personne référente.

Au cours des recherches réalisées par les apprenants, nous passons dans les groupes, aidons les apprenants dans la réalisation de leur activité (aide à la prise de recul, sensibilisation à certains aspects), discussions avec les différents participants, et apportons des éléments de réponse aux questions de vocabulaire, de "culture".

Nous avons également veillé à ce que les apprenants ne se perdent pas au milieu des documents, nous rappelions le temps imparti pour les activités (gestion du temps) car les participants avaient parfois tendance à se laisser absorber par les documents ou les informations qui y étaient disponibles.

Nous intervenions également dans les groupes afin d'expliquer les idées difficiles à décrypter (à cause du contexte, par exemple, ou de références implicites ou hermétiques) ou les informations que les apprenants avaient du mal à comprendre. L'objectif de cette intervention était d'éviter le blocage ou la surcharge cognitive que certains auraient pu ressentir. Prenons l'exemple de la séance portant sur le cinéma. Certains participants avaient décidé de travailler sur le film *Le père Noël est une ordure*. Dans ce cas précis, nous sommes intervenue à plusieurs reprises pour expliciter des points humoristiques (comique de situation, humour lié aux noms des personnages, comportements des personnages, jeux de mots, remarques à double sens, non-dits, etc.). Par conséquent, nous nous sommes impliquée pour les aider à comprendre certains concepts ou pour discuter. Cette expérience s'est renouvelée pour l'étude de l'actualité, des poèmes et de la littérature.

Experte de la langue cible

Nous avons régulièrement endossé le rôle d'experte de la langue cible et nous avons apporté :

- une aide pour la cohérence et la cohésion textuelle, pour le type de discours, une aide lexicale, syntaxique, orthographique, etc. aux apprenants dans la rédaction de leurs écrits ou la préparation de leurs prises de parole (production de critiques cinématographiques, littéraires, de diapositives power point pour les exposés, etc.) ;
- des corrections (lexicales, morphosyntaxiques, phonétiques, etc.) en adoptant une démarche maïeutique pour leur permettre de se corriger par eux-mêmes le plus souvent possible ;
- des conseils ou des explications d'un point de vue grammatical ;
- des éléments de réponse aux interrogations lexicales ou syntaxiques en compréhension de l'écrit et de l'oral (explicitation du vocabulaire clé, des blagues présentes dans certains films ou BD, du langage informel).

Nous pensons que pour un tel module l'enseignant doit connaître un minimum le contenu des documents proposés (sélection minutieuse des documents).

Discussion

La présentation power point que nous avons proposée et qui récapitulait certains éléments clés du thème peut sembler superficielle pour un spécialiste d'un des domaines abordés. Néanmoins, dans notre cas, cette présentation a été mise en place à la demande des apprenants qui avaient émis le souhait d'avoir une vision globale de chaque thème. Nous avons été gênée de réaliser une présentation plutôt magistrale et nous souhaitons réfléchir à d'autres moyens à mettre en place pour cette phase de synthèse (voir chapitre de conclusion).

Ce module nous a demandé une préparation spécifique : analyse des entrevues et des questionnaires pour connaître le micro-contexte de l'École (cf. chapitre 7) et anticipation des questions des apprenants. Face à la diversité des documents sélectionnés et disponibles sur la Toile, il nous a été difficile d'être une "experte" de tous les domaines traités. Il était parfois délicat de donner des éléments de réponses aux apprenants "sur le coup". Nous avons également dû rester modeste dans la portée de nos réponses (exemple : sur le thème de

l'histoire, sur l'accueil de certains films, ouvrages littéraires, BD, etc. au sein de la "société" française) et accepter la situation parfois déstabilisante, au début de notre expérience, de ne pas posséder toutes les réponses ou connaissances sur un ou plusieurs domaines. Cette situation nous est devenue facile à gérer au fil du temps. Il a fallu également sensibiliser les apprenants pour qu'ils acceptent cette situation et s'y adaptent ("contrat pédagogique" à établir dès le début du module). Cela nous a permis d'éviter de répondre "à tout prix" et de nous laisser aller à des généralisations excessives.

9.2.10. *Les limites d'Internet pour certains thèmes*

Dans les chapitres traitant des TIC, nous avons évoqué les différentes ressources disponibles sur la Toile en formation (ressources brutes, pédagogisées et pédagogiques) tout en nous attachant à présenter les potentialités des documents numériques pour l'enseignement / apprentissage (multicanalité, multimodalité, multiréférentialité). Nous avons cependant rappelé les limites de l'utilisation des documents numériques et plus particulièrement lors de la recherche en ligne (surcharge cognitive liée à la juxtaposition des médias, désorientation, empan visuel, etc.). Au cours de notre recherche, nous avons essayé, autant que possible, de nous appuyer sur les recommandations émises lors de notre ancrage théorique, afin de profiter au mieux des documents numériques disponibles (lecture finalisée, choix des documents et interaction entre les médias en présence, rôle de l'intervention pédagogique).

Les apprenants n'ont pas évoqué, dans les journaux de bord ou dans les bilans de fin de formation, les limites que nous avons listées dans les chapitres théoriques. Il faut reconnaître que ces bilans ne sondaient pas les apprenants sur la sensation de surcharge cognitive qu'ils ont peut-être vécue, ni sur la désorientation ou la fatigue visuelle.

Il est à noter néanmoins qu'il ne semble pas y avoir eu de phénomène de désorientation. Plusieurs apprenants ont souligné l'intérêt des fiches de travail et de recherche pour ne pas se perdre dans l'immensité de l'information.

[...] nous avons les links utiles pour ne se perdre pas dans la infinité d'Internet.

Un aspect que je trouve important est que dans le cours j'ai reçu des informations que j'aurais rarement pu trouver par moi-même.
(Apprenante M.)

En revanche, l'analyse de notre journal de bord personnel et des bilans de fin de formation a révélé d'autres limites d'Internet pour une approche culturelle. Ces dernières sont au nombre de deux : l'inadaptation de certains documents numériques aux thèmes abordés et le manque d'échanges entre les apprenants.

Difficultés d'utiliser des documents numériques pour aborder certains thèmes

Les documents numériques, et plus particulièrement les documents disponibles sur la Toile que nous avons sélectionnés, n'ont pas toujours été appropriés pour aborder certains thèmes. Il s'agit plus précisément des thèmes de la BD et de la littérature ou de la poésie. En ce qui concerne la BD, il est vrai que certains sites Internet permettent de visionner des interviews de scénaristes, d'accéder à des planches de différents albums (une planche par album) et l'accès à la fois à la vidéo, à des bandes sonores, à des dessins sur la Toile donne un caractère "attractif" au thème. Néanmoins, les apprenants, n'étant pas forcément intéressés par l'approfondissement de leur connaissance sur un personnage de fiction particulier, ont rapidement regretté de ne pas pouvoir "feuilleter", à leur aise, les albums auxquels les planches consultées appartenaient. Nous avons parfois observé des réactions de frustration et de déception. À cela s'ajoute que la lecture de planches de BD sur écran est difficile (lecture du contenu, taille des bulles, etc.). Le décryptage du style graphique, les implicites, l'humour combinés à la difficulté de lire sur écran complexifie l'activité à réaliser, demande un fort investissement pour un résultat moindre, ce qui a découragé certains. Il semble plus adapté, pour ce thème, de mélanger les supports "classiques" et les supports numériques.

Ces remarques s'appliquent également aux thèmes de la littérature ou de la poésie. L'utilisation de documents disponibles sur la Toile apporte une valeur ajoutée à ces thèmes grâce notamment à la possibilité d'accéder aux biographies d'auteurs (voire à leurs interviews si ce sont des auteurs contemporains) et d'écouter la lecture de passages littéraires ou de poèmes grâce à certains sites.

On a lu sa biographie, et puis, on a lu quelques de ses poèmes. Puis T. a choisi un, et moi un autre, et on les a écouté plusieurs fois pour apprendre l'intonation et la phonétique. (Apprenant F.)

Néanmoins, ces informations connexes ne sont pas disponibles pour tous les textes et les apprenants n'apprécient pas forcément de travailler uniquement sur des extraits d'œuvres

littéraires (fatigue visuelle pour la lecture, difficultés à traiter toutes les informations disponibles dans les textes, etc.) :

On a lu des extraits des classiques françaises, comme Victor Hugo. De toute façon, je ne les ai pas aimé, parce qu'ils étaient trop lourds, et hors contexte. Pour bien comprendre et aimer ces textes, je crois qu'il faut lire l'ouvrage complet. (Apprenant F.)

Nous devons également, pour ce type de thème, entre autres, être vigilante quant à la longueur des extraits pour les mêmes raisons que celles citées précédemment (empan visuel, traitement de l'information, gestion du temps).

Le manque d'échanges entre les apprenants (dans le groupe)

Une minorité d'apprenants ressent un manque d'échanges entre les membres du groupe. Il faut reconnaître également que le travail avec l'ordinateur peut gêner l'interaction entre les participants voire le dynamisme du groupe.

Pour améliorer le cours il faut avoir une plus grande participation des élèves. Par fois le rythme est un peu lent.

Il aurait peut-être été adéquat de mettre en place certaines mises en commun sous forme de débat, d'échanges, etc. (Salengros, 2006) plutôt que de laisser les apprenants libres de réaliser, presque à chaque mise en commun, une synthèse orale unidirectionnelle.

Néanmoins nous avons indiqué précédemment que les apprenants avaient eu recours, pour certains d'entre eux, à un travail collectif et avons souligné son intérêt pour une approche culturelle. Nous avons également mentionné que la moitié des apprenants disait échanger beaucoup, lors des séances avec Internet, avec les autres participants.

Cette partie s'est consacrée à l'analyse de notre module pédagogique. Nous avons, au fil de ces pages :

- établi le profil des participants ;
- relevé les éléments les plus appréciés ;
- présenté les stratégies des apprenants pour la recherche en ligne ;
- évoqué le travail collectif et la marge de manœuvre des apprenants ;

- mentionné l'intérêt et la possibilité de privilégier la culture partagée ;
- énoncé les différents impacts du module ;
- montré que le journal de bord était le témoin d'un cheminement personnel et d'un recul interculturel ;
- abordé la pluralité des rôles de l'enseignant lors d'un tel module ;
- exposé les limites d'Internet pour certains thèmes.

La partie suivante, conclusion de notre recherche, décrit l'intérêt d'Internet pour une approche culturelle.

10. Conclusion – De l'intérêt d'Internet pour un approche culturelle

L'objectif de notre recherche était d'élaborer un module abordant des thématiques culturelles et intégrant Internet comme principal support lors d'une formation de FLE pour :

- contribuer à aider des apprenants de langue étrangère à comprendre ou s'approprier des éléments culturels de la culture cible ;
- leur permettre de "provoquer" des occasions de créer des échanges voire de partager des connivences avec les locuteurs de la langue cible.

Nous avons montré que ce module pédagogique était réalisable et justifié.

10.1. Un module réalisable

Au terme de cette recherche nous avons établi une typologie d'activités réalisables, pour une approche culturelle intégrant Internet, et transposables à d'autres langues (cf. chapitre 8). La légèreté du dispositif technique rend ce module utilisable et abordable. Il permet de pouvoir l'exporter vers d'autres situations éducatives. D'autres formateurs de langue étrangère peuvent facilement le reprendre, le mettre en place car il mobilise peu de matériel.

10.2. Un module justifié

Une de nos questions de recherche portait sur la pertinence de cette approche pour aider les apprenants de langue étrangère à se sentir plus à l'aise avec les connaissances culturelles et à comprendre ou partager plus facilement les connivences des élèves français ou francophones de l'École. Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons cherché ce qui gênait les apprenants de FLE, et plus largement le public international de la formation d'ingénieurs, dans leur communication quotidienne et ce qui les intéressait. Nous avons également sondé les élèves français ou francophones qu'ils côtoient quotidiennement (cf. chapitre 7).

Les résultats ont révélé, d'une part, que les élèves non francophones étaient confrontés chaque jour à de nombreuses incompréhensions, à de multiples et fréquents implicites. Nous avons mis en évidence qu'une meilleure compréhension des "codes" des élèves français ou francophones de l'École demandait un effort important de la part des élèves étrangers. De plus, nos enquêtes ont révélé que les étudiants non francophones entretenaient peu de contacts avec les élèves français ou francophones, qu'ils rencontraient des difficultés liées à la compréhension de l'oral et qu'ils manquaient de connaissances des "lieux communs" qui lient les élèves français ou francophones entre eux. Les résultats de ces enquêtes nous ont également permis de prendre en compte, pour le contenu du module, des éléments inconnus de nous ou qui n'auraient peut-être pas paru pertinents. Ces éléments nous ont confortée quant au choix ou au rejet de certains thèmes pour le contenu du module et ont fourni des orientations à suivre. Nous avons finalement recueilli, dans les journaux de bord et les bilans de mi-parcours et fin de formation, des commentaires d'apprenants très positifs. Nous y avons trouvé des indices indiquant qu'au terme de ce module, il y avait effectivement eu un changement chez les participants.

- Certains apprenants se sentent plus à l'aise pour s'exprimer sur les thèmes étudiés et ont adopté un recul interculturel vis-à-vis de la culture cible.
- D'autres indiquent qu'il leur a permis de participer à des conversations, voire de partager les connivences de leur interlocuteur (blagues, phrases cultes, cf. chapitre 9).

Nous nous sommes également proposé, pour cette recherche, d'examiner les questions suivantes et d'y apporter des éléments de réponses.

- Quelles pistes pédagogiques l'enseignant retiendra-t-il pour une approche culturelle intégrant Internet comme principal support pour la pédagogie ? Quelle(s) pratique(s) adoptera-t-il avec ce support ? Quelle vision de la culture pourra-t-il privilégier ?
- Quelles sont les potentialités d'Internet pour aborder des éléments culturels, pour permettre leur construction et leur réinvestissement en séance ou au quotidien ?

Nous synthétisons ces éléments en dressant un bilan prospectif. Nous évoquons par ailleurs un nouvel axe de recherche que nous souhaiterions développer.

10.3. Approche culturelle intégrant Internet : l'apprenant, l'enseignant et les activités

Il a été possible de concevoir un module pédagogique correspondant à l'ancrage théorique choisi. Précisons.

Nous avons tout d'abord souligné qu'une approche culturelle intégrant Internet gagnait à s'appuyer sur les apports anciens des TIC. Nous y avons trouvé de premiers éléments de réponse concernant les supports, l'apprenant et le guidage. Nous avons également précisé que le recours à la recherche en ligne et l'accès à la multimodalité, lors d'une approche culturelle, pouvaient permettre de personnaliser les parcours au travers de connaissances culturelles (l'apprenant peut réguler sa recherche, rétroagir, etc.). La recherche en ligne représente un véritable intérêt pour notre approche (cf. chapitre 5). L'apprenant a la possibilité de construire son propre itinéraire, choisir ce qu'il veut consulter mais la réussite de cette activité demande que plusieurs facteurs soient réunis : une intervention pédagogique adaptée, un apprenant expérimenté et un travail à réaliser signifiant pour lui.

Pour la mise en place du module, nous avons tenu compte des limites du travail avec des documents numériques ou Internet (cf. chapitres 2 et 3) pour des apprenants de langue étrangère. Nous nous sommes particulièrement focalisée sur la surcharge cognitive liée à la juxtaposition de l'image, du son et du texte sur un même support. Nous nous sommes donc intéressée plus particulièrement :

- à l'accès aux documents numériques qui demande des savoir-faire et des compétences en mémorisation, perception, coordination, contrôle, etc. ;
- aux difficultés liées à la présentation sur écran pour le traitement linguistique et non linguistique de l'information ; il nous a fallu être vigilante quant à la quantité d'informations à traiter simultanément susceptible de provoquer une charge excessive de traitement cognitif, la désorientation, etc. ;
- aux informations disponibles (grâce aux sites et à la multimodalité) qui doivent avoir un sens (vigilance quant à l'effet de partage de l'attention dû à la lecture sur écran).

L'analyse des données n'a rien révélé de cet ordre. Nous avons su contourner ces limites.

Nous avons souligné, dans le chapitre 5, que la communication ne relevait pas d'un simple échange d'informations mais qu'elle était conditionnée par différents aspects tels que le contexte social et la relation entretenue entre les différents interlocuteurs. Nous avons indiqué que ces éléments nécessitaient une étude afin de les comprendre et de faciliter, si possible, les échanges. Notre approche culturelle visant à aider les locuteurs de langue étrangère à partager les connivences des locuteurs de la langue cible s'est enrichie du recours à une telle étude notamment par le biais d'entrevues de groupe ou de questionnaires.

Nous avons souhaité initier, tout d'abord, les apprenants à la relativité grâce à une approche basée sur des données de la culture cultivée et anthropologique et sur l'observation, l'écoute, le retour critique sur la manière dont l'information a été constituée, etc. Il a fallu ensuite être vigilante sur notre perception du monde pour ne pas nous laisser aller à des généralisations excessives. Enfin, nous avons sensibilisé les apprenants au fait que les documents possèdent, eux aussi, un ancrage culturel : ils sont remplis d'implicites et il ne faut pas les considérer comme des contenus à assimiler (cf. chapitre 5).

Nous avons expliqué, dans le chapitre 3, que la philosophie de l'hypertexte pouvait s'adapter à des activités abordant des éléments culturels et prévoyant la construction des connaissances. La mise en place d'une approche culturelle basée essentiellement sur la recherche en ligne nous a amenée à guider l'apprenant dans la méthodologie à adopter et à lui faciliter l'accès aux connaissances. Nous avons été présente pour orienter, aider à réguler les comportements, etc. Nous avons vu que les ressources brutes sélectionnées semblaient être appropriées pour aborder des thématiques culturelles (flexibilité et facilité à les utiliser) car elles disposaient d'un certain nombre de caractéristiques adaptées à la situation d'apprentissage.

Nous avons eu recours à une méthode pédagogique où l'apprenant est acteur de sa formation. Cela était d'autant plus important que nous nous adressions à de jeunes adultes (cf. chapitre 6). Cela implique qu'il n'y ait pas de transmission "directe" des savoirs mais que les apprenants puissent prendre des initiatives. Nous les avons aidés dans ce sens, nous avons animé les séances de manière non directive, veillé à leur implication et à leur action, les avons invités à travailler en sous-groupes, etc. Nous avons également tâché de les responsabiliser, de les autonomiser. Nous avons favorisé la co-construction grâce au travail collectif car les échanges en sous-groupes peuvent être à l'origine de négociations, de confrontations d'opinion, de remise en cause de connaissances antérieures permettant la construction de nouvelles connaissances (décentration), etc. Certes, le travail collectif possède des limites.

C'est pour cette raison que nous avons sensibilisé les apprenants à l'organisation particulière qu'implique le travail collectif (méthode de travail, engagement, responsabilité).

Nous avons privilégié un guidage souple et prévu des activités peu balisées impliquant le transfert et la construction des connaissances. L'apprenant était "libre" d'organiser son parcours et nous avons veillé à ce que la découverte des nouvelles connaissances soit finalisée (flexibilité de la formation). Nous avons proposé des activités permettant de répondre aux questions que se posaient les apprenants afin de donner un sens à ce qu'ils trouvaient et en tirent des bénéfices. Nous avons conçu une approche recourant à une recherche en ligne "encadrée" où nous présélectionnions des sites à explorer et déterminions en amont, avec eux, la manière dont ils voulaient partager les informations recueillies. Notre approche s'est centrée sur l'apprenant. Elle s'est appuyée sur une (ou des) question(s) que celui-ci se posait et auxquelles il souhaitait répondre. L'apprenant a dû découvrir des informations par lui-même à l'aide des fiches de travail et de recherche.

Nous avons également montré l'intérêt de s'appuyer sur la variété des utilisations possibles des documents numériques en enseignement des langues (cf. chapitre 4). Celles-ci nous ont apporté des éléments de réponse pertinents pour mettre en place une approche culturelle intégrant Internet. À titre d'exemple, les centres de ressources donnent des informations pour la mise en place de la flexibilité de la formation (souplesse, multiplicité des supports et des activités) et sur le rôle de tuteur. La cyberenquête, les échanges à distance, les blogs, la FAD fournissent des pistes à retenir : l'activité de recherche qu'implique la cyberenquête (avec immersion dans une langue non pédagogisée pour participer à un projet transdisciplinaire), les similitudes qui existent entre le journal de bord et le blog, la réciprocité, l'autonomie, la réflexion et l'interculturalité que peuvent engendrer les échanges à distance, la continue évolution de la fonction de l'enseignant en FAD, etc.

Nous avons également tenu compte des écueils déjà relevés par la recherche : réticence, incompréhension des apprenants face à une approche nouvelle.

Pour terminer, le journal de bord a été pertinent pour notre approche. Il a été l'occasion, pour les apprenants, de mettre en place, entre autres, une réflexion socioculturelle, une posture de recherche, une conscientisation des questions portant sur la découverte de l'environnement, d'exprimer des différences entre culture cible et culture maternelle, de redéfinir l'identité maternelle, etc.

10.4.Approche culturelle intégrant Internet : appréciations positives des apprenants

Nous nous interrogeons sur les potentialités d'Internet pour une approche culturelle qui vise à réduire les difficultés rencontrées par des apprenants de langue étrangère pour partager les connivences des locuteurs natifs, dans notre cas les élèves français ou francophones d'une Grande École d'ingénieurs. Les bilans de fin de formation que nous avons élaborés, nous permettent de cibler deux points indiquant la pertinence d'Internet pour une telle approche : la qualité des documents disponibles sur la Toile, leur diversité et leur facilité d'accès et la possibilité, grâce à la philosophie de l'hypertexte, de responsabiliser et autonomiser l'apprenant lors d'une approche culturelle (il construit son propre itinéraire, il est libre de choisir ce qu'il veut consulter, il organise lui-même ses recherches ; cf. chapitre 3).

Sans remettre en cause la qualité des supports "classiques", il semble qu'Internet, ou les documents numériques utilisés, offre(nt) une valeur ajoutée, d'après les répondants, pour la découverte de contenus culturels. Nous pouvons trouver deux raisons à l'attrait de ce support :

- la présence quand cela est le cas, pour traiter un thème, de documents audio ou vidéo, d'expositions virtuelles, de textes accompagnés d'images fixes, etc. ;
- la nouveauté du support dans un module.

Les apprenants apprécient la possibilité d'avoir accès à une diversité de documents pour chaque thème.

Je trouve que travailler en Internet dans la salle normal est très amusant.

C'est intéressant de travailler avec l'ordinateur portable et l'Internet. C'est quelque chose de nouveau. Qui m'attire beaucoup. L'Internet est un outil très versatile, et il donne l'opportunité de trouver à l'instant plusieurs documents d'audio, de vidéo et aussi écrits.

Les commentaires des apprenants soulignent l'impression de dynamisme qu'Internet peut engendrer et son attractivité. Les répondants évoquent également la diversité de points de vue auxquels ils peuvent accéder et la stimulation que cela engendre.

Je crois que l'Internet est spécialement utile dans un cours ayant des contenus culturels : pouvoir écouter et voir les ouvrages (ou des fragments d'elles) tire beaucoup plus l'intérêt des élèves.

L'utilisation des ordinateurs stimule à fixer les connaissances pendant le cours.

L'utilisation d'Internet a possibilité un gros développement de la matière d'une forme très dynamique fait qui a suscité vraiment notre attention. (synthèse)

Même si je crois que les contenus culturels sur Internet peuvent ne pas être de meilleure qualité on peut trouver des documents plus diversifiés et selon des différents points de vue.

Ce module, au-delà de la découverte de documents en séance, offre également, grâce à Internet, la possibilité d'approfondir "facilement" les connaissances ou d'en construire de nouvelles en dehors car les apprenants disposent des documents et ils savent où chercher.

Dehors du cours, j'ai utilisé à nouveau ce site pour connaître quels chanteurs existent et télécharger les chansons, c'est une façon amusante d'apprendre le français. (Apprenante M.)

La démarche de recherche que les apprenants doivent mettre en place les responsabilise dans la découverte d'éléments culturels. Ils peuvent se sentir "maîtres" de leurs recherches et de la construction de leurs connaissances.

C'est une façon plus dynamique d'apprendre parce qu'il faut se "débrouiller" pour avoir la information et aussi c'est facile de maintenir l'attention.

Je suis tout à fait pour l'utilisation d'Internet. D'un côté est bon parce que l'élève peut accéder facilement à l'information et de l'autre parce que le rôle de l'élève est active.

Les apprenants apprécient, d'une part, d'avoir une attitude active et, d'autre part, la rapidité et la facilité avec lesquelles ils peuvent accéder aux contenus compte tenu du format institutionnel du module.

À mon avis son utilisation pendant le cours est très importante. Personnellement je préfère utiliser l'Internet aux documents classiques. Avec l'Internet est plus vite est plus facile de

travailler pendant les 2h de cours et ce permettre avoir le temps pour faire les tâches.

La majorité des apprenants considère qu'Internet rend le module "plus intéressant", "plus attractif" et qu'il est recommandé, pour un module abordant des thématiques culturelles, d'y avoir recours. Nous présentons quelques résultats ci-dessous.

Tableau 28 – Internet en classe : appréciations des apprenants.

Numéro de la question	Échelle d'évaluation ³³	1	2	3	4	X
4	<i>D'après vous Internet en classe</i>					
	rend le module plus intéressant, plus attractif.				8	
	est recommandé pour un module abordant des thématiques culturelles.				8	
	transforme les contenus culturels : ils sont de meilleure qualité.			1	7	
	les documents numériques sélectionnés étaient clairs, accessibles, diversifiés et adaptés.			2	6	

10.5. Ouvertures

Afin de dégager des pistes pour de futures formations de FLE ou dans d'autres langues étrangères, nous faisons quelques suggestions tirées des conclusions de notre recherche.

10.5.1. Enquêtes préliminaires

Nous avons constaté que les apprenants ne choisissaient pas en priorité les éléments culturels que nous avons identifiés comme leur permettant de comprendre les "évidences partagées" des élèves français ou francophones de l'École. Certes, le fait que ces résultats ne concernent qu'un groupe restreint d'apprenants ne nous permet pas de généraliser. Il semble cependant important de maintenir, si un enseignant souhaite mettre en place le même type de module, des entrevues de groupe (entrevues avec des locuteurs de la langue cible et des locuteurs de langue étrangère) mais celles-ci peuvent être suffisantes. Le recours à des questionnaires ne semble pas obligatoire.

- Les éléments culturels classiques seront probablement toujours stables.

³³ L'échelle d'évaluation est la suivante : 1 correspond à "non pas du tout", 2 à "non, pas vraiment", 3 à "oui, à peu près", 4 à "oui, tout à fait" et X à "l'énoncé ne s'applique pas à ce module".

- Il est possible de cibler le guide d'entretien uniquement sur des points d'actualité et des éléments culturels de la microculture du terrain étudié.

10.5.2. *Documents numériques et documents "classiques"*

Nous avons constaté que les apprenants avaient apprécié de varier les supports pour la découverte d'éléments culturels. Cela s'est vérifié lors du traitement des thèmes de la BD, de la littérature ou de la poésie. Les documents numériques, nous l'avons vu, sont alors moins adaptés. Il conviendrait de prévoir, pour certains thèmes en tout cas, un recueil de documents à la fois "classiques" et numériques dans lequel l'apprenant pourrait piocher en fonction de ses besoins, des questions, etc. Cette formule permettrait d'avoir un large choix de sources pour découvrir et approfondir le thème abordé. Ce serait également un moyen d'augmenter la marge de manœuvre de l'apprenant.

10.5.3. *Vision de la culture*

Nous avons évoqué le fait que les apprenants avaient souvent l'impression de posséder une vision globale de la "culture" française en mentionnant que les éléments étudiés leur donnaient des clés pour comprendre les "habitudes", les "coutumes", etc. des Français. Il conviendrait, pour une future formation, de préciser plus régulièrement que les points étudiés ne permettent pas de généralisations hâtives. Cela afin d'éviter la mise en place de stéréotypes qui pourraient entraîner une "*vision ethnocentrique et manichéiste du monde*" (Zarate : 1986 : 66).

10.5.4. *Interaction avec le groupe*

Certains apprenants ont mis en place un travail collectif (en sous-groupe) au cours duquel ils ont résolu des problèmes ensemble, actualisé leurs connaissances (en langue étrangère) en les confrontant à celles des autres. Il serait souhaitable cependant qu'un travail collectif, sous forme de groupe élargi, puisse être réalisé afin de rejoindre certaines suggestions des apprenants. Il faudrait revoir les activités de mise en commun (création d'un forum sur un blog ou sur un site Internet, échanges de points de vue en présentiel, cf. ci-dessous).

10.5.5. *Construction des connaissances*

Nous avons observé que le traitement de l'information était délicat pour certains et prenait beaucoup de temps (progression d'un thème à l'autre "imposée", volume horaire du module, travail de mise en commun pour chaque thème, etc.). Il conviendrait de réfléchir à des solutions permettant à l'apprenant d'être plus libre, de traiter les informations complètement à son rythme s'il le souhaite. Comme nous l'évoquions dans le chapitre 9, il faudrait peut-être envisager, par exemple, une modification de la mise en commun des informations et du rendu. Prenons l'exemple d'une banque de données accessible sur un site Internet comme moyen de transmettre les informations découvertes à d'autres. Cette activité permettrait de travailler de manière non linéaire (chacun choisit le ou les thèmes qu'il souhaite approfondir sans avoir à traiter l'ensemble des thèmes du programme), elle serait l'occasion de mettre les participants dans une situation de "projet" en abordant des aspects transposables dans leur future carrière professionnelle (arborescence du site Internet, prise de contact avec différents interlocuteurs, etc.). C'est ce point que nous souhaiterions approfondir pour de futures recherches (voir ci-dessous). Nous pourrions également envisager la création d'un blog dédié à l'exposition virtuelle des éléments découverts. Il faudrait prévoir des séances consacrées à des débats entre les participants, des synthèses orales, des votes sur la sélection à opérer, etc. pour favoriser les échanges au sein du groupe.

L'objectif de nos recherches futures serait d'améliorer ce module pédagogique en termes de rendu. Nous pourrions demander aux futurs participants de créer, puis de faire vivre un site Internet où l'on retrouverait les thématiques sélectionnées voire d'autres sujets plus pointus. Ce site Internet serait une banque de données. Nous pourrions y trouver, entre autres, les éléments suivants.

- Des fiches de travail et de recherche et une liste de toutes ces fiches.
- Les productions des apprenants qui participent (et qui ont participé) au module (présentations power point, synthèses écrites, fichiers sons ou vidéo, interviews, etc.).
- Divers documents pour compléter les sites Internet sélectionnés (extraits d'émissions de télévision numérisées, textes numérisés, etc.).

Cette banque de données serait alimentée et mise à jour d'année en année et serait utilisable par d'autres enseignants de langue.

Nous pourrions également envisager de développer ce site Internet avec l'équipe enseignante du département de langues de l'École. Les élèves français ou francophones et non francophones qui suivent des modules thématiques en espagnol, italien, français, etc. et leurs enseignants pourraient eux aussi publier des productions (par exemple une enseignante de FLE organise un module sur l'humour français, les apprenants pourraient publier leurs présentations, de même pour une enseignante d'espagnol qui aborde la littérature latino-américaine).

Ce site serait peut-être un levier pour organiser des rencontres, des échanges entre les étudiants français ou francophones et non francophones sur des thématiques culturelles.

Pour finir, nous pensons donc, d'une part, que la proposition d'utilisation d'Internet pour une approche culturelle que nous avons faite a montré tout à la fois sa pertinence et ses potentialités, et, d'autre part, que nous avons apporté notre contribution à la didactique des langues et des cultures.

Références bibliographiques

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Aden, J. (2006). "Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédias". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 9, pp. 103-128. <http://alsic.revues.org/index298.html> .

Albero, B. (2001). "Les espaces langues : un potentiel d'évolutions des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage". *Évaluation et certification des langues. Les langues modernes*, n° 2, pp. 76-84. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice> .

Albero, B., & Dumont, B., (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur – Pratiques et besoins des enseignants*. Rapport d'ITEM-Sup. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice>

Annoot, E. (1996). *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*. Paris : Ophrys.

Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.

Atlan, J. (2000). "L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 3, n° 1, pp. 109-123. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/atlan/alsic_n05-rec3.htm

Barbot, M.-J. & Chachaty, E. (2002). "Décalages entre offres et attentes". Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.) (2002). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 122-133.

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF 11^{ème} édition.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes Écoles et esprit de corps*. Paris : Les éditions de minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les éditions de minuit.

Brammerts, H. & Kleppin, K. (2002). "Conseils pratiques pour le tandem par Internet". In Helmling, B. (coord.) (2002). *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier, pp. 107-116.

Brodin, É. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes aux modèles des pratiques émergentes". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2, pp. 149-181.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.

Bruillard, É. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant – Savoir-faire savoir-dire*. Paris : PUF.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.

Cadet, L. (2006). "Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique". *Les cahiers de l'Acedle*, n° 2, pp. 36-51. http://acedle.org/IMG/pdf/Cadet-L_cah2.pdf

Camilleri, C. (1989). "La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir". In Camilleri, C. & Cohen–Emerique, M. (1989) (dir.). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, pp. 21-73.

Carlo, M. de (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Catroux, M. (2003). "La 'cyberenquête' dans l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire". Desmoulin, C., Marquet, P., & Bouhineau, D. (2003). *EIAH2003 Environnements informatiques pour l'Apprentissage humain. Actes de la conférence EIAH2003*, Strasbourg, 15, 16 et 17 avril. Paris : INRP, pp. 27-30.

Causa, M. (2007). "Un outil pour apprendre à se former : le journal de formation". Causa, M. (2007). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 169-179.

Chanier, T. (1998). "Hypertexte, hypermédia et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication". Chanier, T. & Pothier, M. (1998) (coord.). *Hypermédia et apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 110, pp. 137-146.

Chanier, T. (2000). "Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d'information et de communication : résultats et agenda de recherche". In Duquette, L. & Laurier, M. (dir.) *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*. Éditions Logiques : Montréal.

Chanier, T., Pothier, M. & Lotin, P. (1996). *Camille, Travailler en France, module 1, À la recherche d'un emploi*. Paris : CLE International.

Chevrier, S. (2003). *Le management interculturel*. Paris : PUF.

Chiss, J.-L. (2007). "Didactique des langues et histoire (s) de formation(s)". Causa, M. (2007) (coord.). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 182-191.

Coenen-Huther, J. (2004). *Sociologie des élites*. Paris : Armand Colin.

Cohen-Emerique, M. (1980). "Éléments de base pour une formation à l'approche interculturelle". In *Annales de Vaucresson*, n° 17, pp. 116-139.

Cohen-Emerique, M. (1989). "Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide". In Camilleri, C. & Cohen-Emerique, M. (dir.). *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan, pp.77-115.

Cohen-Emerique, M. & Hohl, J. (2002). "Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle". In Sabatier, C., Malewska, H. & Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, pp.199-228.

Collombet-Sankey, N. (1997). "Surfing the net to acquire communicative and cultural knowledge". Debski, R., Gassin, J. & Smith, M. (1997) (dir.). *Language Learning Through Social Computing. Applied Linguistics Association of Australia, Occasional Papers*, n° 16, University of Melbourne Australie, pp.143-158.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*. Paris : CLE International.

Crinon, J. (2002). "Apprendre à écrire". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 107-127.

Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). "Communication écrite, collaboration et apprentissage". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 63-83.

Crinon, J. & Gautellier, C. (2001). *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris : Retz.

Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.

Degache, C. (2003). "Présentation". Degache, C. (coord.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble (Lidil)*, n° 28, pp. 5-21.

Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Habilitation à diriger des recherches, volume 1, synthèse. Disponible en ligne : <http://www.galanet.eu/>

Degache, C. & Mangenot, F. (2007). "Les échanges exolingues via Internet – nouveau terrain d'exploration en didactique des langues". Degache, C. & Mangenot, F. (2007) (dir.). *Échanges exolingues via Internet et appropriation des langues-cultures. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues Université de Stendhal de Grenoble (Lidil)*, n° 36, pp. 5-22.

Dejean, C. & Tea, E. (2002). "Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnements et usages des TICE". Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (2002) (coord.). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le Français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 144-152.

De Lièvre, B. & Depover, C. (2007). "Retour sur un dispositif d'échange et de collaboration à distance conçu pour favoriser l'intercompréhension en langues romanes". Capucho, F., Alves, M., Martins, P., Degache, C. & Tost, M. (coord.) (2007). *Actes du colloque "Dialogos em Intercompreeensãõ"*, septembre 2007, Lisbonne : Université Catholique, pp. 505-522.

Demaizière, F. (1986). *Enseignement assisté par ordinateur*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. (2001). "Outils : de l'amnésie au fantasme". *Des outils pour les langues. Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 35, pp. 1-4.

Demaizière, F. (2004). "Ressources et guidage, définition d'une co-construction". *Notions en Question*, n° 8, pp. 81-103.

Demaizière, F. & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO aux NTF – Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : Ophrys.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2005). "Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 8, pp. 45-64. <http://alsic.revues.org/index326.html>

Demorgon, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos.

Desmarais, L. & Bisailon, J. (1998). "Apprentissage de l'écrit et ALAO". Chanier, T. & Pothier, M. (1998) (coord.). *Hypermédia et apprentissage des langues. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 110, pp. 193-204.

Develotte, C., Guichon, N., & Kern, R. (2008). "'Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? ' Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2, pp. 129-156. <http://alsic.revues.org/index892.html>

Dillon, A. (1992). "Reading from paper versus screens : a critical review of the empirical literature". *Ergonomics : Third special issue on Cognitive Ergonomics*, n° 35, vol. 10, pp. 1297-1326.

Feuillette-Cunningham, I. (2003). *Le nouveau formateur*. Paris : Dunod.

Foucher, A.-L. (1998). "Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 1, n° 1, pp. 3-25. http://alsic.u-strasbg.fr/Num1/foucher/alsic_n01-rec1.htm

Foulin, J.-N. & Mouchon, S. (2003). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan Université.

François-Poncet, Cl.-M. & Braconnier, A. (dir.) (1998). *Classes préparatoires. Des étudiants pas comme les autres*. Paris : Bayard éditions / Fondation de France.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Cultura Project". *Language Learning and Technology*, vol. 5, n°1, pp. 55-102. <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

Furstenberg, G. & English, K. (2006). "Communication franco-américaine via Internet".
Dejean-Thicuir, C. & Mangenot, F. (2006) (coord.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le monde – recherches et applications*, pp. 178-191.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.

Galisson, R. & André, J.-Cl. (1998). *Dictionnaire de noms de marques courant*. Paris : Didier Érudition.

Gaonac'h, D. & Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre – Du texte au multimédia*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, D. & Cordier, F. (2007). *Apprentissage et mémoire*. Paris : Armand Colin.

Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris : PUF.

Goujon, N. & Odinot, J. (2007). *L'École des ponts 1960-2000, une école en mouvement*. Paris : Presses de l'École nationale des ponts et chaussées.

Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Thèse de Doctorat, Université Paris III – Sorbonne nouvelle. Disponible en ligne : http://muriel.grosbois.free.fr/IMG/pdf/Grosbois_These.pdf

Guichon, N. (2006). *Langues et TIC – Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

Guidère, M. (2002). *L'image. Les langues modernes*, n° 2, p.3.

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. Paris : PUF.

Haeuw, F., Duveau-Patureau, V., Bocquet, F., Schaff, J. L., & Roy-Picardi, D. (2001). *Competice outil de pilotage par les compétences des projets TICE dans l'enseignement supérieur*. <http://www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php>

Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil.

Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S. & Wright, E. (2004). "Bridging the gap : a genre analysis of weblogs". *Proceeding of the 37th Hawaiï International Conference on System Science (HICSS'04)*. Los Alamitos : IEEE Computer Society Press. <http://www2.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/HICSS.2004.1265271>

Huerre, P. & Azire, F. (2005). *Faut-il plaindre les bons élèves ? Le prix de l'excellence*. Paris: Hachette Littératures.

Iribarne, P. d' (1989). *La logique de l'honneur*. Paris : Édition du Seuil.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. & Sweller, J. (2003). "The expertise reversal effect". *Educational Psychologist*, n° 38, pp. 23-31.

Kohls, R. (1992). "Schéma". *Intercultures*, n° 14, SIETAR, Paris.

Janitza, J. (2002). "L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste". Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.) (2002). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 58-65.

Kern, R. (2006). "La communication médiatisée par ordinateur en langue". Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 17-29.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette.

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "'Conversations réflexives' dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 2, pp. 81-99. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

Lamy, M.-N. (2006). "Conversations multimodales. L'enseignement-apprentissage de l'oral à l'heure des écrans partagés". Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006) (coord.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 129-138.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris : CLE International.

Lancien, T. (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris : Hachette.

Lavry, X. (2003). "Du journal papier au cyberjournal, en pédagogie de projet avec des primo-arrivants : rupture ou complémentarité?". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 6, n° 1, pp. 19-28. http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/lavry/alsic_n10-rec2.htm .

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.

Legros, D., Hoareau, Y. V, Boudéliche, N., Makhoulouf, M. & Gabsi, A. (2007). "(N)TIC et aides à la compréhension de textes explicatifs en langue seconde – Vers une didactique

cognitive du texte en contexte plurilingue et pluriculturel". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 10, n° 1, pp. 33-49. <http://alsic.revues.org/index570.html> .

Legros, D. & Maître de Pembroke, E. (2002). "Bilan et perspective". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 185-189.

Legros, D., Maître de Pembroke, E. & Talbi, A. (2002). "Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 23-39.

Lim, B. R. (2004). "Challenges and issues in designing inquiry on the Web". *British Journal of Educational Technology*, n° 35, pp. 627-643.

Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*. Paris : L'Harmattan.

Lysgaard, S. (1955). "Adjustment in a foreign society: Norwegian Fullbright grantees visiting the United States". *International Social Science Bulletin*, n° 7, pp. 45-51.

Maingueneau, D. (2004). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

Malewska, H. (2002). "Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui". In Sabatier, C., Malewska, H., & Tanon, F. (dir.) (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 21-31.

Mangenot, F. (2000). "Contexte et condition pour une réelle production d'écrits en ALAO". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 3, n° 2, pp. 187-206. http://alsic.u-strasbg.fr/Num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm .

Mangenot, F. (2001). "Multimédia et apprentissage des langues". In Crinon, J. & Gautellier, C. (2001) (dir.). *Apprendre avec le multimédia et Internet*, pp. 59-74.

Mangenot, F. (2002). "L'apprentissage des langues". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 128-153.

Mangenot, F. & Louveau, É. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.

- Mangenot, F. & Penilla, F. (2009). "Internet, tâches et vie réelle". Rosen, É. (coord.) (2009). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 82-90.
- Margarito, M. (2005). "En accompagnement d'images... d'autres images parfois (notes sur des apartés de BD)". Margarito, M. (2005) (coord.). *En accompagnement d'images. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 138, pp. 244-255.
- Mariet, F. (1982). "La formation d'une inculture : la vie économique et sociale selon les manuels de lecture de l'école élémentaire en France". Mariet, F. (1982) (coord.). *Enseigner des cultures. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 47, pp. 97-120.
- Mariet, F. (1999). "Le difficile interculturelisme des médias". In Abdallah-Preteceille, M. & Porcher, L. (dir.) (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos, pp. 193-207.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive – Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.
- Martin, J.-P. & Savary, É. (2004). *Formateur d'adultes*. Lyon : Chronique Sociale.
- Mattelart, A. & Neveu, E. (2003). *Introduction aux cultural studies*. Paris : La découverte.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment ?* Paris : ESF Éditeur.
- Molinié, M. (2007). "Faire de son biculturalisme un objet de savoir en sciences humaines". Causa, M. (2007). *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 147-156.
- Molinié, M. & Leray, C. (2002). "Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur". In Sabatier, C., Malewska, H., & Tanon, F. (dir.) (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 230-238.
- Montagne-Macaire, D. (2007). "Didactique des langues et recherche-action". *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007, pp. 93-120. <http://acedle.org/spip.php?article608>

Mousavi, S. Y., Low, R., Sweller, J. (1995). "Reducing cognitive load by mixing auditory and visual presentation modes". *Journal of Educational Psychology*, n° 87, pp. 319-334.

Murphy-Lejeune, E. (2001). "Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur". *Mélanges CRAPEL*, n° 26, pp. 137-165. Disponible en ligne : <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/>

Murphy-Lejeune, E. (2005). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

Nanard, M. (1995). "Les hypertextes au-delà des liens, la connaissance". *Sciences et Techniques Éducatives*, n° 2, vol. 1, pp. 31-59.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P. (2006). "La didactique de L2 à la croisée des chemins". *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 2006, pp. 301-318. http://acedle.org/IMG/pdf/Narcy-JP_cah2.pdf

Naymark, J. (2000) (dir.). *Guide du multimédia en formation, bilan critique et prospectif*. Paris : Retz.

Noet-Morand, P. (2003). "Le 'chat' favorise-t-il le développement de stratégies conversationnelles utiles à l'apprentissage d'une langue étrangère?". *Distances et savoirs*, 2003/3, vol.1, pp. 375-398.

Paquelin, D. (2002). "Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. À la recherche de l'intentionnalité partagée". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 5, n° 1, pp. 3-32. <http://alsic.revues.org/index.html> .

Parmentier, C. (2007). *L'essentiel de la formation*. Paris : Eyrolles.

Pauzet, A. (2005). "Représentations picturales et imaginaire collectif". Margarito, M. (2005) (coord.). *En accompagnement d'images. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 138, pp. 137-151.

Perriault, J. (1997). *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.

Personnaz, M., Bourhis, R., Y., Barrette, G. & Personnaz, B. (2002). "Étude sur les orientations d'acculturation de Maghrébins et de Français d'origine en région parisienne". In Sabatier, C., Malewska, H. & Tanon, F. (2002) (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 123-147.

Porcher, L. (1982). "L'enseignement de la civilisation en questions". Mariet, F. (1982) (coord.). *Enseigner des cultures. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, n° 47, pp. 39-49.

Porcher, L. (1999). "Médias, médiateurs, médias intermédiaires". In Abdallah-Preteuille, M. & Porcher, L. (1999) (dir.). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos, pp. 209-226.

Portine, H. (1998). "L'autonomie de l'apprenant en questions". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 1, n° 1, pp. 73-77.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num1/portine/alsic_n01-poi1.htm

Portine, H. (2002). "Les notions de collaboration et de coopération : statuts et mises en œuvre". *Colloque Journées de l'innovation*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Toulouse, Centre Universitaire de l'Ariège. Foix, 23-25 janvier 2002. (publié sous forme de cédérom).

Pothier, M. (2001). "Analyse de *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique ?*" de J. Tardif. *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 4, n° 1, pp. 39-46. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num7/pothier/alsic_n07-liv2.htm

Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr>

Pothier, M., Iotz, A. & Rodrigues, C. (2000). "Les outils multimédias d'aide à l'apprentissage des langues : de l'évaluation à la réflexion prospective". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 3, n° 1, pp. 137-153.
http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num5/pothier/alsic_n05-rec6.htm

Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). "Les TIC et la construction des connaissances". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 40-61.

Pudelko, B., Crinon, J. & Legros, D. (2002). "Lecture et compréhension de textes". In Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, pp. 84-106.

Pugibet, V. (2006). "Pour une nouvelle approche de l'hispanité grâce aux TIC – La formation d'enseignants d'espagnol langue étrangère". *Apprentissage des langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 9, pp. 129-144. <http://alsic.revues.org/index151.html> .

Puren, C. (1998). "La culture en classe de langue : 'enseigner quoi ?' et quelques autres questions non subsidiaires". *Les contenus de civilisation. Les Langues Modernes*, n° 4, pp. 40-46.

Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Rosen, É. (2006). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Rouet, J.-F. (2001). "Hypermédias et stratégies de compréhension". In Crinon, J. & Gautelier, C. (2001). *Apprendre avec le multimédia*. Paris : Retz, pp. 169-180.

Roussel, S., Rieussec, A., Nespoulous, J.-L., Tricot, A. (2008). "Des baladeurs MP3 en classe d'allemand – L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 2, pp. 7-37. <http://alsic.revues.org/index413.html>

Salengros, I. (2006). "Approche culturelle et Internet en classe de FLE : exemple d'une pratique à l'École nationale des ponts et chaussées". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9, pp. 161-180. <http://alsic.revues.org/index292.html>

Sanchez, F. (2002). "Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'université de technologie de Compiègne". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 5, n° 2, pp. 209-229. http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num09/sanchez/alsic_n09-pra2.htm

Sanz, M. & Villanueva, M.-L. (2002). "Le projet SMAIL et les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation". Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.). (2002). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 66-75.

Sarfati, G.-É. (2005). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

Scheepers, C. (2006). "L'écriture réflexive, entrée dans la culture". Molinié, M. (2006) (coord.). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 96-105.

Séré, A. (2003). "Connaissances et interactions à la carte. Le document hypertexte, un nouveau genre pour l'enseignement en langue étrangère". Degache, C. (coord.) (2003). *Intercompréhension en langues romanes. Revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble (Lidil)*, n° 28, pp. 47-58.

Singly, F. de (2004). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Nathan.

Soubrié, T. (2006). "Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale". Dejean-Thicuir, C. & Mangenot, F. (coord.) (2006). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 111-122.

Soubrié, T. (2008). "Image de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 11, n° 1, pp. 121-149. http://alsic.u-strasbg.fr/v11/soubrie2/alsic_v11_13-rec7.htm

Springer, C. (1996). *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

Springer, C. (2009). "La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif". Rosen, É. (coord.) (2009). *La perspective actionnelle et*

l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications, pp. 25-34.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

Tardif, J. (2002). "La contribution des technologies à l'apprentissage : mythe ou réalité conditionnelle ?". Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (dir.) (2002). *Apprentissage des langues et technologies : usages en émergence. Le français dans le monde – Recherches et applications*, pp. 15-25.

Tricot, A. (2007). *Apprentissage et documents numériques*. Paris : Belin.

Véronique, G. D. (2007). "L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures". *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4, 2007, pp. 121-132.
<http://acedle.org/spip.php?article1025>

Verreman, A. (1999). "Le film en classe d'allemand ou la vidéo au service de la didactique des langues". *Le cinéma en classe de langues. Les Langues Modernes*, n° 4, pp.28-38.

Vézina, R. (2002). *Portfolio sur support numérique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Direction des ressources numériques.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/drd/tic/pdf/portfolio.pdf>

Viallon, V. (2002). "La place de l'image dans l'enseignement / apprentissage des langues". *L'image. Les langues modernes*, n° 2, pp. 10-18.

Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette.

Yun, H. (2009). *Échanges à distance entre apprenants de FLE : étude des interactions synchrones en contexte académique*. Thèse de doctorat, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.

Yun, H. & Demaizière, F. (2008). "Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE. Le clavardage au service du français académique". *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, pp. 255-276. http://acedle.org/IMG/pdf/Yun_Demaiziere_Cah5-1.pdf

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Logiciels

Cobb, T. (nd). *Text-Concordancer (V2)*. http://www.lex tutor.ca/concordancers/text_concord/

Liste des tableaux

Tableau 1 – Synthèse des déclinaisons des thèmes principaux (entrevues des élèves français ou francophones).....	140
Tableau 2 – Synthèse des précisions sur les thèmes principaux (entrevues des élèves français ou francophones).....	142
Tableau 3 – Questions soumises aux élèves français ou francophones et thèmes auxquels elles correspondent.	162
Tableau 4 – Résultats d'une combinaison pour les questions 1 et 2.....	164
Tableau 5 – Résultats pour les modalités supérieures ou égales à deux tiers.	166
Tableau 6 – Résultats pour les modalités comprises entre deux tiers et la moitié.	169
Tableau 7 – Synthèse des résultats : le profil (élèves français ou francophones).	172
Tableau 8 – Synthèse des déclinaisons des thèmes principaux (entrevues des étudiants non francophones).....	221
Tableau 9 – Synthèse des précisions sur les thèmes principaux (entrevues des étudiants non francophones).....	224
Tableau 10 – Les mots les plus fréquents (entrevues des étudiants non francophones).	230
Tableau 11 – Les verbes les plus fréquents (entrevues des étudiants non francophones). ..	232
Tableau 12 – Questions soumises aux étudiants non francophones et thèmes auxquels elles correspondent.	247
Tableau 13 – Résultats pour les modalités supérieures ou égales à deux tiers.	249
Tableau 14 – Résultats pour les modalités comprises entre deux tiers et la moitié.	253
Tableau 15 – Synthèse des résultats : le profil (élèves non francophones).....	257
Tableau 16 – Les verbes les plus fréquents dans les réponses aux questionnaires soumis aux étudiants non francophones.	274
Tableau 17 – Synthèse des contenus du module pédagogique.....	288

Tableau 18 – Liste des principaux objectifs ayant motivé l'inscription des apprenants au module.....	303
Tableau 19 – Synthèse des objectifs complètement atteints par les apprenants.	305
Tableau 20 – Synthèse des objectifs partiellement ou pas du tout atteints par les apprenants.	305
Tableau 21 – Éléments que les apprenants ont le plus appréciés dans le module.....	307
Tableau 22 – Synthèse de ce que les apprenants ont le moins apprécié dans le module.	307
Tableau 23 – Résultats pour la question traitant de l'utilisation des documents numériques.	317
Tableau 24 – Bilan de fin de formation institutionnel : les contenus et les supports du module.	326
Tableau 25 – Bilan de fin de formation créé pour la recherche : recueil de données pour les thèmes.....	328
Tableau 26 – Résultats pour la capacité des apprenants à s'exprimer et à communiquer en français, à la fin de la formation, sur les thèmes abordés.....	332
Tableau 27 – Bilan de fin de formation institutionnel : le travail personnel.....	341
Tableau 28 – Internet en classe : appréciations des apprenants.	367

Table des matières

Introduction	8
Première partie – Contexte de la recherche	12
1. Une recherche à l'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech)	13
1.1. <i>Contexte institutionnel : qu'est-ce qu'une Grande École ?</i>	13
1.1.1. <i>L'École nationale des ponts et chaussées (École des Ponts ParisTech)</i>	13
1.1.2. <i>La section de français de l'École des Ponts ParisTech</i>	17
1.2. <i>Public francophone de l'École des Ponts ParisTech</i>	18
1.2.1. <i>Public de Grande École : élite ou élites ?</i>	19
1.2.2. <i>D'où viennent les élèves du concours commun de l'École ?</i>	21
1.2.3. <i>Les classes préparatoires : un souvenir indélébile</i>	23
1.2.4. <i>L'entrée dans une Grande École : la libération</i>	25
1.3. <i>Public international de l'École des Ponts ParisTech</i>	28
1.3.1. <i>Origines de la mobilité</i>	29
1.3.2. <i>L'arrivée et les premiers mois : une situation complexe et délicate à dominer...</i>	30
1.3.3. <i>La rupture : "le choc culturel"</i>	32
1.3.4. <i>Processus d'adaptation</i>	34
Conclusion	37
Deuxième partie – Problématique	38
2. TIC et didactique des langues – Repères	39
2.1. <i>Apports anciens de l'utilisation des TIC</i>	39
2.1.1. <i>Les supports</i>	41
2.1.2. <i>Le guidage</i>	41
2.1.3. <i>L'apprenant</i>	43
2.2. <i>Psychologie des apprentissages et TIC</i>	44
2.2.1. <i>Remarques générales</i>	44
2.2.2. <i>Quelques théories de psychologie des apprentissages</i>	45

2.2.3. <i>Les apports des TIC pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral et la production écrite ou orale</i>	50
2.2.4. <i>Les limites des TIC, recommandations et perspectives</i>	54
2.3. <i>Travail individuel et collectif</i>	56
2.4. <i>Centres de ressources</i>	60
2.4.1. <i>Description</i>	60
2.4.2. <i>Intérêts pour l'objet de notre recherche</i>	61
2.5. <i>Méthodes pédagogiques</i>	62
2.6. <i>Journal de bord</i>	65
3. Didactique des langues et documents numériques	68
3.1. <i>Ressources disponibles</i>	68
3.2. <i>Multicanalité, multimodalité, multiréférentialité</i>	70
3.2.1. <i>Définitions</i>	70
3.2.2. <i>Apports, limites et recommandations</i>	73
3.3. <i>Navigation</i>	74
3.3.1. <i>Description</i>	74
3.3.2. <i>Apports de la navigation</i>	77
3.3.3. <i>Limites de la navigation</i>	78
3.3.4. <i>Recommandations</i>	80
4. Didactique des langues et Internet	82
4.1. <i>Cyberenquêtes</i>	82
4.1.1. <i>Description</i>	82
4.1.2. <i>Intérêts pour l'enseignement / apprentissage des langues</i>	83
4.1.3. <i>Recommandations</i>	84
4.2. <i>Blogs</i>	85
4.2.1. <i>Description</i>	85
4.2.2. <i>Les différents types de blog</i>	86
4.2.3. <i>Intérêts pour l'enseignement / apprentissage des langues</i>	86
4.3. <i>Échanges à distance</i>	87
4.3.1. <i>Le clavardage</i>	87
4.3.2. <i>Le projet Tandem</i>	88

4.3.3. <i>Le projet Cultura</i>	90
4.4. <i>Formation à distance</i>	91
4.4.1. <i>Principes</i>	91
4.4.2. <i>Fonction(s) de l'enseignant</i>	94
4.4.3. <i>L'accès à la formation</i>	95
5. Approche culturelle en didactique des langues et des cultures	97
5.1. <i>Comment "enseigner" et aider à "l'apprentissage" d'une culture étrangère</i>	97
5.1.1. <i>Description</i>	97
5.1.2. <i>Quelques approches</i>	101
5.2. <i>Quels contenus pour la culture ?</i>	103
5.2.1. <i>"Apprivoiser" la culture cible</i>	103
5.2.2. <i>Recommandations</i>	104
5.3. <i>Culture cultivée, culture anthropologique et Interculturel</i>	105
5.4. <i>Contributions d'Internet pour aborder des thématiques culturelles</i>	111
5.5. <i>Intérêts d'une approche culturelle utilisant Internet pour la communication ou l'interaction</i>	113
Conclusion	116
Troisième partie – Sur le terrain	117
6. L'enseignant–chercheur	118
6.1. <i>La recherche-action</i>	118
6.1.1. <i>Description</i>	118
6.1.2. <i>Positionnement</i>	119
6.2. <i>Les adultes et l'apprentissage</i>	122
6.2.1. <i>Quelques particularités</i>	122
6.2.2. <i>Travail collectif et formation d'adultes</i>	123
6.3. <i>Rôle de l'enseignant-formateur</i>	124
7. Des entrevues de groupe et des questionnaires à la conception du module	128
7.1. <i>Analyse des entrevues de groupe d'élèves français ou francophones</i>	128
7.1.1. <i>Hypothèse et objectifs</i>	128
7.1.2. <i>Méthodologie</i>	129

7.1.3.	<i>Analyse par individus</i>	132
7.1.4.	<i>Analyse thématique</i>	139
7.1.5.	<i>Analyse syntaxique</i>	144
7.1.6.	<i>Synthèse</i>	155
7.2.	<i>Questionnaire pour les élèves français ou francophones : analyse et résultats</i>	156
7.2.1.	<i>Méthodologie</i>	157
7.2.2.	<i>Analyse des données des questions fermées et résultats</i>	165
7.2.3.	<i>Analyse des données de la question ouverte et résultats</i>	188
7.3.	<i>Analyse des entrevues de groupe d'étudiants non francophones</i>	202
7.3.1.	<i>Hypothèse et objectifs</i>	202
7.3.2.	<i>Méthodologie</i>	203
7.3.3.	<i>Analyse par individus</i>	205
7.3.4.	<i>Analyse thématique</i>	219
7.3.5.	<i>Analyse syntaxique</i>	229
7.4.	<i>Questionnaires pour les élèves non francophones : analyse et résultats</i>	241
7.4.1.	<i>Méthodologie</i>	242
7.4.2.	<i>Analyse des données et résultats</i>	248
8.	Conception pédagogique	278
8.1.	<i>Choix des thématiques</i>	278
8.1.1.	<i>Remarques générales</i>	278
8.1.2.	<i>Littérature et poésie</i>	279
8.1.3.	<i>Presse écrite et numérique</i>	280
8.1.4.	<i>Histoire</i>	280
8.2.	<i>Objectifs du module</i>	281
8.3.	<i>Pistes pédagogiques</i>	281
8.3.1.	<i>L'apprenant</i>	282
8.3.2.	<i>L'enseignant</i>	283
8.3.3.	<i>Les activités</i>	283
8.3.4.	<i>Choix des supports</i>	284
8.4.	<i>La réalisation</i>	285
8.4.1.	<i>Descriptif distribué</i>	285
8.4.2.	<i>Les séances : étapes thématiques du module</i>	287

8.4.3. Fiches	292
8.4.4. Journal de bord	293
8.4.5. Composition du groupe d'apprenants	296
9. Analyse et discussion	298
9.1. Recueil des données : méthodologie et points d'appui	298
9.2. Analyse	302
9.2.1. Des apprenants prêts à "partager la (les) culture(s) des Français" : essai de profil	302
9.2.2. Appréciations portées sur le module	304
9.2.3. Les stratégies des apprenants pour la recherche en ligne	308
9.2.4. Le travail collectif	312
9.2.5. La marge de manœuvre des apprenants	316
9.2.6. De l'intérêt et de la possibilité de privilégier la culture partagée	322
9.2.7. Un module aux impacts pluriels ?	325
9.2.8. Le journal de bord : témoin du cheminement personnel et d'un recul interculturel de l'apprenant	341
9.2.9. L'enseignant : pluralité des rôles ?	351
9.2.10. Les limites d'Internet pour certains thèmes	356
10. Conclusion – De l'intérêt d'Internet pour un approche culturelle	360
10.1. Un module réalisable	360
10.2. Un module justifié	360
10.3. Approche culturelle intégrant Internet : l'apprenant, l'enseignant et les activités	362
10.4. Approche culturelle intégrant Internet : appréciations positives des apprenants.	365
10.5. Ouvertures	367
10.5.1. Enquêtes préliminaires	367
10.5.2. Documents numériques et documents "classiques"	368
10.5.3. Vision de la culture	368
10.5.4. Interaction avec le groupe	368
10.5.5. Construction des connaissances	369
Références bibliographiques	371
Liste des tableaux	387

Table des matières	389
Index des auteurs.....	395
Index des notions	398

Index des auteurs

- Abdallah-Pretceille, 99, 100, 109, 110,
111, 113, 114, 156
- Aden, 112, 114, 312
- Albero, 58, 61, 63, 294
- André, 108
- Annoot, 40, 42, 43, 44, 75, 76, 78, 125
- Arrivé, 192, 194, 195
- Atlan, 45
- Azire, 21, 24, 25, 26, 27
- Barbot, 55, 79
- Bardin, 129, 130, 131, 140, 144, 145, 147,
151, 189, 220, 229, 230, 234
- Beacco, 97, 103, 105, 106, 107, 110
- Bisaillon, 50
- Bouillaguet, 145, 146
- Bourdieu, 20, 21, 23, 24, 27, 107
- Braconnier, 21, 23
- Brammerts, 89, 90
- Bronckart, 190, 191, 193
- Bruillard, 76
- Bruner, 49
- Byram, 105, 109
- Cadet, 66
- Camilleri, 98, 100, 103
- Carlo, 108, 110
- Catroux, 83
- Causa, 66
- Chachaty, 55, 79
- Chanier, 46, 53, 55, 59, 63, 70, 72, 75, 76,
77, 82, 84, 86, 125, 283
- Chevrier, 97, 98, 114
- Chiss, 66
- Coenen-Huther, 19, 20, 22
- Cohen-Emerique, 28, 29, 30, 32, 33, 103
- Collombet-Sankey, 77
- Conseil de l'Europe, 67, 278, 295, 300
- Cordier, 46
- Cornaire, 73, 284
- Crinon, 44, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57
- Cuche, 101, 114, 155
- De Lièvre, 94
- Degache, 87, 88, 94
- Dejean, 282
- Demaizière, 4, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 59,
62, 63, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80,
87, 88, 157
- Demorgon, 98, 110, 113
- Depover, 94
- Desmarais, 50
- Develotte, 72, 308
- Dillon, 53
- d'Iribarne, 98, 108
- Dubuisson, 40, 42, 43, 69, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 157
- Dumont., 63
- English, 90, 104, 111, 294
- Fayol, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59,
63, 64, 69, 78, 79
- Feuillette-Cunningham, 122
- Foucher, 71, 73

Foulin, 47, 49, 54, 56
 François-Poncet, 21, 23, 26
 Furstenberg, 104, 105, 111
 Gadet, 192, 194, 195
 Galisson, 108, 109
 Galmiche, 192, 194, 195
 Gaonac'h, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 55, 56,
 57, 59, 63, 64, 69, 78, 79
 Gasbi, 56
 Gautellier, 57
 Georget, 48, 51, 54, 58, 59, 72, 74, 78, 80
 Glikman, 60, 61, 91, 94, 95
 Goodfellow, 94
 Goujon, 22
 Grosbois, 48, 56
 Guichon, 47, 48, 54, 63, 64, 72, 83, 283
 Guidère, 73
 Halbawchs, 20
 Hall, 10, 100
 Herring, 85
 Hohl, 30, 32, 33
 Huerre, 21, 24, 25, 26, 27
 Janitza, 62
 Kern, 72, 91
 Kleppin, 89, 90
 Kohls, 100
 Lahire, 20
 Lamy, 63, 94
 Lancien, 52, 53, 69, 71, 72, 73
 Lavry, 57
 Lebrun, 47, 48, 62, 64
 Legros, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
 54, 55, 56, 58, 59, 64, 72, 74, 78, 80
 Leray, 294
 Levet, 90, 111
 Lim, 84
 Linard, 47
 Lotin, 53
 Louveau, 70, 83, 85, 112, 287, 351
 Lysgaard, 34
 Maillet, 90, 111
 Maingueneau, 194, 195, 196, 233, 234
 Maître de Pembroke, 45, 49, 58, 64
 Malewska, 10, 20
 Malglaive, 56, 122
 Mangenot, 51, 57, 64, 68, 69, 70, 83, 85,
 87, 88, 94, 112, 123, 287, 351
 Margarito, 70
 Mariet, 112
 Marin, 49, 50, 51, 52, 53
 Martin, 47, 122, 123, 125
 Mattelart, 97
 Meirieu, 63, 64, 125
 Molinié, 66, 294
 Montagne-Macaire, 118, 119, 120, 121
 Mouchon, 47, 49, 54, 56
 Murphy-Lejeune, 28, 29, 30, 31, 32, 33,
 34, 35, 128, 203
 Nanard, 76
 Nancy-Combes, 63, 118, 119, 120, 121
 Naymark, 44, 45, 46, 48, 56
 Nespoulous, 52
 Neveu, 97
 Noet-Morand, 87
 Odinot, 22
 Paquelin, 55

Parmentier, 62, 63
 Passeron, 20, 21, 27
 Pautzet, 102
 Penilla, 123
 Perriault, 91, 94
 Personnaz, 36
 Porcher, 99, 106, 111, 112
 Portine, 57, 61, 62
 Pothier, 39, 40, 53, 57, 58, 60, 61, 106,
 108, 109, 111, 294
 Pudelko, 48, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 72, 74,
 78, 80
 Pugibet, 99, 104, 105, 112
 Puren, 101
 Rieussec, 52
 Robert, 145, 146
 Rosen, 67, 282
 Rouet, 51, 78
 Roussel, 52
 Salengros, 358
 Sanchez, 71
 Sanz, 125
 Sarfati, 146
 Savary, 47, 122, 123, 125
 Scheepers, 66, 296
 Séré, 49
 Singly, 155, 158, 159, 162, 189
 Soubrié, 85, 86
 Springer, 113, 114, 122, 124, 125
 Talbi, 45, 58, 64
 Tardif, 42, 54, 66
 Tea, 282
 Tricot, 51, 52, 53, 54, 55, 69, 70, 71, 73,
 74, 75, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 125
 Véronique, 118, 121, 125
 Verreman, 73
 Vézina, 65
 Viallon, 73
 Villanueva, 125
 Vion, 129, 151, 237
 Yun, 87, 88
 Zarate, 100, 101, 102, 104, 105, 111, 112,
 124, 368

Index des notions

- adaptation, 29, 34, 35, 37, 39, 95, 99, 100, 159, 173, 180, 184, 188, 189, 191, 192, 197, 202, 204, 217, 245, 273, 275, 276, 350
- autonomie, 48, 64, 66, 87, 88, 96, 117, 122, 124, 126, 316, 331, 333, 364
- cheminement, 39, 43, 63, 65, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 102, 124, 125, 322, 329, 341, 348, 351, 359
- choc culturel, 29, 32, 33, 34, 36
- co-construction, 48, 110, 123, 363
- collaboration, 49, 57, 59, 83, 94, 95, 121, 123, 313
- compréhension, 23, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 70, 73, 74, 76, 78, 79, 84, 88, 89, 90, 103, 110, 114, 125, 128, 155, 181, 199, 203, 217, 240, 242, 251, 279, 284, 297, 313, 319, 332, 340, 354, 355, 361
- construction des connaissances, 11, 48, 54, 64, 116, 123, 127, 282, 283, 316, 327, 364
- coopération, 48, 57, 60, 89, 313
- culture
- anthropologique, 107, 108, 109, 115, 322, 324, 325
 - cultivée, 8, 96, 97, 105, 106, 107, 109, 115, 116, 135, 137, 138, 322, 323, 324, 325, 363
 - partagée, 108, 109, 115, 203, 223, 240, 273, 301, 323, 325, 339, 359
- évidences partagées, 100, 101, 129, 144, 155, 310, 312, 337, 367
- exploration, 11, 47, 284, 292, 294, 308, 329
- flexibilité
- de la formation, 60, 91, 117, 122, 126, 364
 - des parcours, 2, 40, 43, 63
- guidage, 39, 40, 41, 42, 60, 85, 112, 124, 283, 316, 318, 351, 362, 364
- identité, 10, 20, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 58, 66, 98, 99, 102, 103, 104, 108, 110, 111, 133, 155, 338, 346, 349, 364
- interculturel, 8, 87, 90, 96, 97, 109, 110, 111, 115, 116, 301, 322, 324
- microculture, 10, 99, 312, 368
- multicanalité, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 82, 316, 317, 356
- multimédia, 18, 53, 70, 71, 72, 74, 75, 80, 111
- multimodalité, 54, 55, 68, 70, 71, 72, 73, 80, 356, 362
- multiréférentialité, 70, 73, 80, 82, 317, 356
- navigation, 43, 48, 55, 62, 68, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 283
- potentialités d'Internet, 8, 361, 365
- production, 9, 45, 50, 51, 58, 63, 66, 67, 77, 83, 87, 88, 94, 123, 125, 292, 295, 303, 331, 332, 334, 355

recherche en ligne, 11, 308, 313, 322, 356,
358, 362, 363, 364

recherche impliquée, 8, 122

recherche-action, 8, 116, 117, 118, 119,
120, 121, 126

réciprocité, 87, 88, 96, 364

recul interculturel, 341, 346, 348, 349, 359,
361

réflexion, 8, 10, 39, 40, 41, 42, 44, 59, 60,
65, 66, 83, 87, 88, 96, 100, 102, 104,
105, 107, 110, 113, 293, 294, 295, 313,
341, 342, 345, 364

réflexivité, 66

respect du rythme, 43, 322

responsabilisation, 117, 122, 124, 126, 316

stratégie, 11, 21, 44, 45, 51, 52, 56, 59, 80,
88, 104, 125, 126, 192, 211, 270, 298,
310, 312, 344, 358

surcharge cognitive, 51, 52, 55, 79, 81,
283, 319, 354, 356, 362

traitement de l'information, 46, 51, 55, 80,
283, 309, 311, 358, 369

travail collectif, 11, 51, 56, 57, 58, 59, 64,
68, 117, 123, 126, 127, 282, 301, 312,
313, 314, 315, 316, 358, 363, 368