HAL
open science

Étude de cas : comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie et contextualisation d'un Master conjoint franco-syrien à Damas

Patricia van Muylder

To cite this version:

Patricia van Muylder. Étude de cas : comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie et contextualisation d'un Master conjoint franco-syrien à Damas. Sciences de l'Homme et Société. 2011. dumas-00611645

HAL Id: dumas-00611645

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00611645

Submitted on 26 Oct 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.

Master 2 FLE **Université Stendhal Grenoble 3**

Mémoire de recherche

Etude de cas :

Comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie et contextualisation d'un Master conjoint franco-syrien à Damas.

Session 1 / 2010-2011

Patricia Van Muylder

Numéro d'étudiante : 20831799

Résumé

Issue du domaine des sciences sociales, de l'interculturel et plus précisément de la didactique interculturelle, la recherche tente de mettre à jour les différences existant entre les systèmes d'enseignement/apprentissage français et syriens.
Elle s'appuye ensuite sur une étude de cas pour arriver à comprendre comment sont prises en compte ces différences dans le contexte d'un Master conjoint franco-syrien. Dans ce cadre, l'étude cherche également à savoir comment les acteurs du projet universitaire biculturel réagissent aux spécificités dues à l'interculturalité de leur projet.
Enfin, dans le sens où la recherche se veut utile, elle essaye d'apporter des pistes d'amélioration pour les Masters conjoints existants et des mises en garde pour ceux à venir.

Mots-clés : interculturel – contexte éducatif - contextualisation – étude de cas – Master conjoint – France – Syrie

Remerciements

Une année entière a été nécessaire pour mener à bien cette recherche. Année pendant laquelle ma présence auprès de ma famille proche (mari et enfants) fut réduite. Je les remercie donc tout d'abord pour la compréhension et le soutien dont ils ont fait preuve. Je remercie ensuite toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide méthodologique au moment où j'en avais besoin : Carole, Chloé, Sarah et bien évidement Christine Develotte qui a suivi ce travail du début à la fin. Je remercie enfin mes relecteurs (ma maman, Jean-Pierre et Josiane) ainsi que le soutien logistique offert par Michel et de nouveau ma maman.

I. Introduction générale

1. Présentation de la recherche et de ses objectifs

Depuis bientôt dix ans, les Français s'investissent sur le terrain de l'éducation syrien en venant, sur l'initiative d'universités des deux pays respectifs, mettre en place des projets de Masters conjoints. La coopération éducative entre les deux pays a évidemment commencé bien avant et ne s'arrête pas aux seules initiatives concernent les Masters. D'autres projets fonctionnent aussi, par exemple, au niveau scolaire pour l'évaluation de manuels ou pour la formation linguistique d'inspecteurs régionaux. Au niveau de la recherche, les deux pays coopèrent dans le cadre de cotutelles de thèses ou dans le cadre de la formation linguistique et méthodologique de jeunes syriens sélectionnés par leur pays pour partir réaliser leur thèse de doctorat en France.

Nous avons décidé de nous pencher sur les Masters conjoints et d'étudier le fonctionnement de l'un d'entre eux. Les raisons en sont avant tout professionnelles. Nous sommes et avons été investie à plusieurs niveaux dans ce type de projets : nous y avons enseigné la langue française et, actuellement, nous sommes responsable, pour une université damascène, du montage de programmes éducatifs conjoints franco-syriens. Il nous a dès lors semblé important de maitriser les tenants et aboutissants d'un tel projet afin de pouvoir ensuite en monter un.

Pour mener à bien cette étude de cas, nous avons sélectionné le Master Management Risques Industriels et Environnementaux (MRIE) sur lequel coopèrent l'Université de Poitiers et l'Université de Damas. Nous nous sommes demandée comment deux partenaires universitaires, issus de deux contextes culturels très différents, parviennent à s'entendre pour la mise en place d'un projet éducatif commun. Nous nous sommes également demandée si ces projets faisaient face à des problématiques et de quel ordre elles pourraient être.

L'intérêt de répondre à ces questions est d'abord de découvrir par quel processus les institutions respectives s'adaptent à leur partenaire. C'est ensuite de cerner les éventuels problèmes que vivent ces projets éducatifs bilatéraux afin de pouvoir proposer des pistes de solutions aux organisateurs des Masters conjoints actuels et de mettre en garde les concepteurs de futurs projets.

Nous avons situé notre recherche dans le champ de l'interculturel puisque deux pays, deux cultures, entrent en contact et s'associent pour mettre en place une formation.
Nous avons présupposé qu'à cause du contraste qui existe entre les cultures en présence, les Masters franco-syriens faisaient face à des difficultés mais que tenir compte des caractéristiques éducatives des deux systèmes permettrait d'améliorer la qualité de ces projets de formation conjoints.

Nous sommes dès lors partie de l'hypothèse que les cultures du champ que nous appellerons « enseignement/apprentissage » sont différentes d'une région du monde à l'autre, d'un pays à l'autre. Pour le vérifier, nous avons comparé les textes légaux régulant les systèmes éducatifs des deux pays impliqués, la France et la Syrie. Nous espérions par là obtenir des indications précises sur la nature des différences escomptées.
Nous avons ensuite pensé, dans une optique bourdeusienne, que les systèmes éducatifs généraient, chez leurs utilisateurs élèves et étudiants, des habitudes et des pratiques, ainsi que des stratégies d'apprentissage. C'est ce que nous avons analysé en questionnant un échantillon d'étudiants issu des contextes éducatifs français d'une part et syrien de l'autre.
Enfin et troisièmement, nous avons postulé que ces différences de pratiques, de stratégies et d'habitudes posaient une série de problèmes à résoudre dans le projet de Master conjoint que nous avons choisi d'étudier. Nous avons pensé que les difficultés principales se situeraient au niveau méthodologique et pédagogique, lorsque des enseignants français de Poitiers se retrouvent face à des étudiants syriens de Damas, mais nous avons aussi imaginé

trouver des difficultés quant à l'adaptation du projet, originaire de France, au terrain éducatif syrien. Afin de vérifier cette hypothèse et afin d'ébaucher des pistes pour des solutions, nous avons interrogé un échantillon d'acteurs investis aux différents niveaux du Master MRIE : étudiants, enseignants et coordinateurs.

En fin de recherche, nous avons pu faire une série de préconisations aux responsables français et syriens du projet conjoint choisi pour cette étude, comme aux responsables d'autres projets déjà en place ou en cours de création.

2. Etats des lieux des Masters franco-syriens en Syrie

Nous relevons deux types de Masters bilatéraux franco-syriens : les masters conjoints qui offrent à l'étudiant les deux diplômes nationaux et les projets communs dans lesquels l'institution française n'offrent qu'un certificat ou une reconnaissance du diplôme syrien.
La mise en place de projets universitaires communs et conjoints au niveau Master est encore récente en Syrie puisque le premier projet a vu le jour et a accueilli sa première promotion d'étudiants en 2002[1]. C'est à l'origine un DESS en Sciences du Danger et Gestion du Risque dont les deux partenaires sont l'Université de Poitiers (via son Département Gestion Des Risques – GDR – lui-même composante de l'Institut des Risques Industriels, Assurantiels et Financiers - IRIAF) et l'université de Damas. Ce tout premier projet est d'ailleurs celui que nous avons sélectionné, parmi tous les autres, pour mener notre recherche et étudier comment un programme universitaire français s'intègre au contexte d'enseignement/apprentissage syrien. Nous expliciterons plus loin pourquoi nous avons fait ce choix.

Ce projet a, depuis, été renommé Master Risques Industriels et Environnementaux (dorénavant MRIE) suite à la signature de la Convention

[1]Source : Ambassade de France (entretien, novembre 2010)

de Lisbonne par la France en 1999 et à sa mise en application un peu plus tard. Le MRIE a vu naître, en Syrie, plusieurs autres Masters conjoints franco-syriens qui ont été mis en place avec les universités syriennes de Damas, Alep, Homs ou Latakieh. Chacun de ces Masters est (ou a été) organisé par une université française différente et dans des domaines très divers tels le droit, la banque, le FLE, l'architecture ou encore les télécommunications. La particularité de ces Masters est qu'ils existaient en France avant d'être délocalisés en Syrie ; ils n'ont donc pas été spécialement créés pour le contexte syrien[2]. Certains projets ont pu vivre quelques années et ont ensuite fermé leurs portes quand d'autres perdurent, parfois difficilement. Dans l'intérêt de la recherche, nous avons essayé de savoir pour quelles raisons précises des projets cessent de fonctionner. Nous avons alors contacté les acteurs de l'un d'entre eux (projet dont nous garderons l'anonymat). Mais, ni les personnes en charge des dossiers de coopération universitaire de l'Ambassade de France, ni les coordinateurs du projet n'ont pu ou voulu donner réponse à nos questionnements.

Toujours lors d'un entretien en novembre 2010, les services de la coopération universitaire française nous apprennent que l'instauration des Masters conjoints a connu deux phases. Celle allant de 2002 à 2007 où les projets étaient mis en place exclusivement par les deux universités partenaires et, la plupart du temps, suite au retour d'un doctorant syrien ayant obtenu sa thèse en France. Ces jeunes docteurs essayent alors de monter un projet liant l'université syrienne qui les emploie et l'université française où ils ont obtenu leur thèse. Dix Masters ont été créés pendant cette phase.
Dans la deuxième phase, allant de 2007 à aujourd'hui, le processus est à peu près le même si ce n'est que les services français de coopération universitaire disent jouer un rôle plus important en termes de coordination (5 Masters créés). Si l'Ambassade, encore aujourd'hui, finance pour partie ces formations conjointes, son objectif à moyen terme est de ne plus le faire.

[2] Source : Ambassade de France (entretien, novembre 2010)

Actuellement, pour être soutenu, l'Ambassade explique que le projet doit répondre aux critères suivant :

- Le Master doit octroyer les deux diplômes nationaux ou au moins une reconnaissance par l'université française du diplôme syrien ;
- Le Master doit se réaliser en deux ans (M1 et M2), selon les critères décidés lors de la Conférence de Bologne et ratifiés par la France (mais pas par la Syrie) ;
- Le Master doit s'engager à appliquer, à moyen terme, un décret syrien (le Décret n°1/2009) qui permettra au projet de fonctionner en autonomie financière. Mais l''application du décret implique aussi le versement de 30% des frais d'inscription des étudiants au trésor syrien[3] ;
- Le Master doit s'engager à travailler dans un esprit de transfert de compétences.

En termes de types de soutien, il peut, selon l'Ambassade[4], être d'ordre financier et/ou d'ordre organisationnel (coordination, achat et réservation de billets d'avion, ingénierie pédagogique).

Quant à la phase pré-implémentation d'un Master conjoint ou commun, la personne mandatée des services de coopération universitaire de l'Ambassade de France, nous explique qu'aucune enquête de faisabilité n'a jamais été menée. Et d'ajouter que *« de toute manière, on ne peut pas se tromper »*.

S'il n'y a pas d'enquête préalable avant l'instauration de ces projets interuniversitaires, il n'y a pas non plus de rapports d'évaluation disponibles auprès des services de l'ambassade. Nous avons néanmoins pu mettre la main sur quelques synthèses d'entretiens menés dans le cadre du travail d'intégration de la langue française dans les Masters, sur quelques rapports de réunions de coordination inter-projets (obtenus également auprès du

[3] Information relevée dans le Rapport de réunion inter-projets du 8 juin 2010 mis à disponibilité par un service détaché de l'ambassade de France.

[4] Voir la Fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie, mise à jour en 2009, disponible en ligne : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Fiche_Curie_Syrie.pdf et l'entretien de novembre 2010.

service chargé de l'intégration de la langue française au sein des Masters) et sur des rapports d'évaluation des cours de langue française écrits par d'anciens enseignants de français du Master MRIE pour l'Agence Universitaire Française (et non pour la coordination du Master lui-même).

Nous devons en effet mentionner qu'outre l'expertise proposée par le Centre de Documentation Pédagogique (organe détaché de l'Ambassade de France, dorénavant CDP), l'Agence Universitaire Française (désormais AUF) finance en partie certains Masters en leur accordant un nombre d'heures de langue française fixées par avance et par année académique. Les professeurs de langue sont dès lors sélectionnés par l'AUF qui les paie en contre partie d'un rapport d'activité à rendre en milieu et en fin de mission. Les enseignants de langue ne sont pas choisis en fonction de leurs compétences en français de spécialité (ils sont rares), mais selon les disponibilités du marché. Pour 2010-2011, année où a été menée cette recherche, nous avons appris que l'équipe était nouvelle et qu'elle se renouvelait, en fait, presque chaque année. Nous avons voulu enquêter afin de savoir pourquoi, sur un projet démarré en 2002, une équipe fixe n'avait pu se mettre en place.

Nos recherches informelles[5] nous ont permis d'obtenir des informations convergentes.

Tout d'abord, les enseignants présents depuis longtemps à Damas (qui connaissent donc le terrain) souhaitent rarement s'investir dans les Masters conjoints notamment lorsque les cours sont organisés par l'AUF. Ils ont la réputation d'être mal organisés, l'AUF de payer tard les salaires et de ne rien mettre en place pour faciliter le travail d'enseignement au sein des projets[6]. Ce sont donc les enseignants nouveaux arrivants qui, généralement, acceptent ces postes et les délaissent ensuite pour des raisons

[5] Par recherches informelles, nous entendrons dorénavant tout type de discussion, d'échange ou de demande d'information ayant eu lieu sans que nous y ayons accompagné d'explication ou d'annonce au sujet de notre recherche.

[6] C'est pourtant le contraire que ce qu'affirme Patrick Chardenet, directeur délégué de l'AUF, dans un entretien publié par le Français dans le Monde : il y indique que 90 filières francophones sont soutenues dans le monde par l'AUF et que ces filières consomment beaucoup d'expertise en termes pédagogiques et de soutien pour la fabrication de ressources. (Chardenet, 2010)

professionnelles et/ou personnelles (ils quittent le territoire). En d'autres mots, il n'y a pas d'investissement à long terme des enseignants de langue dans ces projets conjoints, en général.

Pour terminer cet état des lieux, nous devons rapporter que les services officiels de la coopération universitaire française, lorsque nous les avons interrogé sur les projets existants, ont fournis une liste, mise à jour, de 17 Masters conjoints ou communs dans tout le pays. Pour la seule ville de Damas, le nombre de projets annoncés était de neuf. Après vérification, sur le terrain et auprès de personnes ressources, seuls quatre projets fonctionnaient réellement au moment de la recherche.

Nous avons dû, dès lors, relativiser la fiabilité des informations émanant des services de l'Ambassade.

Nous voulons aussi mettre en avant que ces informations erronées reçues de l'Ambassade et le refus de la part des acteurs d'un des Masters suspendus de nous informer clairement sur les raisons de la suspension créent, pour nous, des zones d'incertitude autour des projets. Comment sont-ils réellement mis en place ? Dans quel but ? A quels problèmes doivent-ils faire face et à quel niveau se situent-ils ? Que mettent-ils en place pour les résoudre et continuer à exister ?

Mais nous nous posons également la question suivante : comment l'expérience des Masters en place ou suspendus peut-elle être bénéfique à l'instauration des futurs projets en les aidant à ne pas tomber dans les mêmes pièges ?

Cette recherche n'a pas la prétention de vouloir résoudre tous les problèmes que peuvent rencontrer les projets conjoints, mais espère pouvoir donner quelques pistes et préconisations pour améliorer les conditions de travail des différents acteurs (les étudiants, les professeurs, mais aussi les institutions partenaires) des projets en place.

Dans le même ordre d'idée, nous souhaitons aussi que cette recherche puisse éclairer les organisateurs des projets d'ouverture actuellement en cours (toujours dans des disciplines très diverses telles la musicologie, le

tourisme, la chimie moléculaire, etc.) car nous pensons que l’expertise, issue de l'expérience des anciens Masters, doit profiter aux futurs projets.

II. Cadre et historique de la recherche

1. Cadre et présentation du MRIE

Pour mener à bien la recherche, nous avons choisi de procéder en travaillant à partir d'une étude de cas. Pour ce faire, nous avons sélectionné un projet de Master conjoint qui nous a semblé pouvoir jouer le rôle de modèle et d'ainsi représenter les autres projets éducatifs franco-syriens.

Tout d'abord et pour des raisons tant personnelles que professionnelles d'impossibilité de déplacement hors de Damas, nous avons décidé de choisir un des Masters en coopération avec l'une des facultés de l'université de Damas. Des quatre projets existants effectivement dans la capitale, deux offrent les deux diplômes nationaux et sont dès lors nommés Masters conjoints quand les deux autres sont des projets communs ; l'université française n'octroyant pas son diplôme, mais une simple reconnaissance du diplôme syrien. Très vite, nous avons éliminé ces deux derniers projets. La partie française ne délivrant par son diplôme, nous avons postulé qu'elle pouvait plus facilement se permettre de ne pas attendre les mêmes connaissances et compétences des étudiants syriens que des étudiants qui poursuivent la même formation en France.
Restaient alors deux projets en compétition. L'un, dans le domaine de l'architecture durable et l'autre spécialisé dans la gestion des risques. Nous étions partagée, mais étudier les deux projets, malgré tout l'intérêt de pouvoir comparer les résultats et d'en tirer des conclusions plus généralisantes, ne nous était pas possible en terme de timing (et dans le cadre d'un mémoire de Master). Nous avons néanmoins pris contact avec les personnes ressources des deux Masters conjoints et là, le choix à faire est devenu évident. En effet, nous avons directement pu sentir avec quel projet nous aurions le plus facilement accès aux données ; l'intérêt porté à notre recherche par la coordination française du Master Risques Industriels et Environnementaux l'a fait devenir l'objet de notre recherche. En outre, nous avions reçu comme

information de la part du Service de Coopération et d'Action Culturelle français (SCAC) que le MRIE était, pour eux, l'exemple à suivre.

Une fois ce choix réalisé, nous nous sommes renseignée auprès des coordinations française et syrienne pour savoir si l'idée d'une recherche au sujet de leur Master conjoint ne posait de problème à personne. L'aval obtenu des différents acteurs contactés, nous avons mis au courant par e-mail toutes les parties intervenantes : outre la coordination française (l'Université de Poitiers via IRIAF) et la coordination syrienne (l'Université de Damas via la Faculté des sciences), l'Ambassade de France, le CDP et l'AUF ont été prévenus. L'information a également été donnée aux étudiants actuels du Master. Nous n'avions en effet aucunement l'intention de travailler dans l'ombre.
Assez vite, des manifestations d'intérêt ont non seulement émané de la part de la coordination française et, mais aussi de certains membres du CDP (dont l'une des missions est de gérer l'intégration de la langue française dans les projets conjoints qui en font la demande). Quelques étudiants se sont également montrés intéressés de savoir ce que nous allions faire pour améliorer leurs conditions d'études dans le MRIE.

Présentation du MRIE

Le Master Management des Risques Industriels et Environnementaux est un Master professionnel sur deux ans. Pour y être admis en M1, il faut être en possession, en France, d'un niveau Bac +3 scientifique. La situation est légèrement différente en Syrie puisque le niveau minimum requis est Bac +4 (la Licence s'obtenant à ce niveau). Dans les deux contextes, les candidats doivent constituer un dossier et passer un entretien devant une commission de recrutement. A Damas, cette commission devrait être constituée de professeurs des deux entités partenaires, mais pour l'année académique durant laquelle la recherche a été menée, cela ne fut pas le cas. Des candidats au Master ont décidé de venir s'y inscrire alors que la délégation française avait déjà terminé sa mission de recrutement. Le nombre d'inscrits

suffisants n'ayant pas été atteint lors de la dite mission de recrutement, il a été décidé de continuer les inscriptions sans faire passer les candidats par un jury de sélection mixte, mais uniquement syrien.

L'objectif du Master est de former des managers des risques avec des compétences multiples d'ordre scientifique, juridique, économique et réglementaire ; toutes nécessaires dans le cadre de la profession de manager des risques industriels et environnementaux. Outre le large panel de domaines que l'étudiant doit pouvoir maîtriser en fin de formation, cette dernière a aussi la particularité de faire intervenir des professionnels qui composent, en France, 60% du corps enseignant[7]. Depuis peu, selon la coordination française dont nous reprenons les paroles, cela est possible aussi en Syrie : *« les intervenants extérieurs avant c'était interdit on commence à en avoir »*. Mais il faut également savoir que le budget du Master n'est pas extensible et qu'il a déjà, semble-t-il, du mal à payer ses propres enseignants syriens. Cet extrait de l'entretien mené avec la coordination syrienne le prouve : *« quand on a commencé au début ils* (les enseignants syriens) *prennent un petit salaire après ça a arrêté tout le monde est parti (…) on ne travaille pas volontiairement tu vois »*. Actuellement, les enseignants syriens reçoivent une petite rétribution, mais qui ne semble pas être suffisante pour les contenter et les faire rester, comme nous le montrent les commentaires de la coordination syrienne : *« ils* (les enseignants syriens) *disent si je gagne bien je reste sinon ils vont dans les universités privées par exemple dans ce Master ils prennent entre 200 et 400 et dans une université privée c'est 1500 vous voyez la différence »*. Quant aux enseignants français, fonctionnaires de l'enseignement en France, ils se voient attribuer des heures complémentaires pour leurs prestations à Damas uniquement si leur service statutaire est complet. Cela se fait selon les règles en vigueur à l'université de Poitiers et pour tous les organes qui en dépendent. Lors de leurs missions, l'hébergement et les frais de repas sont pris en charge par l'université de Damas.

[7] Informations disponibles en ligne sur le site de l'Université de Poitiers : http://iriaf.univ-poitiers.fr/2009/IMG/pdf/Plaquette_IRIAF_MRIE.pdf

Le MRIE français a pour objectif de s'internationaliser et offre la même formation en Roumanie qu'à Damas également. Il participe aussi à d'autres types de projets dans le monde, mais de manière moins contractuelle[8]. Dans le cadre de la mobilité étudiante, chaque année, un ou deux candidats syriens sont sélectionnés pour réaliser la deuxième année de leur Master en France ou pour y réaliser leur stage de fin d'études. Cette sélection se fait en fonction, notamment, du niveau de langue française de l'étudiant. Pour l'année académique 2010-2011, aucune sélection n'a pu être faite vu le niveau très faible des étudiants en langue française[9].
Les masterants français de Niort devraient pouvoir, eux aussi, venir passer l'année de leur M2 à Damas. Mais tous les cours, les missions françaises mises à part, se donnent en langue arabe. Les Français préfèrent donc se tourner vers des localisations où les cours peuvent être pris en anglais ou en français.

Le MRIE syrien, pour être financièrement viable, doit pouvoir recruter 15 étudiants chaque année. Pour l'année académique 2010-2011, deuxième année de l'application du Décret numéro 1[10] qui a eu pour conséquence de faire quintupler les frais d'inscriptions par rapport aux années précédentes[11], le Master n'a, dans un premier temps, pas pu recruter le nombre d'étudiants minimum. Finalement, et grâce à une proposition d'étalement de paiement, quelques candidats supplémentaires se sont présentés et le Master a pu s'ouvrir officiellement pour l'année académique 2010-2011. Mais ce nombre insuffisant d'étudiants a failli mettre en péril tout le projet et le Master a dû fermer ses portes pendant plusieurs semaines, mettant ainsi les étudiants déjà inscrits dans une situation problématique, certains ayant quitté leur emploi ou réorganisé leurs horaires de travail pour pouvoir assister aux cours.

---

[8] Informations disponibles en ligne : http://iriaf.univ-poitiers.fr/2009/spip.php?rubrique17
[9] Source : entretien avec la coordination scientifique syrienne du MRIE
[10] Décret voté en 2006, mais appliqué pour la première fois en 2009-2010 et jusqu'ici seulement dans le MRIE.
[11] Ce qui élève actuellement le montant de l'inscription, par année, à 2150 € alors que le salaire moyen d'un employé syrien est de 244 USD (en 2009) selon le Bureau Central des Statistiques syrien qui publie ses chiffres ici : http://www.syria-news.com/readnews.php?sy_seq=122460

Au final, le nombre minimum d'inscriptions ayant été atteint, le Master a pu rouvrir et les cours reprendre.

Etant conjoint, le Master est doté d'une coordination française et d'une coordination syrienne. Pour la partie française, un coordinateur est nommé et est resté le même depuis le début. Pour la partie syrienne, la situation est un peu moins claire. Le rôle semble en effet divisé en trois : une personne pour la coordination avec la France, une autre personne pour la coordination scientifique et une troisième portant le titre de responsable générale du Master. En outre, c'est le doyen de la Faculté des Sciences de l'Université de Damas qui est le responsable administratif du projet, puisque celui-ci est organisé dans sa faculté.

2. Historique de la recherche

Les raisons pour lesquelles nous avons décidé d'écrire ce mémoire de Master au sujet de projets éducatifs franco-syriens, plus précisément au sujet de projets de Master, sont multiples. Outre l'intérêt de vouloir comprendre mieux les enjeux de l'interculturel dans le domaine de l'éducation dans un contexte international, c'est principalement notre implication professionnelle qui a guidé notre choix. Notre rôle d'enseignante, mais également celui de co-conceptrice de projets conjoints franco-syriens nous ont en effet amenée à nous poser de nombreuses questions auxquelles nous espérons pouvoir répondre, en partie, via cette recherche.

Ces divers questionnements, force nous a été de le constater au fil des presque dix années de notre implication sur le terrain syrien, nous ne sommes pas la seule à nous les poser. Souvent, nous avons entendu des collègues enseignants se plaindre de ne pas arriver à instaurer la relation pédagogique espérée. Nous avons vu des professeurs de langue quitter leur poste, sans avoir pu trouver un terrain d'entente ni avec les institutions éducatives syriennes qui les employaient, ni avec les étudiants dont ils avaient la charge. Ils peuvent alors repartir avec une impression d'échec, parfois avec le

sentiment qu'ils ne sont "pas fait pour ça". D'autres parfois attendent et exigent que l'étudiant s'adapte à leur « manière de faire » sans toujours pouvoir leur proposer les outils pour y arriver.

C'est pourquoi, nous avons profité de l'opportunité que nous offrait cette recherche pour creuser autour de la relation didactique apprenant/enseignant, lorsque ces derniers sont issus de deux contextes éducatifs spatiaux différents. Nous espérons qu'au terme de l'enquête, nous cernerons mieux les enjeux des relations interculturelles sur le plan didactique et que nous pourrons profiter des résultats de la recherche pour faire évoluer notre propre pratique et proposer des pistes de réflexion aux institutions impliquées dans le projet étudié.

III. Questions de recherche et postulats

1. Questions de recherche

En raison de notre longue implication sur le terrain de l'éducation en Syrie, nous pressentons que les réalités éducatives des deux pays impliqués dans le projet conjoint que nous étudions sont différentes. Cependant, nous voulons le vérifier via des procédures qui nous permettrons de valider nos perceptions et de révéler la nature exacte de ces dissemblances.
Une fois la nature des différences établie, nous devrions avoir une vision plus claire de la culture d' « enseignement/apprentissage » mise en place dans chacun des deux contextes.

Une seconde question apparaît alors qui concerne les habitudes et les stratégies d'enseignement/apprentissage des étudiants et des enseignants issus d'un contexte socio-éducatif donné. La question est celle du comment se sont formés les stratégies et les habitudes d'enseignement/apprentissage des étudiants et enseignants des deux contextes et comment chaque environnement se crée sa propre culture d'enseignement/apprentissage.

Dans cette hypothèse où les cultures d'enseignement/apprentissage, où les stratégies et où les habitudes des acteurs d'un système éducatif sont effectivement différentes, nous nous posons la question de la prise en compte de ces disparités dans les projets éducatifs conjoints tels le Master que nous nous proposons d'étudier. Nous voulons savoir comment sont gérées les problématiques nées de la différence, nous voulons savoir comment s'organise et comment se vit la « biculturalité » éducative dans ce type de projets.

A un autre niveau, celui des acteurs de terrain, lorsque des individus issus de deux contextes d' « enseignement/apprentissage » sont amenés à travailler ensemble, nous nous demandons quelles stratégies individuelles sont

adoptées pour s'adapter à la personne issue de l'autre contexte ? Dans ce cadre, l'adaptation respective des individus des deux cultures d'enseignement/apprentissage amène-t-elle à l'émergence d'une troisième et nouvelles culture d'enseignement/apprentissage contextualisée ? Ou les deux cultures continuent-elles à fonctionner en parallèle, mais séparément ?

Enfin, nous aimerions savoir si l'éventuelle contextualisation du projet à son terrain d'accueil répond aux attentes individuelles des différents acteurs impliqués, mais également aux attentes institutionnelles des structures qui investissent dans le projet.

2. Postulats

Avant de poser le cadre épistémologique de la recherche nous formulerons ici une série d'hypothèses relatives à notre problématique et que nous vérifierons ensuite. Pour ce faire, nous mettrons en place une série de procédures afin de, d'abord, constituer des corpus d'étude, ensuite les analyser, enfin venir confirmer ou infirmer les postulats qui vont suivre.

Tout d'abord, nous postulons que les cultures éducatives françaises et syriennes sont différentes, les paysages politiques, socioculturels et socioéconomiques l'étant fortement. Nous pensons que les attentes des instances éducatives concernant la formation des futurs citoyens sont étroitement liées avec le projet sociétal d'une région donnée.

En deuxième lieu et sur base de la première hypothèse, nous postulons que les habitus en termes de méthodologie d'enseignement/apprentissage des étudiants français et syriens ainsi que des professeurs français et syriens diffèrent en fonction de la culture éducative du lieu où ils ont suivi leur scolarité.

Notre troisième postulat principal fait suite au précédent. Si, en effet, les habitudes et les stratégies du champ de l'enseignement/apprentissage

générés en France sont différents de ceux générés en Syrie, notre hypothèse est de dire que les projets de Masters conjoints font face à des problèmes liés aux méthodologies de travail et d'enseignement, ainsi qu'à des difficultés pour adapter leur projet, à l'origine français, au contexte éducatif syrien.

De ce postulat général, en dérive une série d'autres.
D'abord, nous faisons l'hypothèse que les habitus, lentement formés par les réalités socio-éducatives et sociopolitiques des individus, ne déterminent pas à 100% les comportements de ces mêmes individus. Dans leur marge de manœuvre, les étudiants et les professeurs issus de deux contextes socio-éducatifs différents arriveront à faire évoluer en partie leurs pratiques pour s'adapter à la demande de l'Autre et au contexte spécifique dans lequel ils se retrouvent ensemble.

Ensuite, la rencontre interculturelle met en présence des individus qui ont choisi de s'y retrouver. Nous croyons donc que, dans ces rencontres interindividuelles où la communication est exolingue, les acteurs imaginent des stratégies d'entente communicative afin de pouvoir converger ensemble vers leurs objectifs. En d'autres termes, nous parions pour le « côte à côte » plutôt que pour le « face à face » et pensons que de nouvelles compétences (scientifiques, linguistiques, pédagogiques, culturelles) seront construites pendant et grâce à ces rencontres, pour l'ensemble des acteurs.

Cependant, et nous arrivons à notre troisième sous-hypothèse, si les différents acteurs auront été capables d'élaborer des stratégies individuelles et interindividuelles, il y a fort à penser que cela n'aura pas fait l'objet d'une formalisation par les institutions et, chaque nouveau groupe d'étudiants, chaque nouvel enseignant devra apprendre à s'adapter sans aide institutionnelle pour arriver à atteindre ses objectifs (ou les objectifs imposés) et sortir la tête haute du projet dans lequel il s'est engagé.

Nous faisons dès lors l'hypothèse suivante que c'est à ce niveau qu'il sera nécessaire d'intervenir, auprès des étudiants et des enseignants, pour les

préparer à la rencontre et permettre à celle-ci de se dérouler de manière optimale et profiter au mieux au projet éducatif conjoint. Cette préparation devra se faire en amont auprès des deux publics concernés et non seulement auprès des étudiants.

En résumé de cette dernière série de postulats, nous pensons que nous pourrons en effet parler de projet « contextualisé », mais que cette contextualisation n'aura pas été le fruit d'une réflexion menée en amont. Elle aura été créée en fonction des acteurs du projet et au fil du temps, sans réelle considération sur ce que devrait être effectivement cette contextualisation pour être optimum et rendre le projet pérenne et pertinent.

IV. Cadre théorique de la recherche

1. Participation observante et objectivité de la recherche

Pour justifier notre position dans le contexte de cette étude, il nous a semblé opportun de faire appel à la notion d'*"observation participante"* (OP). L'observation participante permet en effet au chercheur de revendiquer une implication sur le terrain en tant qu'acteur (de part sa profession par exemple) et en parallèle en tant que chercheur/observateur. Dans notre cas, c'est l'exercice de notre fonction, dans le contexte spécifique de notre étude, qui a permis cet engagement dans la recherche dans un environnement familier (Brewer, cit. in Soulé, 2007, p.130).

L'observation participante est une technique de recherche apparue, dans son acception actuelle, fin des années '30. Le sociologue y observe une collectivité sociale dont il est lui-même membre (Platt, cit. in Soulé, p.128) et par l'entremise d'une interaction de longue durée avec cette collectivité (De Sardan, cit. in Soulé, p.128).
Depuis récemment, la notion de *"participation observante"* (PO), plutôt que d'observation participante (OP), est de plus en plus convoquée pour : soit souligner un investissement prolongé sur le terrain, soit encore insister sur la prépondérance de la participation sur l'observation. Pour notre part, nous mobiliserons la notion de participation observante afin de signaler notre passage de participant pur à celui d'observateur (à temps partiel), cela par une conversion à la recherche (Soulé, p.127). Nous relativiserons néanmoins notre place de participante observante en spécifiant que nous sommes bien participante dans des projets franco-syriens très proches de celui choisi pour être l'objet de cette étude, mais que nous ne sommes pas actrice du projet même que nous étudions. Nous nous situerons alors dans une PO périphérique, notre implication étant plus modérée (Adler & Adler, cit. in Soulé, p.129).

Notre subjectivité, notre trajectoire sociale, notre motivation et nos positions dans le champ de la didactique, concerné par notre étude, influencent la recherche et les choix qui s'y opèrent. Mais comme le pense Mauger (cit. in Valastro, 2000), l'histoire du chercheur et son parcours formatif font partie des conditions de l'objectivité de la recherche.

Bourdieu, dans son "Sens Pratique" (1980, p.79) invite déjà à s'interroger sociologiquement sur "*le rapport subjectif du savant au monde social*". Nous retrouvons la même idée chez Avis en 1995 (cit. in St Syr Tribble & Saintonge). Pour lui, nous regardons la réalité en fonction de notre façon de l'appréhender et aussi en fonction de nos expériences. Les chercheurs sont influencés par les savoirs qu'ils ont acquis au cours de leur histoire, mais aussi par leurs inclinations affectives (Braud, 2000, p.543). "*Tout cela joue un rôle dans l'adoption des thèmes de travail et des partis pris méthodologiques, dans la sélection des faits observés et l'orientation des observations*" (Braud, 2000, p.543).

Ces analyses nous invitent à prendre en considération que la connaissance est orientée par l'intérêt à connaitre de la personne qui produit la recherche (Windelband, cit. in Valastro) et que l'observateur altère ce qu'il observe, mais que ces altérations font partie de l'objet d'étude (Emerson, 2003, p.410).

Notre recherche, de type plutôt qualitatif (par opposition à quantitatif) doit servir à décrire des phénomènes et à construire la connaissance en portant notre attention sur la signification des phénomènes plutôt que sur leur fréquence (Van Manen, cit. in Anadon & Guillemette, 2007, p. 28). Pour comprendre les réalités étudiées, nous procéderons en coopérant avec les acteurs de terrain. C'est ainsi que nous serons amenée à conduire des entretiens et donc à interroger l'autre (l'acteur de terrain). Dans ce cadre, la conscience de notre trajectoire personnelle et de nos positions doit nous aider à saisir cet autre en tant qu'expérience de vie (Valastro, 2000).

"*La définition que le sujet donne de la réalité, sa compréhension et son analyse (subjectivité) dépendent des manières de percevoir, de sentir et d'agir particulières au sujet qui connait à un moment donné et dans un lieu donné (intersubjectivité)*" (Gohier & Anadon, cit. in Anadon & Guilemette, p.28). Nous

le voyons, la connaissance est une construction partagée (chercheur/acteurs de terrain) ; la subjectivité et l'intersubjectivité seront, pour nous, considérés comme des moyens de construction des savoirs plutôt que comme des obstacles à la connaissance (Anadon & Guillemette, p.28).

Les sciences sociales, domaine auquel nous prétendons appartenir, interviennent en effet dans le domaine de l'authenticité personnelle et dans celui de l'interprétation ; pour Anadon & Guillemette, ce qui doit nous intéresser en tant que chercheur est ce qui apparait dans les perceptions, les représentations, les sentiments des acteurs de terrain. Notre recherche sera donc orientée vers la compréhension de la réalité à partir du point de vue des acteurs.

Pour comprendre cette réalité, il nous faut dès lors passer à l'action et interroger les représentations sociales des acteurs en menant une série d'entretiens compréhensifs[12].

Pour Moscovici, pionnier en la matière, les représentations sociales sont des éléments de la conscience sociale extérieurs aux individus et s'imposant à eux. Ce sont des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux et sont constituées d'expériences et d'informations transmises via les traditions, l'éducation, la communication sociale (Moore, 2001, p.35). Les représentations sociales des individus englobent les attitudes et les idéologies. Elles sont situées dans une dynamique sociale et sont déterminées par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré ainsi que par la nature des liens qu'il entretient avec ce système social (Abric, 2003, cit. in Troncy, 2009, p.32). La représentation sociale est construite à partir de l'expérience quotidienne et à partir des communications (conversationnelles, médiatiques…). Mais elle détermine à son tour la conduite et les interactions sociales. Ainsi, elle

[12] L'entretien compréhensif est un instrument souple et dynamique par lequel l'enquêteur s'engage activement dans ses questions pour que l'enquêté le fasse aussi. Cette technique permet de considérer la parole recueillie comme un matériau discursif valide pour la recherche (Billiez et Millet in Moore (coord.), 2001, p.41). Mentionnons que l'analyse des entretiens restera tributaire des interprétations du chercheur (Abric cit. in Billiez et Millet, chez Moore (coord.), 2001, p.42).

intervient dans un système circulaire où les pratiques et les représentations s'influencent réciproquement (Abric cit. in Moore, 2001, p.10). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage qui nous occupe, les représentations jouent donc un rôle pour la motivation à apprendre des étudiants. Dans la construction du savoir, les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental (Rézeau, 1999, p.27)

En outre, elles ont un aspect à la fois collectif et partagé, individuel et hétérogène. Elles sont toujours une approximation, une manière de découper le réel (Moore, 2001, p.10). Les représentations sociales sont révélées dans les discours des individus (Troncy, 2009, p.32). Ce sont donc ces discours que nous allons déclencher, via la tenue d'entretiens, afin de récolter les représentations sociales des acteurs du projet choisi pour notre étude de cas.

Pour terminer ce point, nous profiterons de la remarque de St Syr Tribble & Saintonge : "*la vérité n'est ni unique ni absolue*" pour dire que les résultats ou les indicateurs qui apparaitront suite à nos analyses ne seront valables que pour le contexte spécifique de cette recherche, au moment où la recherche a été menée et avec tout la relativité liée au caractère subjectif et intersubjectif exprimée plus haut, étant entendu qu'un autre chercheur, dans le même contexte sera peut-être arrivé à des résultats proches, mais néanmoins différents. De plus, le nombre d'enquêtés et le contexte limité (un seul Master conjoint) ne nous permettent pas de généraliser nos résultats, sachant aussi qu'une des particularités de l'enseignement supérieur est de laisser aux institutions une grande liberté quant aux objectifs, aux contenus, aux méthodes et à l'évaluation, dans leurs programmes respectifs (Rege Colet & Romainville, 2006, pp. 23-25). Ce que nous avons repéré pour ce programme n'est dès lors peut-être pas transférable à d'autres.

2. Culture et éducation

Dans ce point, nous tenterons de définir deux aspects qui, d'après nous, sont en lien en même temps avec la culture et avec l'éducation.
D'abord, il nous faut présenter le lien entre culture, habitus et stratégies d'enseignement/apprentissage développées chez les enseignants et les étudiants d'un contexte donné. Ensuite, nous définirons le caractère biculturel du Master choisi pour objet de cette étude.

2.1. Culture, habitus et stratégies d'enseignement/apprentissage

Les définitions du concept de "culture" sont nombreuses, nous retiendrons celle de la Déclaration Universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (1998) : *" Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.* " (Cit. in Puren (coord.), p. 492). Ajoutons que la culture est intériorisée en chacun de nous et oriente nos comportements qui deviennent presque habituels (Sawogodo in Collès et al., 2006, p.75).

L'habitude, justement, est considérée par Bourdieu comme quelque chose de répétitif, de mécanique, d'automatique. En introduisant le concept d'habitus, Bourdieu a voulu insister sur l'idée de quelque chose de puissamment générateur (Questions de Sociologie, 1980, p.134). Précisément, l'habitus génère des stratégies, qui ne sont pas produites consciemment par l'individu, ni ne sont une réponse mécanique à une cause, mais se trouvent pourtant ajustées à la situation (Bourdieu, 1987, p.21). Ainsi, l'habitus est un système de dispositions durables et transposables qui fonctionne comme un principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations (Le sens pratique, 1980).

Selon Bourdieu toujours, les pratiques des acteurs sont étroitement conditionnées en même temps par les dispositions préconstituées des individus et par les structurations de leur champ social. Pour lui, *« Habitus + champ = pratique* » (Bourdieu, La Distinction, 1979, p.112). Les pratiques des individus sont donc conditionnées, en partie, par leur environnement ; le champ social auquel ils appartiennent. De plus l'habitus a quelque chose de structurant, il est comme un logiciel qui codifie les comportements, les attitudes, les opinions. C'est à la fois une grille de lecture et un grillage imposé par le contrôle social (Braud, 2000, p.48).

Cette vision bourdeusienne, largement diffusée, enferme quelque peu l'individu dans des conditionnements qui orientent ses choix. Elle sera relativisée par Crozier : *« Une situation organisationnelle donnée ne contraint jamais totalement l'acteur. Celui-ci garde une marge de liberté et de négociation.* » (cit. in Braud, p.49). On considère là qu'il y a des zones d'incertitude qui laissent de la place à l'initiative.

Cette dernière perspective moins contraignante, nous invite déjà à penser que les principaux acteurs du Master (enseignants et étudiants, en l'occurrence français pour les uns et syriens pour les autres) arriveront à négocier avec leurs habitus pour s'adapter à la situation interculturelle (voir point b. ci-après) dans laquelle ils se (re)trouvent lorsqu'ils sont en contact.

Les pratiques produites par les habitus, se traduisent, pour le contexte de notre étude, en stratégies d'enseignement d'une part et stratégies d'apprentissage d'autre part, étant entendu qu'enseignement et apprentissage sont étroitement liés pour former le concept d' « enseignement/apprentissage » utilisé par beaucoup de chercheurs (voir par exemple Puren (2005), Weber in Castellotti & Chalabi (2006)).

Les stratégies d'apprentissage sont définies par Boulet et coll. (1998, cit. in Wolfs, p.23) comme étant « *des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application des connaissances au moment de l'apprentissage.* » Ce sont donc des comportements de l'apprenant en train d'apprendre qui vont influencer sa

manière d'apprendre. Pour Legendre (1993, cit . in Wolfs, p.23), c'est « *un ensemble d'opérations et de ressources planifiées par le sujet dans le but de favoriser (…) l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique.* »
Les stratégies des étudiants pourront être influencées par les stratégies antérieures acquises (Entwistle cit. in Larue et Hrimech, 2009, p.8) ou encore par des préoccupations de rendement à un examen qui entraveraient l'intégration de connaissances à long terme (Larue et Hrimech, p.8). Le type d'évaluation demandée pour un cours influence aussi les stratégies d'apprentissage (Weinstein & Hume, 1998, cit. in Larue et Hrimech, p.9). Une évaluation à choix multiples, par exemple, favoriserait un apprentissage en surface, ainsi qu'une évaluation par la restitution (Rege Colet & Romainville, 2006, p.39) alors qu'un examen avec des questions demandant des réponses développées impliquerait une étude plus en profondeur (Larue & Hrimech, 2009, p.8).

Les stratégies d'enseignement, elles, peuvent être dépendantes des courants pédagogiques en vigueur et des façons qu'ont les enseignants de concevoir l'apprentissage.
Le behaviorisme du début du XXème siècle incitera l'enseignant à préparer des exercices de type répétitifs. Plus tard, le constructivisme invitera les enseignants à proposer des activités de réflexion ou encore des tâches en autonomie. Actuellement, avec le socioconstructivisme, l'enseignant est amené à considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle via des travaux de groupe, des simulations, etc. (cf. Daele & Berthiaume, 2010). Se pose alors ici la question de la formation des professeurs d'universités : sont-ils au fait des différents courants et des méthodologies d'enseignement possibles, sont-ils à même de sélectionner la méthode d'enseignement appropriée à l'effet recherché chez l'étudiant, en d'autres termes les professeurs d'université sont-ils didacticiens en même temps que spécialistes dans leur domaine ? Il semblerait que ce ne soit pas le cas, comme nous l'indique ce professeur français rencontré lors de la recherche : « *nous même en France quand on est enseignant à l'université on*

fait une thèse et puis on a un poste mais on a aucune formation d'enseignement ».

Ces stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont, nous l'avons déjà vu plus haut, en partie conditionnées par les systèmes éducatifs dans lesquels l'étudiant et le professeur ont évolué. Pescheux (in Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.213) indique que les méthodologies d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage sont produites par les cultures d'appartenance, les traditions pédagogiques, les environnements d'enseignement/apprentissage.

Au niveau de la communication universitaire (qui nous occupe dans le cadre de l'organisation d'un Master), trois dimensions peuvent être source de variations (Babault in Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.269). Il y a la variation culturelle liée aux représentations des savoirs et aux styles d'apprentissage, celle liée aux styles d'enseignement et, enfin, la variation culturelle liée aux formes de communication académique. Un certain nombre de recherches ont pu démontrer l'impact du cadre culturel sur les pratiques d'apprentissage (et de communication) (Babault in Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.272) ainsi que sur les pratiques d'enseignement. Il y a par exemple plusieurs façons de dispenser un cours magistral (Saroyan & Snell, cit. in Babault (chez Catellotti & Chalabi), 2006, p.270) : en privilégiant le contenu, le contexte ou l'approche pédagogique.

Cependant, des chercheurs tentent de relativiser cet aspect contraignant de la culture d'appartenance. Christian Puren, par exemple, dans sa recherche sur l'interculturalité et l'interdidacticité (2005), fait émerger comme conclusion que l'enseignant serait fortement influencé, dans sa pratique, par l'environnement concret où il enseigne et qui primerait sur la culture d'enseignement de son milieu d'origine. Il continue en disant que les enseignants sont avant tout des pragmatiques dont la qualité première est de s'adapter à leur environnement.

Ainsi, l'enseignant a à sa disposition un répertoire didactique[13] qui est évolutif; les modèles intériorisés se modifiant tout au long de l'expérience de

[13] Ensemble des savoirs et savoir-faire pédagogiques dont dispose un enseignant.

l’enseignant (Cadet et Causa in Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p .176) et en fonction des contextes dans lesquels il évolue.
Nous pouvons dès lors penser qu'un enseignant français saura s'adapter à son public syrien, mais que ce sera moins évident pour l’étudiant, car, selon Cartier (cit. in Larue & Hrimech, p.8), le développement de nouvelles stratégies chez l'étudiant nécessite du temps.

2.2. Caractère interculturel du projet

Le Master conjoint ci-étudié a pour caractéristique de mettre en présence deux cultures d'enseignement/apprentissage différentes. Il est organisé et géré par deux institutions issues de deux contextes culturels différents ; le contexte franco-européen et le contexte syro-arabe. Le caractère biculturel est présent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, il se retrouve dans la maquette pédagogique qui, mise en place par l'Université de Poitiers, a été adaptée pour répondre aux exigences des ministères de l'enseignement supérieur des deux contextes. Ensuite, cette biculturalité est présente dans la coordination du Master en Syrie lorsque des décisions communes sont à prendre. Enfin, et c'est là le niveau qui nous intéresse plus particulièrement pour notre étude, le caractère biculturel est présent lorsque les enseignants français viennent en mission pour donner un cours aux étudiants syriens inscrits au Master MRIE à Damas.

Chaque contexte, selon ses modes d'organisations sociaux et politiques, génère un certain type de culture éducative qui ira déterminer les stratégies d’enseignement/apprentissage et par conséquent la nature des relations pédagogiques (Cortier in. Puren, 2005, p.478) dans les différentes institutions éducatives du pays ou de la région concerné(e).
En France par exemple, l'université évalue non seulement le contenu intellectuel des cours, mais aussi le contrôle et l'élaboration de ce contenu par l'étudiant (Coulon, 2005, p.196) alors qu'en Syrie ne serait évaluée que la compétence à reproduire un savoir (Al Nahar, 2005, p.92). En France, chacun

a le droit d'exprimer son point de vue sous sa responsabilité. Chacun parle pour soi dans un idéal de relations interpersonnelles égalitaire et respectant l'indépendance des individus (Takeuchi, 2004, p.82) alors que l'école et la famille syrienne apprennent aux enfants à tout accepter sans chercher le pourquoi des choses, à garder profil bas et à être hypocrite au besoin (Al Nahar, 2005, p.91). On doit penser également au possible impact de la vie religieuse sur la logique mise en œuvre par les étudiants, à la préférence de l'empirisme sur la pensée jugée abstraite et aussi à l'influence du milieu d'origine sur la liberté de penser (Verbunt in Puren, 2005, p.414).

Ces particularités éducatives familiales et/ou scolaires différentes risquent de se retrouver en "confrontation" au moment où les enseignants français sont en mission à Damas et donnent cours aux étudiants syriens. D'après Verbunt, dans l'esprit de beaucoup, cette hétérogénéité est d'abord un obstacle à la communication. Mais cette relation interculturelle peut aussi être vue comme un enrichissement, considérant que l'enseignant est en même temps apprenant et l'apprenant lui-même enseignant. Dans cette relation réciproque, *"il n'y a pas renversement des rôles, mais réciprocité et addition, ce qui crée comme une troisième relation que nous appelons interculturelle"* (Verbunt in Puren, 2005, p.477). Dans cette perspective, l'interculturel doit inviter à l'ouverture, à la négociation, au compromis.

En outre, Puren (cit. in Cortier in Puren, 2005, p.477), dans la perspective de Crozier, indique que la culture et les faits culturels peuvent être instrumentalisés par les sujets pour leurs communications interindividuelles. Ceci nous permet de penser, comme le font déjà d'ailleurs beaucoup de didacticiens (Cortier in Puren, 2005, p.479), que les individus sont en mesure d'échapper au déterminisme de leur culture par l'interaction interindividuelle.

Les principaux acteurs du Master vont se retrouver, au moment de la relation interculturelle, à devoir pratiquer ce que Charnet (2004, p.105) appelle "*la communication interculturelle*" ; des intervenants originaires de communautés différentes vont mettre en œuvre des procédures pour réaliser une activité commune (participer à un cours).

Dans notre cas les acteurs du Master sont issus de traditions didactiques différentes et ne maîtrisent pas la même L1. La communication doit donc être non seulement qualifiée d'interculturelle, mais également d'exolingue. Une situation de communication est exolingue lorsque les locuteurs ne disposent pas d'une L1 commune (Porquier, 1979, cit. in Matthey) et qu'ils reconnaissent cet état de fait en adaptant leurs comportements et leurs conduites langagières (Porquier, 1984, cit. in Matthey). Pour Charnet (2004, p.106), la communication exolingue désigne une interaction interculturelle où la compétence linguistique et ethno-socio-culturelle des locuteurs est différente et donc impose des stratégies sémantiques pour qu'il y ait intercompréhension.

Dans cette relation interculturelle, des habitus créés par les contextes culturels en présence vont se retrouver en contact : "face à face" ou "côte à côte", là semble se trouver tout l'enjeu de l'interculturel.
Nous rejoindrons Matthey & Simon (2009, p.10) qui invitent à reconsidérer la notion d'interculturalité et à la mener vers la notion d'*altérité*, plus adéquate dans nos sociétés privilégiant l'individu. En effet, pour les auteures, interculturalité renvoie à la "culture" teintée de connotations et de représentations qui enferment l'individu alors que la culture est souvent moins homogène et statique qu'on ne l'imagine (Amselle, cit. in Matthey & Simon, 2009, p.11).
Une fois l'individu rendu plus indépendant de sa culture d'origine, il pourra être doté d'une compétence pluriculturelle liée, dans le Cadre européen de référence (CECR), à la compétence plurilingue. Coste, Moore et Zarate (cit. in Troncy, 2009, p.30) désignent par compétence plurilingue et pluriculturelle "*la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maitrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures.*"

Demorgon aussi (cit. in Puren, 2005, p.497) nous invite à réfléchir à la notion d'interculturalité indiquant que celle-ci implique la transculturalité. Transculturalité qui est alors considérée, elle, comme une nouvelle culture

partagée. Pour Demorgon toujours, l'interculturel doit être une occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles. "*Nous ne devons pas seulement nous comprendre, mais agir ensemble.*" (Demorgon, cit. in Puren, 2005, p.498).

Cette vision positive de la relation, de la rencontre interculturelle, nous permet de penser que les acteurs du Master pourrons effectivement mettre en place, avec plus ou moins d'efficacité, de nouvelles stratégies, créées dans et pour le contexte spécifique de leur interaction interculturelle. C'est peut-être là, au niveau de la faculté des acteurs de s'adapter les uns aux autres ainsi qu'au contexte de leur projet spécifique, que se joue la réussite d'un projet interculturel conjoint.

3. Contextualisation d'un projet d'enseignement

Ce qu'on appelle contextualisation dans le cadre d'une intervention didactique, c'est la prise en compte des contextes[14] dans la mise en place concrète de programme d'enseignement (Blanchet, dans un entretien pour l'AUF, 2009). C'est donc la prise en compte des représentations, des styles d'enseignement/apprentissage et de la variation culturelle du terrain où aura lieu l'action éducative. Cette prise en compte semble essentielle si l'on veut éviter un enseignement neutre et dépourvu de considération pour le facteur humain (Piccardo, 2007, p.180)

La recherche sur la contextualisation comporte deux axes. Le premier étudie les interactions en classe, les modalités culturelles et interculturelles d'interactions. Le deuxième tente de répondre aux insuffisances de placages de dispositifs sur des contextes pour lesquels ils n'ont pas été conçus (Blanchet, entretien AUF, 2009). Nous nous situerons, à travers cette recherche, un peu à cheval sur les deux, essayant de comprendre ce qu'il en est des modalités culturo-didactiques des deux contextes en présence pour

[14] Les définitions de la notion de contexte sont nombreuses et citent des variantes historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, etc.(Castellotti & Moore chez Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2009, p.200).

tenter de comprendre d'abord comment le projet MRIE est contextualisé et ensuite comment cela est vécu par les auteurs du projet.

Car, pour Coste (chez Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.19), la contextualisation est bien « *un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenu d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, culturelles, institutionnelles et pédagogiques.* » Mais selon lui, le cœur de la méthode d'origine est rarement remis en cause et beaucoup des opérations de contextualisation le sont en surface. Généralement, on adapte le modèle après coup ; le contexte est donc pris en compte dans un deuxième temps.
Pourtant, pour Auger (chez Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.111), tout enseignement est spécifique et devrait être analysé dans le plus grand détail possible. Il faudrait tenir compte des adéquations entre contextes, pratiques de classe, formation des enseignants et élaboration des programmes. Dans cette analyse, il faudrait également ne pas oublier la relation entre l'offre et la demande, même dans un contexte d'enseignement/apprentissage où, après tout, l'étudiant vient se procurer des connaissances, des compétences, une qualification.

Pescheux (chez Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.206) propose des solutions plus individuelles aux problèmes de contextualisation et suggère d'intervenir au niveau des enseignants. Elle préconise en effet une formation à l'auto-observation participante qui permettrait à l'enseignant d'analyser sa pratique dans tout type de contextes. Cette méthode d'analyse, si pratiquée couramment par l'enseignant, pourrait l'amener à se créer un « *habitus réflexif* » (Schön cit. in Pescheux (chez Castellotti & Chalabi), 2006, p.212), c'est-à-dire à se poser les bonnes questions quand un problème lié à la différence entre les acteurs survient en classe. Piccardo (2007, p.182) souligne encore que la notion d'adaptation requiert des comportements qui relèvent de l'ethnométhodologie. Dès lors, former à la complexité, à la diversité, aux savoirs-faire culturels doit devenir une priorité car l'enseignant ne peut toujours (se) démêler en souplesse des situations compliquées dans

lesquelles il est amené à se trouver lorsqu'il travaille dans un contexte bi-pluriculturel.

Les différentes propositions évoquées ci-dessus s'adressaient, en l'occurrence, aux enseignants de langue.
Il est en effet classique de trouver comme solution à la contextualisation d'un curriculum d'étude d'intégrer des données culturelles dans les cours de français (qu'ils soient FLE, FOS ou FOU) des programmes d'enseignement destinés aux étudiants étrangers en France (Babault, chez Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p.268) ou aux étudiants indigènes participant à un programme impliquant la France et la langue française dans leur propre pays.

Il y a là, il est vrai, un enjeu d'importance puisque plusieurs auteurs (Parpette, Goes & Mangiante, Cavalla, tous en 2010 in Le français dans le monde R/A 47) constatent un écart assez grand entre les compétences linguistiques des étudiants étrangers et celles qui doivent permettre le bon déroulement de leurs études dans un contexte francophone et français. Mais un nombre non négligeable de recherches montre que les manquements vont au-delà des compétences linguistiques pour toucher la méthodologie universitaire, relevant autant du linguistique que du culturel (Goes & Mangiante, Les écrits universitaires : besoins…, 2010, p.145). Trois difficultés sont définies par Cavalla (Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire, 2010, p.154) : celle d'ordre scientifique, une deuxième d'ordre culturel au travers de la méthodologie universitaire et enfin des difficultés d'ordre linguistique. Pour de nombreux chercheurs, la méthodologie universitaire repose sur le diptyque "compréhension orale"/ "production écrite" (Goes & Mangiante, 2010, p.146). Des genres de textes fréquemment présents en contexte universitaire ont pu être listés : la dissertation, le commentaire, l'étude de cas. Ces genres impliquent que l'étudiant devra être capable de re-produire, de re-formuler et de re-lier pour gérer, analyser et transposer des connaissances (Goes & Mangiante, 2010, p.151).

Nous faisons déjà l'hypothèse que ces problèmes se retrouvent au sein du Master conjoint ci-étudié puisque, qui plus est, aucun pré-requis linguistique n'est exigé pour entrer en 1ère année dans le Master conjoint MRIE.

Pour remédier à la problématique exposée, Parpette & Mangiante (chez Castellotti et Chalabi (Dir.), 2006, p.275) proposent, pour chaque contexte spécifique (que ce soit en France ou ailleurs) où la langue cible devra être utilisée, de suivre les étapes d'une démarche-type afin de créer un enseignement de français qui réponde au mieux aux besoins du public concerné. Cette démarche comprend trois étapes principales dont une analyse des besoins des apprenants, la récolte des données et la didactisation de ces données. Plus tard, Goes & Mangiante (2010, p.145) déclinent à peu près de la même manière la démarche qu'ils proposent pour des cours de FOS destinés à l'intégration d'un public étranger dans le milieu universitaire français.
Les recherches de Cavalla l'amènent, elle, à proposer la création d'un référentiel qui donnerait à voir aux étudiants quels types d'écrits et d'oraux seront utilisés en réception et en production dans leur discipline scientifique. Elle fait l'hypothèse que le référentiel aidera les étudiants à s'interroger sur les attentes méthodologiques de l'institution qui les accueille (Cavalla, 2010, p.157).

Après avoir justifié notre position dans le cadre de cette recherche et discuté des notions théoriques sur lesquelles nous nous sommes basée pour mener à bien l'étude, nous pouvons à présent révéler notre méthodologie d'enquête, nos analyses et nos résultats.

V. Approche méthodologique

1. Difficultés due à la participation observante

Notre présence sur le terrain qui accueille le Master conjoint ci-étudié n'est pas récente ; nous avons une certaine connaissance du contexte général dans lequel se situe l'objet de notre recherche (le contexte d'enseignement/apprentissage en Syrie), mais aussi une connaissance assez précise du type de projet dont il est question. Les diverses institutions, pour lesquelles nous avons travaillé tout au long de nos neuf années de présence à Damas, nous ont en effet permis d'évoluer dans des milieux très proches du contexte d'enseignement/apprentissage en Syrie, mais aussi du type de projet que nous avons examiné. Ainsi, nous avons pu par exemple nous rendre compte des conséquences du système éducatif en place sur la manière d'appréhender le savoir par les étudiants, sur leur implication dans un programme d'étude, sur leur rapport aux évaluations, etc.

Les différents postes que nous avons occupés dans l'enseignement des langues en Syrie nous ont aussi permis d'être en contact avec tous types de public ainsi qu'avec les institutions qui les encadrent. Nous avons travaillé avec des enfants dans un centre de langues privé, avec de jeunes adultes (étudiants ou déjà travailleurs) au centre culturel français de Damas (CCF), avec de futurs cadres de l'administration syrienne dans un institut né d'une coopération avec l'ENA français, avec les étudiants d'un Master conjoint franco-syrien (tel le MRIE ci-étudié) et avec les étudiants d'une université privée. Plus récemment, nous nous sommes engagée, auprès de cette dernière institution, à travailler au montage de programmes communs avec des universités françaises ; des univers assez proches, de part un ou plusieurs de leurs aspects, du Master MRIE.

Comme nous venons de le voir, il n'aurait pas été correct de prétendre que nous allions mener cette recherche avec pour seul bagage nos

représentations d'apprentie-chercheuse issue du contexte d'enseignement/apprentissage européen (qui subit des variations d'un pays à l'autre). Expliquer d'où nous venons en décrivant succinctement les postes que nous avons occupés et dire aussi que notre implication dans le monde de l'enseignement a débuté par la pratique pour nous investir ensuite dans l'étude et la recherche, nous a semblé un passage important. Car en effet, cette position d'acteur devenu observateur/chercheur peut venir mettre en doute l'objectivité de la recherche que nous menons.

Cette place est difficile à tenir non seulement vis-à-vis des autres, mais aussi vis-à-vis de soi-même, quand nous venons à ne plus pouvoir déterminer si les informations récoltées sont suffisamment objectives pour faire partie de la recherche. C'est ici que les travaux concernant la participation observante et la subjectivité viennent à notre secours pour confirmer que notre manière de procéder et d'être impliquée est bien valable dans le cadre d'une recherche en sciences sociales.

2. Difficultés dues au terrain

Pour mener à bien notre recherche et comprendre comment un Master français vient s'adapter au contexte d'enseignement syrien, nous avons dû essayer d'identifier les éventuelles différences en termes d'enseignement/apprentissage des deux pays concernés. La recherche a donc interrogé les systèmes éducatifs des deux contextes impliqués dans le projet de Master conjoint français venu s'installer à Damas.

Deux difficultés se sont alors présentées à nous.
D'abord nous nous sommes demandée comment interroger de la même manière les deux parties compte tenu du fait que nous ne pouvions avoir un accès direct qu'à l'un des publics (le syrien), l'accès au second public (le français) resterait uniquement indirect. La solution envisagée fut alors de préparer un questionnaire à diffuser au même nombre d'étudiants de niveau

équivalent (dernière année de licence) en France et en Syrie. Ainsi, le rapport à la chercheuse serait identique de part et d'autre. Malheureusement, pour des questions d'autorisations et comme explicité plus bas[15], cela n'a pu se faire tel que prévu. Nous verrons plus loin comment nous avons finalement procédé.

Nous le savions, enquêter sur le terrain syrien reste compliqué. Poser des questions, mener des entretiens, demander de répondre à un questionnaire par écrit sont des pratiques qui paraissent immédiatement suspicieuses, spécialement lorsque celui ou celle qui pose les questions est étranger : d'aucun peuvent se demander comment, une fois sorti du pays, le chercheur traitera les informations récoltées.

Dans le régime baasiste, il est des questions dont on ne parle pas, c'est connu. Picard (cit. in Chiffoleau, 2006) rappelle que règnent encore les contrôles des services de sécurité qui ne permettent pas l'expression ouverte dans l'espace public. La population vit toujours sous la menace d'une possible délation en cas d'écart. Ce qui peut être considéré comme un "écart" n'est pas clairement défini et beaucoup de personnes préfèrent montrer la plus grande prudence afin d'éviter tout risque. Ces mises en garde concernent bien évidement les questions de politique intérieure, et nous n'avions pas imaginé qu'enquêter auprès d'universitaires sur leur façon d'étudier, sur la manière dont ils se représentent l'université poserait un problème.

Malheureusement, le questionnaire préparé pour la diffusion a non seulement été refusé par les services du parti politique au pouvoir, mais la moindre démarche a dû faire l'objet d'une demande d'autorisation au minimum verbale, sans assurance que la parole donnée sera tenue. En deuxième lieu, étant donné ce climat de suspicion permanente, l'accès à la plupart des documents officiels réglementant l'enseignement (dont l'équivalent est disponible en ligne dans d'autres pays) nous a été refusé. Non pas qu'il soit interdit d'y accéder, mais que les personnes qui les possèdent s'appliquent à ne pas les diffuser. Ne dit-on pas que celui qui contrôle l'information détient le pouvoir ?

[15] Voir la partie "Méthodologie de l'enquête" dans le point VII. 2.

Malgré cette ambiance, lorsque nous avons pu nous entretenir en tête-à-tête avec les acteurs de terrain du Master ou autre détaché ministériel, nous avons constaté une certaine libération de la parole, toutefois relative. En effet, sous promesse d'anonymat, les personnes ne refusent pas d'exprimer leur opinion. Nous dirions qu'elles sont même parfois heureuses de pouvoir le faire. Mais beaucoup continuent à s'exprimer avec réserve. C'est notamment le cas de cet étudiant qui retient ses paroles pour ensuite « lâcher le morceau » : *"les matières qu'on a pris l'année dernière étaient très / pas très / un peu faibles // (rires) euh très faibles"*. Dans l'exemple suivant, l'étudiant dit tout le contraire de ce qu'il pense (et de ce que révèlent tous les autres entretiens) : *"l'organisation administrative en général* ça *se passe / mais euh je crois (rires) oui euh* ça *se passe bien // pas de problème"*. Plus surprenante est la presque autocensure de la coordination française à plusieurs reprises dans son entretien : *« je pense que même si ca ne devrait pas être écrit (…)»*, *"tu trouveras jamais rien d'écrit ou d'officiel dessus donc si ton document est jamais publié (rires) erreur de casting ca peut venir de nombreux autres problèmes"*.

Nous le voyons, l'accès aux données sur le terrain syrien est limité. Au départ, nous avions voulu jouer cartes sur table, estimant que les résultats de la recherche pourraient profiter aux deux contextes, au moins pour le projet conjoint MRIE étudié ici. Nous nous demandons à présent s'il n'aurait pas mieux valu prendre le risque de travailler dans l'ombre dès le départ puisque c'est finalement ce qui s'est produit.

Nous devons avouer qu'à l'heure où nous écrivons la recherche, nous ne sommes pas certaine de la diffuser telle quelle à tous les partenaires du projet. Des mises en garde d'enquêtés et de relecteurs sont venues appuyer la conviction personnelle qu'il faudra probablement aplanir quelques passages avant de faire sortir la recherche du cadre universitaire auquel elle est en premier lieu destinée.

3. Choix du corpus d'étude

Pour répondre à l'ensemble des questions que nous nous posons et espérer être en mesure, en fin de recherche, de faire quelques recommandations aux responsables du projet étudié, nous avons sélectionné trois principaux corpus.

Le premier corpus est constitué de deux documents officiels français ; « le Socle commun de Connaissances et de Compétences » et « l'Organisation du cycle terminal de la voir générale au lycée – série S », que nous présenterons de manière détaillée au moment de leur analyse. Nous l'expliciterons également plus loin, nous n'avons pu avoir accès aux équivalents syriens de ces textes ; nous avons donc soumis les documents français à l'analyse comparative auprès de divers acteurs du monde éducatif syrien. Ces deux documents nous permettront de comparer les niveaux scolaires jusqu'au collège et ensuite jusqu'au lycée des deux pays concernés.
Afin de comparer l'enseignement supérieur universitaire français et syrien, nous nous sommes basée sur une série de documents issus de la recherche, publiés par les services du Ministère des Affaires Etrangères français ou disponibles sur Internet (pour les statistiques par exemple).
Cette partie du travail doit nous amener à esquisser la nature des différences existantes entre le système éducatif français et le système éducatif syrien.

Le second corpus que nous avons analysé est composé des réponses des étudiants français et syriens au questionnaire et à l'entretien préparés à leur intention. L'analyse de ces questionnaires et de ces entretiens doit nous permettre de venir confirmer la nature des différences découvertes grâce au point précédent et d'identifier les habitus de travail et les stratégies méthodologiques des étudiants des deux contextes.

Le troisième corpus est constitué de différents types de données issues du Master MRIE installé à Damas : des documents écrits comme les rapports de réunion ou les maquettes pédagogiques, des documents oraux comme les

entretiens menés auprès des acteurs du projet, mais aussi des observations non participantes. Ce Master joue pour nous un rôle d'exemple et nous l'avons choisi pour réaliser notre étude de cas. Dans ce cadre, nous avons décidé de faire nos analyses sur base de deux sous-corpus.

Tout d'abord, pour constituer le premier sous-corpus, nous avons récolté un maximum de documents produits par le Master ou à son sujet. Nous nous sommes procurée, parfois avec difficulté, des comptes rendus de réunions organisées par l'Ambassade de France, les rapports de fin de mission des enseignants de langue française (de l'année en cours et de l'année précédente) et les maquettes pédagogiques des projets français de Poitiers et syrien de Damas[16]. Nous aurions souhaité avoir accès à plus de documents tels des rapports d'évaluation et des comptes rendus de réunions internes au projet, mais cela n'a pas été possible.

Le deuxième sous-corpus comprend l'ensemble des entretiens réalisés auprès des acteurs de terrain : la coordination française et syrienne du Master, deux enseignants français lors de leur dernière mission d'enseignement pour l'année académique en cours (février et mars 2011), trois étudiants de la deuxième année du Master de Damas et une de ses enseignantes de langue française.

Ce dernier corpus assez vaste, devrait nous permettre de répondre à plusieurs questions concernant la contextualisation du projet français sur le terrain damascène et concernant la gestion institutionnelle et personnelle des différences de pratiques en termes d'enseignement/apprentissage.

[16] La française disponible sur Internet : http://iriaf.univ-poitiers.fr/2009/IMG/pdf/Plaquette_IRIAF_MRIE.pdf et la syrienne obtenue auprès de la coordination française. Disponibles en annexe.

VI. Présentation des enquêtes et résultats

1. Comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie

Pour bien situer le contexte dans lequel se créent les Masters conjoints, il nous a semblé essentiel de faire le point sur les réalités éducatives des deux pays partenaires des projets. Dans cette partie, nous allons essayer de dresser un état des lieux de trois niveaux d'enseignement : la fin de la scolarité obligatoire (représentée par le Brevet), la fin du secondaire (représentée par le Baccalauréat) et le niveau Licence de l'université. Si nous avons décidé d'aller voir ce qui se passe au niveau secondaire, bien avant donc que l'étudiant puisse accéder à un Master, c'est parce que nous supposons que les habitudes (ici d'apprentissage) se prennent tôt et peuvent influencer les comportements des étudiants face aux études bien plus tard dans leur carrière d'étudiant ou même de travailleur.

Notre recherche se base, entre autre, sur une étude comparative des habitudes d'apprentissages et des représentations sociales[17] d'étudiants des deux contextes en présence. Nous procéderons dès lors également par comparaison pour décrire les réalités éducatives et travaillerons sur base de documents officiels émanant des Ministères de l'Education et de l'Enseignement Supérieur des deux pays. Lorsque les documents font défaut ou ne sont pas disponibles à la consultation, nous ferons appel à des informateurs issus du contexte d'enseignement lui-même ou à des recherches scientifiques dans le domaine.

Il est à présent temps de procéder à l'état des lieux des systèmes d'éducation français et syrien, sur les trois niveaux d'enseignement suivants : le primaire jusqu'au collège, le cycle terminal du lycée et le niveau Licence de l'université.

[17] Comme définit en point IV, nous considérons que les représentations sociales sont des manières d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne (cf. Jodelet). Elles sont constituées par les expériences et les informations issues de la tradition, de l'éducation et de la communication sociale (cf. Billiez et Millet).

1.1. Le primaire et le collège

En France comme en Syrie, la scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce qui, la plupart du temps, amène le jeune au niveau du Brevet (c'est-à-dire à la fin du collège). Il aura alors passé au moins neuf années à l'école. L'étape du Brevet représente donc, d'un côté comme de l'autre un examen presque obligatoire, par lequel il semble actuellement peu probable de ne pas passer. Nos sociétés modernes, en effet, accordent une grande importance aux diplômes, aux certifications, sésames indispensables pour entrer dans le monde du travail. Le Brevet en est le premier d'une possible longue série allant du Baccalauréat jusqu'au Master ou au Doctorat en passant par la Licence ou autre diplôme supérieur.
Commun à tous, au sein d'une même nation, le Brevet et plus précisément son obtention prouve que le futur citoyen maîtrise un certain nombre de connaissances et de compétences identiques à celles de ses compatriotes. A ce niveau d'études, tous les jeunes ont donc en commun une certaine quantité de connaissances et de compétences qu'ils devraient être capables d'utiliser pour accomplir des tâches diverses. Connaissances et compétences qui leur serviront d'ailleurs tout au long de leur parcours scolaire et académique, mais aussi dans leur vie professionnelle et leur vie en société.

Afin d'avoir une idée claire des connaissances et des compétences devant être maîtrisées par tous, en France, à ce moment clé qu'est la fin de la scolarité obligatoire, nous avons sélectionné un document décrété par le gouvernement français en juillet 2006 : le «*Socle commun de connaissances et de compétences*[18]». Le document se présente comme une référence pour tous les acteurs du monde scolaire et touche tous les enseignements et les disciplines présents à l'école et au collège. Le Socle se présente également comme étant le *"ciment"* de la Nation ; les *connaissances* et les *compétences* qu'il demande de maîtriser seront en effet partagées par tous, et les *attitudes*

[18] Téléchargeable en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

qui découlent de ces mêmes connaissances et compétences représenteront donc à notre avis une partie des habitus[19] de la Nation en question.

Ce document très accessible destiné aux enseignants, aux parents, aux différents acteurs de l'enseignement français nous a semblé être une base de laquelle il était intéressant de partir pour notre étude.
Nous postulons que les habitudes s'apprennent ou se prennent tôt et que l'école joue un rôle de « conditionnement » pour ses utilisateurs. Pour Braud (2000, p. 248), en effet, l'école est un lieu de socialisation fondamental. Socialisation vue comme un processus d'inculcation qui contraint les hommes pour les nécessités de la vie en société (Elias, 1939, cit.in Braud). Dans le milieu scolaire, l'instituteur joue un rôle conditionné par les logiques institutionnelles ; il est le représentant de la société et aussi du Ministre de l'éducation quand il doit se plier aux programmes mis en place (Braud, 2000, p. 249). Nous comprenons donc bien comment l'élève ou l'étudiant, situé au bout de la chaîne contraignante (et en même temps nouveau maillon de cette chaîne !) sera moulé selon les attentes de la société, des Ministères de l'Education et de ses enseignants pour devenir un membre socialisé de la société où il évolue. Le "Socle", d'ailleurs, "*détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé.*"

Bien que des travaux contrastifs aient révélé que les styles d'apprentissage ainsi que le rapport au savoir sont soumis à une forte variation culturelle (Castellotti & Chalabi (Dir.), 2006, p. 269), nous avons voulu le vérifier pour le contexte spécifique de notre recherche.
Nous avons donc prévu de comparer les représentations d'étudiants des deux contextes concernant leurs habitudes et les stratégies d'enseignement/apprentissage. Cette étape nous permettra notamment de voir comment les étudiants sont effectivement « conditionnés » par les systèmes desquels ils font partie.

[19] Nous entendons la notion d'habitus comme étant les habitudes d'un groupe de personne à un endroit donné, à une époque donnée. Pour plus de détails voir le point IV.

Mais passons tout d'abord à l'examen de ce que chaque gouvernement, via son Ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur attend du futur diplômé.

Le Socle nous permet d'avoir accès aux attentes minimales des instances éducatives pour tout jeune qui voudra obtenir le Brevet, condition sine qua non de la poursuite de sa carrière d'étudiant. Le Socle nous donne donc à voir à quels types de "conditionnements" sont soumis les jeunes français. Malheureusement, ce type de document n'existe pas en Syrie et les autres écrits concernant l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire ne nous sont pas disponibles à la consultation.

Nous avons donc pris le parti de soumettre le "Socle" français à un expert de l'enseignement, mandaté du Ministère de l'Education en Syrie et qui, sous couvert d'anonymat, a bien voulu passer en revue les différents points du document et nous faire part des ressemblances et des divergences avec les connaissances et compétences exigées par le système d'enseignement primaire et secondaire syrien avant Brevet. En plus de l'analyse des connaissances et compétences, un regard sur les "*attitudes*" préconisées par le Socle, nous donne un aperçu des méthodologies d'enseignement utilisées par l'école.

Présentation du document de travail : le « Socle »

Le "Socle" est divisé en sept points comprenant : la maîtrise de la langue française (que nous avons transposé pour le côté syrien en "la maîtrise de la langue arabe"), la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques et, enfin, l'esprit d'initiative.

Ces points comportent chacun trois parties intitulées respectivement "*connaissances*", "*capacités*" et "*attitudes*". Cette partie "*attitudes*" ne fait pas l'objet d'un enseignement tel qu'on peut l'imaginer lorsqu'on transmet des connaissances ou des méthodes de travail, mais découle, d'après le Socle,

des "*connaissances*" et "*capacités*" qui, elles, font l'objet d'enseignements de type exercices ou activités. Les « attitudes » que le Socle préconise doivent être le résultat des enseignements décrits dans les deux autres parties. Par exemple, selon le Socle, apprendre une langue étrangère et être capable de la pratiquer doit provoquer une attitude d'ouverture d'esprit sur d'autres façons d'agir et de penser. De plus, les « connaissances » et « compétences » font ou peuvent faire l'objet d'évaluation dans les deux systèmes éducatifs. Par contre, il semble difficile et non approprié d'évaluer des « attitudes » telle, par exemple, le goût pour l'enrichissement du vocabulaire.

Un de nos objectifs de recherche est de pouvoir dresser le tableau des possibles différences en termes de stratégies d'apprentissage des étudiants issus des deux contextes partenaires du MRIE, non pas d'évaluer la relation entre attitudes développées et objets de connaissances enseignés. Pour cette raison, nous avons pris le parti de nous concentrer sur les points "*connaissances*" et "*capacités*", et avons mis au point notre dispositif méthodologique en conséquence.

Dispositif de travail

Lors d'une séance de travail d'environ 1h30, nous avons pu lire ensemble, avec l'expert syrien, le document issu du décret ministériel français et, point par point, évaluer le caractère commun ou différent des connaissances et compétences exigées dans les deux pays. Nous avons pu avoir aussi une première esquisse des méthodologies d'enseignement en vigueur dans les deux espaces nationaux.

Mises en garde méthodologiques

Nous devons préciser ici, avant d'exposer le résumé de notre analyse comparative, que tous les points liés au contexte franco-français ou franco-européen ont été adaptés au contexte syro-syrien ou syro-arabe.

Spécifions ensuite que nous allons comparer un document écrit officiel émanant du Ministère français de l'Education avec les réactions/déclarations d'un détaché du Ministère syrien de l'Education recueillies oralement. Ce détaché syrien a pour mission de travailler au développement de matériel didactique et de le faire en coopération avec un organisme français attaché aux services de l'ambassade de France. Cette personne est issue du système d'éducation syrien mais a une certaine connaissance du contexte d'enseignement en France puisqu'elle s'y est rendue une dizaine de fois pour des stages, des présentations de travaux, des ateliers de travail ou des observations en contexte scolaire. Il faut néanmoins prendre en compte le caractère subjectif de la source syrienne puisqu'elle vient d'une seule personne qui porte un regard sur le fonctionnement officiel d'un système. En effet, l'informateur ne peut que regarder la réalité en fonction de sa façon de l'appréhender, en fonction de ses expériences (Avis, cit. in St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999, p.117) et en fonction de la place qu'il occupe par rapport à la réalité qu'il interprète ; lorsqu'il est en situation d'entretien avec une personne inconnue par exemple, alors qu'il dirait peut-être autre chose lors d'une discussion avec ses collègues. La réalité est donc interprétée de façon subjective. Malgré les tensions qui peuvent être vécues entre subjectivité et rigueur scientifique (St-Cyr Tribble & Saintonge, 1999, p.114), nous avons placé notre recherche dans le domaine des sciences sociales où *« il s'agit moins d'une objectivité réaliste comme équivalent d'une vérité historique, et plus d'une objectivité comme interprétation des expériences sociales relatives au contexte de la recherche »* (Valastro, 2000). C'est ainsi que nous considérerons valables les interprétations sur le système d'éducation syrien faites par le détaché du Ministère syrien de l'Education.

Comme dernière mise en garde, nous tenons à redire notre qualité de participant observateur « *qui implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain »* (Soulé, 2007, p. 128). Notre qualité de participant/observant nous a permis de vivre la réalité des sujets observés, de comprendre de l'intérieur certains mécanismes relatifs au contexte observé (Soulé, 2007, p. 128) et donc de pouvoir porter un regard averti sur les

éléments d’information apportés par le détaché du Ministère syrien de l’Education qui sont exposés dans le passage suivant.

Eléments de comparaison

Pour les points un et deux concernant les langues maternelles et étrangères, aucune différence n'a été observée au sujet des connaissances à acquérir. Par contre, des différences apparaissent au niveau des capacités que l'élève doit avoir. En effet, il n'est pas demandé à l'élève syrien de savoir prendre la parole en public, ni de savoir prendre part à un débat pour faire valoir son propre point de vue, ni encore de rendre compte oralement d'un travail individuel ou collectif de type exposé, ni non plus de pouvoir reformuler un propos dit par un tiers. Au contraire de la France, on ne lui demande pas d'être capable d'utiliser des ouvrages de grammaire ou autres logiciels de correction hors des manuels et livres obligatoires pour la classe.

Une autre différence de taille apparaît ici quant à la maîtrise de la langue étrangère. Bien que les connaissances demandées soient pareilles de part et d'autre, rien ne semble être mis en œuvre pour rendre l'élève syrien capable d'utiliser cette langue dans un contexte de communication réelle. D'après notre expert, l'élève en fin de scolarité obligatoire ne peut donc pas, par exemple, adapter son discours à une situation de communication donnée, comprendre un bref propos oral, donner et demander des informations ou encore exprimer son opinion. Pour lui, l’élève a bien les connaissances, validées par le Brevet, mais est incapable de s’en servir.

Dans le domaine mathématique et scientifique, concernés par le point trois, aucune différence radicale n'est à relever si ce n'est la faible probabilité de pouvoir mener une expérience en laboratoire ; c’est à dire concevoir un protocole et le mettre en œuvre. Cela à cause, nous dit notre informateur, d'un manque de matériel disponible dans les institutions publiques.

Le point quatre, relatif aux techniques de l'information et de la communication pose question à notre expert. En effet, les connaissances et capacités liées à ce domaine sont, selon lui, bien maîtrisées par les élèves, mais la plupart du temps ce n'est pas l'école qui les aura formés. Il y aurait même réticence de la part des enseignants de se lancer dans les TIC, par peur de se retrouver face à des étudiants plus experts qu'eux. Contrairement aux préconisations françaises pour son propre système, aucune activité de recherche n'est proposée via l'outil informatique en Syrie.

En ce qui concerne la culture humaniste, appelée histoire et géographie en contexte syrien, pas de différence non plus au niveau des connaissances (relatives au contexte de chacun, comme explicité plus haut). Un point diffère cependant au niveau de la capacité à mobiliser des connaissances pour donner du sens à l'actualité. Il n'y aurait pas, selon l'expert, de sensibilisation à ce type d'exercice.

Mais c'est, lorsque nous arrivons aux points six et sept, traitant respectivement des compétences sociales et civiques et de l'autonomie et de l'initiative, qu'une plus grande quantité de points de divergences apparaissent. Si, pour notre recherche, il est de moindre importance de savoir que l'élève syrien n'est pas du tout éduqué à la sexualité, nous devons relever que rien n'est mis en place pour le rendre capable de travailler en équipe. En outre, il n'est pas sensibilisé au travail de réflexion qui permettrait la mise à distance d'une information, la capacité d'en évaluer la part de subjectivité et de partialité.

Comme le jeune français pourtant, le jeune syrien est éduqué aux médias, mais notre expert tient à nous rappeler que cette éducation se fait de manière très partielle et dirigée. Seuls certains événements médiatiques, en fonction de l'actualité, sont sélectionnés par les instances gouvernementales et présentées aux élèves de tout le pays. Les professeurs n'ont pas le choix du discours à joindre à ces événements. Il n'est pas non plus demandé aux élèves de construire leur opinion personnelle sur les événements en question.

Lorsque nous touchons aux concepts d'autonomie et d'initiative, la majorité des connaissances et capacités demandées au jeune français ne sont pas même évoquées dans l'enseignement syrien. Nous relèverons celles d'entre elles qui nous semblent les plus pertinentes pour notre recherche et notamment la non demande de (re)connaître ses propres processus d'apprentissage, la non intervention de l'école pour faire acquérir des compétences telles que l'organisation du temps de travail, la prise de note, l'élaboration d'un exposé ou d'un dossier (individuel ou collectif). Il n'y a pas non plus de sensibilisation à la recherche, à l'analyse et à l'organisation de l'information. Citons encore la non demande d'être capable d'auto-évaluation et l'absence de projets favorisant l'esprit d'initiative. Cette capacité est pourtant nécessaire à la mise en place d'une démarche, à la prise de risques ou à l'établissement de priorités pour la bonne marche d'un projet.

Au cours de la séance de travail avec le détaché syrien, une information d'importance apparaît : le manuel de cours est, pour le professeur, le seul document de référence. Il doit être suivi à la lettre et tous les éléments en sont transmis. Tout, absolument tout, se trouve dans le manuel de cours et le professeur n'est pas sensé en sortir.

Pour terminer, il nous faut ajouter que les manuels utilisés dans les classes sont, depuis cette année académique 2010-2011, en train d'être changés. Le remplacement des anciens manuels se fait étape par étape, niveau par niveau. Il y a donc, en ce moment, présence des anciennes méthodes (manuels en vigueur depuis 1987) et des nouvelles qui, selon les dires de l'expert, sont plus ouvertement tournées vers le monde et vers le monde des nouvelles technologies.

Nous avons cependant pris le parti de ne pas baser notre travail de comparaison sur ces nouveaux manuels et cela pour deux raisons. La première est que leur diffusion est encore partielle. La deuxième et la plus importante est que le public concerné par notre recherche se trouve actuellement au niveau universitaire et a donc été soumis aux contenus et

aux méthodes pédagogiques des manuels de 1987, ci-utilisés pour la comparaison.

Eléments de conclusion

L'analyse comparative à partir du "Socle commun des connaissances et des compétences" apporte une série d'indications sur les différences de pratiques dans les deux contextes d'enseignement/apprentissage au niveau du collège. Nous faisons l'hypothèse que les différences repérées ici ne s'estompent pas dans la suite des programmes prévus pour les étudiants du lycée et de l'université. Chaque système poursuit en effet le but de former l'ensemble de ses citoyens afin qu'ils répondent à certaines caractéristiques nécessaires à une bonne intégration dans la société même qui a créé le système d'enseignement. "*L'école est un moule à étages dans lequel doivent se couler TOUS les élèves (…).*" (Vigne, 2010). Dans son interview pour le magazine Diversité, Cécile Vigne, ajoute que l'école a été créée sur un modèle unique *« d'intérêt général »*. Ceci nous amène à penser que les pratiques d'enseignement n'évoluent pas beaucoup d'un niveau d'enseignement à l'autre.

A l'école, si le discours de la classe a son importance indéniable, tout ce qui tourne autour du discours (méthodologies d'enseignement, comportement du corps professoral, de l'institution, dispositif matériel) est également porteur de sens et contribue à créer des habitus et des stratégies d'apprentissage chez les étudiants du système en question.

Pour Braud (2000, p.250), *« la résistance* (à l'inculcation) *est plus facile aux messages explicites qu'à ceux transmis implicitement dans les non-dits des structures d'encadrement.* » Etant entendu que la socialisation, pour Braud toujours, opère à trois niveaux différents : dans les discours explicites, dans les comportements effectifs en marge des discours explicites et dans les modes de production des messages (tels le lieu, le moment, etc.) qui sont eux-mêmes porteurs de messages.

Dans le contexte de notre étude, cela revient à dire que les étudiants seront moins influencés par le contenu des cours que l'école leur inculque que par les moyens pédagogiques mis en place pour y parvenir. Quel est en effet l'intérêt de posséder un large *répertoire de connaissances* (expression utilisée par Carette, 2010) si on ne peut les mettre en œuvre et les transférer hors du contexte scolaire ?
Nous l'avons mis en exergue via ce travail de comparaison, ce qui différencie les deux contextes pédagogiques est moins le contenu des cours que la manière de les donner.

1.2. Le lycée

En faisant une courte analyse du cycle terminal du lycée, nous avons voulu vérifier l'hypothèse selon laquelle peu de changements apparaissent entre les niveaux d'enseignement. Nous poursuivons donc nos analyses comparatives de documents qui réglementent et discutent les niveaux supérieurs de l'enseignement en France et en Syrie ; le lycée et l'université. Nous allons, pour garder un ordre logique, commencer par l'organisation des années de lycée allant de la classe de 10ème (système syrien) / classe de seconde (système français) au Baccalauréat.

Pour ne pas nous pencher sur l'ensemble des textes régulant l'enseignement au lycée, nous ne choisirons qu'une partie d'un texte officiel français qui organise le cycle terminal de la voie générale au lycée[20]. Malheureusement, une fois encore, le système syrien ne nous donne pas accès à ce type de texte. Pour le côté syrien, nous procéderons de nouveau via entrevues.
Nous réitérons donc ici la mise en garde méthodologique concernant la subjectivité des intervenants, déjà valable pour le point précédent.

[20] Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/pid23169-cid46470/les-series-de-la-voie-generale.html

Du document français, nous sélectionnons la partie qui régule la série scientifique (S)[21], laissant de côté les autres séries (L "littérature" et ES "économique et sociale") du système français. Ce choix n'est bien entendu pas anodin. En effet, pour entrer dans un Master scientifique (tel le MRIE - objet de notre étude de cas), en Syrie, les étudiants doivent impérativement avoir terminé une licence scientifique. De même, pour entrer dans une licence scientifique, il est impératif que l'élève ait obtenu le Baccalauréat scientifique. Ce qui implique, plus en amont encore, que l'élève ait assez bien réussi l'année suivant le Brevet (la 10ème dans le système syrien, équivalant à la seconde en France) pour pouvoir suivre son cycle terminal en section scientifique.

Il faut donc bien comprendre que l'élève syrien ne fait pas le choix d'entrer dans une filière. Ses notes décident pour lui et les seuils changent d'une année à l'autre, d'un gouvernorat à l'autre. Avec une note identique, il se peut qu'un élève d'Alep entre en section scientifique quand un élève de Damas devra aller en section littéraire, étant entendu que c'est la section scientifique qui exige le plus grand nombre de points. Elle est en conséquence considérée comme plus prestigieuse et est plus convoitée car elle ouvre notamment la porte aux études relatives à la médecine, à la pharmacie, à l'ingénierie et à l'économie. Les domaines précités sont, dans l'ordre, ceux dans lesquels tout parent rêve de voir étudier sa progéniture ; c'est avant tout une affaire de prestige[22]. Mais il ne faut pas non plus négliger le fait que ces spécialités permettent ensuite aux étudiants des classes non fortunées et non « affiliées » au pouvoir de, malgré tout, se faire une place sur le marché du travail avec l'espoir de gagner un salaire correct.

[21] Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid46469/serie-s.html
[22] Entretien Arab International University – Université privée - Damas

Présentation du document de travail : l' « Organisation du cycle terminal de la voie générale série S »

Les dispositifs d'enseignement proposés par le système d'éducation français pour les étudiants du cycle terminal (S)[23] sont centrés sur des pédagogies innovantes via deux grands axes.

D'abord, il y a instauration de travaux personnels encadrés qui doivent permettre de développer l'autonomie chez les jeunes et de favoriser la multidisciplinarité. Par là, sont aussi développées les capacités d'initiative dans la recherche. Ces travaux sont le plus souvent à réaliser en groupe pour habituer l'élève aux démarches collectives.

Ensuite, un dispositif pédagogique fondé, sur des débats argumentés et préparés par les élèves, est mis en place pour enseigner l'éducation civique, juridique et sociale.

Dispositif de travail

Nous soumettons le texte français à l'expert de l'éducation nationale syrienne qui a déjà fourni les éléments de comparaison sur base du "Socle".

Mais cette fois, nous ne nous contentons pas d'une référence unique. Ainsi, d'autres avis sont sollicités auprès de plusieurs informateurs en lien avec l'école, dont des étudiants. Ces informateurs ne maîtrisent pas la langue française ; l'esprit du texte leur est donc transmis et leur opinion recueillie en langue arabe.

Eléments de comparaison

Les informateurs syriens consultés sont formels et unanimes : rien de tout cela n'est mis en place au niveau des deux années de terminale et les méthodes d'enseignement restent pareilles à celles pratiquées au niveau du collège. Il y a bien un enseignement en éducation civique, mais en aucun cas de travaux personnels ou de groupes, ni d'organisation de débats.

[23] Ce programme a été mis en œuvre entre 2000 et 2005 et est toujours d'actualité.

Eléments de conclusion

Dans le "Socle", nous avions découvert que les "*connaissances*" (de l'ordre du savoir), exigées par les deux systèmes auprès de leurs étudiants, ne variaient presque pas. Par contre, c'est au niveau des "*capacités*", (de l'ordre du savoir-faire et du savoir-être, en d'autres mots : des compétences) que nous avions relevé des disparités.
L'examen du texte de la série S et le regard porté par les acteurs syriens sur celui-ci confirment notre hypothèse : il n'y a pas d'évolution en termes de méthodologies entre le niveau Collège et le niveau Lycée et cela dans les deux contextes. Chacun reste campé sur ses positions méthodologiques.

Ces informations laissent présager que l'étudiant, le futur citoyen et travailleur syrien, sera moins capable de réaliser des travaux collectifs, sera plus réticent à exprimer son opinion et à la défendre, aura besoin de plus de guidance pour réaliser les tâches exigées dans le cadre universitaire ou professionnel que son homologue français.

1.3. L'enseignement supérieur

Nous ne détaillerons pas toute l'organisation de l'enseignement supérieur syrien et français, mais allons nous concentrer sur ce qui se passe à l'université, plus spécifiquement au niveau de la Licence. Etant entendu que les deux pays fonctionnent selon le système LMD (Licence – Master – Doctorat) avec quelques différences au niveau du nombre d'années dans certains niveaux ou spécialités.

En Syrie en 2009, cinq universités publiques se partagent un demi-million d'étudiants dans, au total, 108 facultés et environ 20 instituts supérieurs[24]. La même année, le nombre d'étudiants français inscrits dans les universités de

[24] Voir la Fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie.

leur pays est de presque 1,5 millions d'individus[25]. La population syrienne est trois fois moins importante que la population française ; approximativement 62,5 millions d'habitants en France contre environ 23 millions dans l'Etat arabe. La proportion d'étudiants inscrits est donc la même dans les deux pays.

Par contre, en 2005, l'Etat syrien consacre 3,4% de son budget[26] (15,9 milliards de livres = 0,251 milliards d'euros[27]) à l'enseignement supérieur. En France, pour l'année 2004, le budget est de 9.09 milliards d'euros[28]. Le budget français pour l'enseignement supérieur est donc d'à peu près 36 fois plus important que le budget syrien.

En 2003, le gouvernement syrien a voté un décret qui autorise les universités privées à s'ouvrir. Elles se partagent actuellement environ 30 000 étudiants[29], mais sont encore limitée à l'organisation des Licences qui s'obtiennent, en Syrie, à Bac+4 minimum[30]. Un Master, uniquement réalisable dans le système d'éducation public sera donc obtenu à BAC+6, minimum.

Le taux d'étudiants qui poursuivent leurs études jusqu'en Master est assez faible ; ils sont 11 000 pour tout le pays en 2003[31]. La même année, seuls 467 étudiants préparaient une thèse de doctorat en Syrie[32]. En France, pour l'année 2003, le chiffre est de 13 000 doctorants effectifs[33]. Toutes proportions gardées, le nombre très bas de masterants et de doctorants en Syrie pose question.

Malgré la stratégie du gouvernement syrien de démocratiser l'enseignement - de le rendre public et gratuit depuis les années 60 - et la population étudiante qui ne fait que croitre, nous observons une désaffection pour les cursus de spécialisation qu'ils soient de niveau Master ou Doctorat (Abdel-Wahid, 2009).

---

[25] Source INSEE en ligne : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07113

[26] Voir la Fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie.

[27] Taux de change au 15 février 2011 (1€ = 63,17 SYP).

[28] Info Ministère des affaires étrangères disponible en ligne : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/enseignement_superieur.pdf

[29] Voir la fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie.

[30] Source : Arab International University – Institution privée - Damas

[31] Nous n'avons pas trouvé de chiffres plus récents.

[32] Voir la Fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie.

[33] Source en ligne : http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Public/Univ/nbpostes_EC_2008.pdf

Pourquoi les diplômés de Licence ne sont-ils pas attirés par une formation plus qualifiante, ni par le monde de la recherche ?

L'explication se trouve peut-être dans l'organisation même du système universitaire. En effet, l'étude de cas de Najib Abdel-Wahid sur l'enseignement supérieur en Syrie nous révèle des éléments qui, incontestablement, doivent jouer un rôle quant aux ambitions académiques des jeunes licenciés. Reprenant les termes d'Abdel-Wahid, "*le système éducatif souffre d'une sérieuse déficience dont les facteurs sont nombreux*". Dans son étude, il relève, entre autre, la fuite des compétences via l'expatriation des citoyens les plus qualifiés et le manque de formations appliquées.

Nous pouvons dès lors nous demander pourquoi un étudiant continuerait sa formation si, ni ses enseignants, ni la nature de la formation ne lui permettront d'être en meilleure adéquation avec le marché du travail.

En outre, Abdel-Wahid constate que les méthodes d'enseignement dans le supérieur (et nous l'avions déjà remarqué dans le scolaire) sont très traditionnelles, s'appuient essentiellement sur le manuel (jamais remis à jour), ne laissent pas de place à la recherche ni au travail d'équipe. Le niveau des programme est faible et le contenu dépassé, le salaire des enseignants est en baisse, l'accès aux ouvrages de références en langue étrangère reste indisponible. Cette dernière donnée implique une autre problématique : le nombre restreint de recherches qui se réalisent malgré tout est de niveau très faible.

A la lecture de ce passage, on se sent pris dans un cercle très vicieux duquel il semble difficile de sortir. Comment, en effet, donner l'envie à la population étudiante de continuer à se former ou de se lancer dans la recherche quand le système n'offre ni formation qualifiante, ni univers propice à la recherche théorique ?

Suite à ces constatations, la Syrie a décidé de prendre les choses en main. Dans son 10ème plan quinquennal (2006-2010), le gouvernement dit vouloir *"parvenir à un système éducatif plus productif, mieux adapté à notre temps et au marché du travail, disposer d'une institution qui crée plus d'emplois et qui dispense un enseignement pratique capable de former une main d'œuvre*

compétitive au niveau mondial." (cit. in Abdel-Wahid, 2009). Une des sept stratégies mises en place pour y parvenir est d'ouvrir les universités sur l'extérieur. Ainsi, bien que démarrés avant le 10ème plan syrien, les projets de Masters conjoints et communs avec des universités étrangères entrent tout à fait dans la logique de modernisation de l'enseignement supérieur en Syrie.
Les coopérations internationales universitaires sont nombreuses et touchent l'ensemble des pays du monde. Cela dit, la France garde une place privilégiée car c'est avec des institutions françaises qu'ont lieu la majorité des coopérations[34].

1.4. En guise de conclusion

Après l'étude de ce premier corpus, nous constatons que la plus grande différence entre les deux contextes d'enseignement/apprentissage en présence tient dans les méthodologies d'enseignement. Or, le cadre théorique de notre recherche nous indique que les étudiants seraient plus influencés par les pratiques enseignantes que par le contenu même des enseignements. Et ce sont justement ces méthodologies d'enseignement qui viennent former les stratégies et les habitus d'apprentissage chez les étudiants. Nous postulons donc que, dans les enquêtes suivantes, nous trouverons des problématiques d'apprentissage liées plutôt aux méthodologies de travail qu'au contenu des cours.
Nos analyses nous ont également montré que le système éducatif syrien, du primaire à l'université, préparait moins bien que le système français ses futurs citoyens à l'autonomie, à la faculté de travailler en équipe, à l'expression organisée des idées. Nous ne serons dès lors pas étonnée de trouver des difficultés concernant ces points au sein du Master conjoint.
Nous devons aussi constater que l'enseignement universitaire syrien ne semble pas très attractif et est loin de promettre une formation de qualité qui préparerait au monde du travail. Cela nous amène déjà à penser que la partie

[34] Voir la Fiche Syrie de l'Ambassade de France en Syrie.

de la formation amenée par les Français devrait être la bienvenue auprès des étudiants.

A présent, nous allons vérifier que ces divergences dans les manières de concevoir l'enseignement/apprentissage des deux pays, et découvertes grâce à l'étude de textes légaux, se retrouvent dans les habitus et stratégies d'apprentissage des étudiants français et syriens et jouent un rôle plus tard dans leur vie.

2. Enquête sur les stratégies d'apprentissage et les représentations de l'université chez des étudiants français et syriens

Méthodologie de l'enquête

Pour vérifier que les habitudes d'apprentissage des étudiants français et syriens sont différentes et pour connaitre la nature de ces différences, nous avions mis en place un questionnaire (disponible en annexe) élaboré d'abord en français et traduit en arabe pour le public syrien. Dans un premier temps, nous souhaitions le diffuser largement. Cinquante étudiants de dernière année de Licence des facultés de Génie Civil et de Sciences devaient être interrogés dans les deux pays concernés.
Le choix de ces facultés s'est réalisé sur base du profil des étudiants inscrits au MRIE. Les masterants arrivent effectivement principalement de filières scientifiques ou d'ingénierie, et plus rarement de filières relatives à l'économie. Nous avions donc l'intention de solliciter 100 étudiants au total dans les facultés de sciences et d'ingénierie ; 50 dans chaque pays.

Une fois pré-testé dans les deux contextes, puis quelque peu remanié, le questionnaire a été lancé. Cela s'est fait, du côté français, grâce à des enseignants de licence à l'IRIAF de Poitiers qui ont accepté de faire passer le document auprès de leurs étudiants avec pour message de le remplir et de le

renvoyer par courriel, directement à la chercheuse. Lors du lancement de l'enquête côté syrien, nous avons appris que toute recherche devait recevoir l'aval des autorités universitaires et passer par le bureau du président ainsi que par le bureau spécial du parti Baath[35] rattaché à l'université.

Comme notre démarche se voulait ouverte, notamment pour toucher un public assez large, nous nous sommes lancée dans la procédure, avons constitué un dossier de demande et commencé les démarches officielles. Après environ deux semaines d'attente, des passages répétés au secrétariat de la présidence de l'Université de Damas, un rendez-vous dans le bureau du parti et plusieurs coups de fil, nous avons appris que notre demande n'avait pas été reçue. L'interdiction ainsi prononcée n'était accompagnée d'aucun commentaire. Nous avons néanmoins tenté, officiellement et discrètement, de savoir ce qui avait incité la commission du parti baasiste à prendre cette décision. Sans succès. A partir de ce moment-là, il devenait impossible de mener la recherche comme nous l'avions préalablement prévu ; au grand jour.

Pendant ce temps, correspondant aux congés de fin d'année en France, quelques questionnaires complétés arrivaient déjà de l'IRIAF. La décision syrienne tombée, nous avons fait arrêter le processus auprès des étudiants français, puisque nous ne pouvions plus procéder en Syrie. Nous avons dû revoir à la baisse le nombre d'étudiants à contacter, mais également la manière par laquelle nous allions recueillir les données en Syrie. Nous aurions préféré travailler de la même façon en France et en Syrie pour garantir un plus grand parallélisme dans les résultats. Si nous avions penché pour le questionnaire, à faire remplir des deux côtés, c'est parce que, depuis le départ, nous savions qu'il nous était impossible de nous rendre en France pour récolter des données via entretiens. Mais la sécurité syrienne ayant pris sa décision, il nous devenait impossible de récolter les données via questionnaire auprès des étudiants syriens.

[35] Al Baath : parti arabe socialiste qui préconise l'indivision politique et économique de la patrie arabe (voir son propre site http://www.baath-party.org/eng/constitution1.htm). En Syrie, la centralité du parti est institutionnalisée par la Constitution qui en fait le parti dirigeant dans la société syrienne et dans l'Etat syrien (article 8 de la Constitution) (Donati, 2009, p.73).

Après réflexion et pour ne pas perdre tout le travail déjà réalisé (la composition du questionnaire, la traduction en langue arabe, le pré-test sur des étudiants français et syriens et l'engagement de 12 étudiants français ayant déjà répondu au questionnaire définitif), nous avons pris le parti d'analyser ces 12 enquêtes parvenues de France. Pour le côté syrien, nous avons fait le choix de mener quelques entretiens semi-directifs auprès d'étudiants de la première année du Master MRIE, objet de notre recherche, et où le problème d'autorisation se posait moins puisque nous évoluons là en vase plus ou moins clos. De plus, leur profil est très proche de celui des jeunes français puisqu'ils sont majoritairement issus de filières scientifiques. Les Syriens sont actuellement dans une filière Gestion des Risques alors que les Français sont dans une licence Sciences du Danger. Comme déjà indiqué, un très grand nombre d'étudiants (98%[36]) de cette licence, en France, décide ensuite d'entrer dans le Master MRIE de Poitiers. Si les filières sont très proches et si la majorité des étudiants français décide de s'investir dans le Master MRIE de Poitiers, la différence à prendre en compte est que les Français sont en dernière année de Licence, alors que les Syriens sont en première année de Master. Mais, à ce stade de leur formation, les masterants syriens n'ont pas encore eu de contact avec des enseignants français. Nous postulons dès lors que leurs habitudes d'apprentissage n'ont pas pu évoluer puisque toujours en contact uniquement avec des méthodes d'enseignement propres au système syrien.

Présentation du questionnaire

Le questionnaire est divisé en quatre parties distinctes.

La première partie sert à recueillir des informations au sujet du parcours scolaire, niveau lycée, des informateurs. Les questions nous permettent d'avoir une idée du nombre moyen d'individus dans les classes, du type d'établissement fréquenté, des méthodologies d'enseignement et d'évaluation

[36] Information disponible sur le site de l'IRIAF : http://iriaf.univ-poitiers.fr/2009/spip.php?article72

en vigueur dans les établissements, des méthodes d'apprentissage auxquelles sont habitués les élèves à ce niveau d'étude. Cette partie rend aussi compte de l'importance que l'étudiant donne à son parcours scolaire et de l'éventuel recours à des enseignements extérieurs à l'école pour compléter sa formation. Nous n'avons pas voulu faire l'impasse sur les parcours scolaires car nous postulons que les habitus d'apprentissage se construisent tôt et en grande partie via l'école. Ces habitus ainsi installés ne sont pas impossible à changer, mais ont tendance à perdurer (Bourdieu, 1980). Ainsi, l'école serait le lieu où se sont constitués les habitus actuels des jeunes universitaires interrogés.

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons souhaité récolter les représentations de l'université chez les enquêtés avant de recueillir les informations au sujet de leur parcours universitaire. Nous avons pensé que cela donnerait plus de chance aux représentations "premières" d'apparaitre; avant, en effet, que l'informateur ait pu réfléchir à son parcours universitaire et fait évoluer ses représentations par la réflexion. Notre souci dans cette partie était de faire apparaître les représentations des étudiants au sujet de quatre « composants » du monde universitaire : le professeur, le livre de cours, le moment du cours et l'institution universitaire elle-même. Pour y arriver, nous avons adopté la technique du mot associé. « *Les chercheurs font l'hypothèse que cette méthode permet d'accéder à un espace authentique sur lequel la pensée rationnelle n'a pas grande prise* » (Muller & de Pietro, chez Moore, 2001, p.53).

Les représentations sont capitales, nous l'avons vu dans la partie théorique, pour la motivation à apprendre. Mais elles nous permettent aussi d'esquisser la relation qu'a l'étudiant avec le monde universitaire duquel il fait partie. Ainsi, nous pouvons nous faire une meilleure idée de la place que l'étudiant occupe, qu'il prend ou qu'on lui laisse tenir à l'université.
Lors de la présentation des résultats, pour une meilleure lecture, nous placerons l'analyse des représentations des enquêtés après les résultats de la troisième partie que nous décrivons ci-après.

La troisième partie ressemble à la première, mais concerne le niveau post-lycée ; l'université. Elle donne une idée du nombre d'étudiants dans les salles et en travaux pratiques, de la méthodologie d'enseignement et d'évaluation appliquées dans l'institution universitaire, des manières d'apprendre adoptées par les étudiants. Les questions portent également sur ce que pense l'informateur de son parcours à l'université, s'il a eu recours à des cours extérieurs et quels sont ses projets pour l'année académique suivante.

Enfin, la quatrième partie nous donne quelques informations d'ordre sociodémographiques : l'âge, le genre et la nationalité. Nous n'avons pas demandé plus d'informations de ce type car nous avons estimé que l'échantillon choisi était déjà très cadré ; ils ont tous suivi leur scolarité dans le même pays, ont tous le même niveau universitaire et font partie de la même institution universitaire.

Choix des outils méthodologiques

Outre les quelques questions d'ordre sociodémographiques, nous avons opté pour des questions informatives (permettant d'avoir des données plus ou moins objectives sur une situation) et d'opinion (pour avoir l'avis de l'enquêté).
Certaines questions proposent un choix fini aux informateurs, mais il a toujours la possibilité d'en sortir et d'indiquer sa propre proposition sous la rubrique "autre (spécifiez)".
Plusieurs tableaux sont proposés, qui demandent soit une information en pourcentage, soit une échelle d'occurrence.
Nous avons souhaité varier le type de questions posées pour obtenir des informations de type quantitatives et qualitatives, qui, mises ensemble, devraient faire sens.

La méthodologie choisie pour le côté syrien, comme explicité plus haut, a dû être revue ; nous n'avons pu distribuer le questionnaire pour des raisons de sécurité tant de la chercheuse que des personnes enquêtées. Nous avons

donc récolté certaines informations par d'autres moyens (observations non participantes, entretiens avec des personnes ressources dans le corps professoral, conversations informelles). Pour la récolte des représentations des étudiants, nous n'avions pas d'autre choix que de solliciter des volontaires pour un entretien. Quatre personnes se sont montrées intéressées. Nous avons mis en place un guide d'entretien inspiré du questionnaire de base, mais portant principalement sur les représentations des étudiants. Puis, nous avons dû compter sur le recoupement des informations récoltées par tous les moyens mis en place (entretiens formels et conversations informelles, comptes-rendus de réunions, recherches disponibles dans le domaine) pour présenter une analyse comparative la plus proche possible des réalités du terrain.

La plupart des tableaux destinés à montrer les résultats de l'enquête, dans la partie qui suit, ne présentent que les informations relatives à la partie française. Les informations correspondant à la partie syrienne sont mises en texte suite aux tableaux. Il ne nous est en effet pas possible ici de comparer des chiffres, vu la différence en nombre de participants de part et d'autre. Néanmoins, et vu l'homogénéité des corpus syriens recueillis via la technique de l'entretien compréhensif (Billiez & Millet, in Moore, 2001, p. 39,41), nous considérerons ce matériel discursif valide pour notre recherche (Billiez & Millet, in Moore, 2001, p.42).

Analyse des données et résultats

Profil des enquêtés français :

Les 12 informateurs français ont entre 20 et 24 ans. Des douze personnes constituant cet échantillon, 11 sont des hommes. La nature scientifique de la formation doit certainement impliquer qu’un plus grand nombre de garçons s’y

inscrivent[37]. Ils sont tous inscrits dans la Licence Gestion des Risques de l'IRIAF de Poitiers, mais cela ne signifie pas qu'ils ont tous fait leur Licence 1 et 2 dans cette institution. Quand ils arrivent en L3, ils peuvent être issus de diverses filières scientifiques et d'autres institutions universitaires.

La première année du Master MRIE en Syrie rassemble de jeunes diplômés de Licence en biologie, chimie, géophysique, ingénierie mécanique et administration des affaires. Nous comptons 1/3 de filles pour 2/3 de garçons. La proportion de femmes semble donc plus importante en Syrie qu'en France sans qu'il y ait d'attention portée à la parité lors des admissions[38]. Les inscrits dans ce Master première année (M1) sont sensiblement plus âgés que les français. Autre phénomène d'importance, la plupart d'entre les masterants syriens ont une activité professionnelle en parallèle avec le Master.

2.1. Information concernant l'école (jusqu'au baccalauréat)

La plupart des étudiants français a fréquenté un établissement public mis à part trois personnes qui sont passées par l'enseignement privé (général ou technique).
Les classes des jeunes français se composaient d'un nombre d'élève allant de 20 à 32 avec une moyenne de 27 élèves par classe.

Les élèves syriens, eux, se retrouvaient dans des classes allant de 35 à 45 étudiants.

[37] "À niveau égal dans les disciplines scientifiques, les filles ne s'engagent pas autant que les garçons dans cette voie porteuse d'emplois." Pour plus d'infos voir : http://eduscol.education.fr/pid23262-cid48009/elements-d-un-constat.html
[38] Selon le coordinateur français du Master.

Méthodologies (toutes disciplines confondues) pratiquées à l'école :

Méthodologie de cours	**Pourcentage France** (total 100)	**Pourcentage Syrie*** (total 100)
Cours magistral	49.5% (54% sans le 0)	80%
Travail en sous-groupes	13%	0%
Recherches en classe	9%	0%
Discussions/débats de classe	5%	10%
Pratique (Travaux Dirigés)	22.5%	10%
Autre (spécifiez) :	/	/

*Les chiffres syriens sont uniquement indicatifs.

Les cours de type ex-cathedra prennent la moitié du temps que les élèves français passent en cours. Un étudiant indique un 0% de cours magistraux. Nous considérons qu'il est peu probable qu'aucun cours de ce type ne lui ait été administré. C'est pourquoi nous souhaitons aussi faire apparaitre le résultat sans sa contribution. L'autre moitié du temps est répartie entre travaux pratiques et travaux en sous-groupes, qui souvent vont de pair. Pour 9% du temps, l'élève peut effectuer des recherches, mais a assez peu l'occasion de débattre en classe.

Les chiffres syriens ne sont présentés que pour indication ; nous ne pouvons pas garantir une quelconque fiabilité sur un nombre aussi restreint d'informateurs.

Nous souhaitons néanmoins relever que, contrairement à la France, le travail en sous-groupe et la recherche ne font pas partie du paysage didactique. Le cours magistral semble prendre la place principale et presque exclusive. Un de nos informateurs déclare : *" C'était des études théoriques seulement (…), pas de méthodologie active (…)"*

Méthodologie de travail à l'école :

en France	**OUI**	**NON**
j'étudiais les notes du professeur	10	1
j'étudiais mes propres notes (prises en cours)	12	0
j'étudiais dans les livres d'école	10	2
j'étudiais dans d'autres livres	1	11
autre (spécifiez) :	/	/

La grande majorité des français étudiait les notes données par le professeur, mis à part un informateur, issu d'un lycée privé et qui, en même temps, déclare n'avoir eu aucun cours de type magistral (voir question 3 ci-dessus). En plus du cours du professeur, tous étudiaient leurs propres notes prises en classe. Les livres de cours avaient également un grand succès puisque dix personnes sur douze déclarent s'en être servi pour étudier. Par contre, à ce niveau d'étude, seule une personne dit avoir utilisé des ressources extérieures.

Nous ne relevons pas de différences majeures avec les déclarations des jeunes syriens qui, à ce niveau, ont les mêmes pratiques.

Avant les évaluations, les étudiants faisaient :

en France	**OUI**	**NON**
des résumés des cours	5	7
des fiches récapitulatives	9	3
du surlignage au fluo dans le cours	9	3
autre (spécifiez) : relecture totale du cours	1	/
rien de tout cela	2	/

Quand deux informateurs français affirment n'avoir utilisé aucune des techniques proposées ni aucune autre d'ailleurs, cinq personnes sur 12 faisaient des résumés de leur cours. Mais les deux techniques les plus pratiquées sont celles de la fiche récapitulative et de l'utilisation du stylo fluorescent dans le cours même puisque ¾ des anciens lycéens déclarent les avoir utilisées jusqu'au Baccalauréat. Un seul informateur précise qu'il faisait une relecture totale des cours avant les évaluations.

Du côté syrien, c'est le résumé et le surlignage qui ont le plus de succès. Quant à la fiche récapitulative, le concept lui-même n'apparait pas clairement aux interviewés. Lors de la traduction du questionnaire en arabe, ce point avait déjà posé problème à la traductrice (syrienne) qui, elle non plus, n'arrivait pas à conceptualiser l'idée de "fiche récapitulative". Nous considérons donc que cette pratique est absente ou presque du paysage éducatif syrien.

Types d'évaluation utilisés par les établissements scolaires :

en France					
Type d'évaluation	Toujours	Le plus souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Attribution de notes sur 5, sur 10, sur 20,…	6	6			
Attribution d'une appréciation (bien, assez bien, TB,…)			1	7	4
Attribution d'un commentaire écrit ou oral	1	2	3	5	1
Classement dans la classe	2		1	3	6
Pas de note, ni de commentaire		1		2	9
Auto-notation (via une grille d'évaluation par exemple)			1	4	7
Autre (spécifiez) :					

Ce tableau présentant les types d'évaluation pratiquées par les établissements scolaires français montre clairement que la majorité des évaluations sont de type « notation ». Quant aux autres types, la plupart des répondants les situent dans les colonnes « rarement » et « jamais ». Le seul type qui ait une place plus importante serait l'attribution d'un commentaire oral ou écrit. Ce type d'évaluation permet à l'élève de se faire une meilleure idée de la signification de sa note. L'auto-évaluation reste assez rare. Enfin, les travaux sont la plupart du temps évalués ; il est rare de réaliser un travail scolaire qui ne le soit pas.

Chez les Syriens, toutes les évaluations sont notées de manière chiffrée. Aucune autre possibilité de notation n'émerge des entretiens.

Le programme scolaire c'est …

en France	
une préparation à l'entrée à l'université	3
une préparation à l'entrée dans la vie active	0
général	9
autre (spécifiez) :	/

Pour les ¾ des informateurs, l'école n'offre qu'une formation générale alors qu'un quart seulement considère qu'elle prépare à l'entrée à l'université.

Pour les Syriens, le programme scolaire ne prépare pas à l'université, ni au monde du travail. Il est simplement général. *"On aurait besoin d'enseigner à l'école un programme qui aide à entrer dans la vie active."* : nous dit un informateur.

Cours suivis en plus de l'école :

en France	
avec des professeurs privés	4
soutien scolaire en institut	1
institut de langue	1
institut d'informatique	0
activités culturelles (théâtre, danse,…)	1
autre (spécifiez) :	/

Un tiers des informateurs français a eu recours à des professeurs privés durant son parcours de lycéen. Les instituts de soutien scolaire, de langue, d'informatique ou culturels sont rarement fréquentés par les élèves des lycées français.

En Syrie, c'est un fait connu, quand la famille en a les moyens, le jeune élève voit défiler les enseignants privés à la maison. Les notes ont une telle importance pour le futur de l'individu que tout est mis en œuvre par la famille pour garantir, non seulement la réussite, mais surtout l'excellente note.
Malheureusement, l'enseignement public seul ne parvient souvent pas à répondre aux attentes des élèves et de leur famille. Un informateur syrien : *"Nous souffrions de quelques professeurs faibles, surtout au bac."* Un autre : *"La plupart des professeurs étaient débutants. Nous étions un champ*

d'expérimentation jusqu'à ce que j'arrive dans une école privée." Un troisième: *"Le professeur ne sait pas comment faire passer les idées aux étudiants."*
C'est pourquoi professeurs et écoles privés sont sollicités par les familles qui le peuvent.

2.2. Informations concernant l'université (années de licence)

Les jeunes informateurs français viennent tous de la même licence organisée par l'IRIAF ; la licence 3 Sciences du Danger dont la presque totalité des étudiants poursuit ensuite avec le Master MRIE organisé par l'IRIAF également et sur le même site à Niort.

Les masterants syriens inscrits dans le Master 1 du MRIE sont tous issus de licences dites scientifiques (biologie, chimie, géophysique, ingénierie mécanique, économie).

Nombre d'étudiants habituellement en cours :

en France		
Année	**Nombre d'étudiants en cours classique**	**Nombre d'étudiants en TD**
1ère année de licence	Entre 19 et 100	Entre 20 et 30
2ème année de licence	Entre 15 et 80	Entre 20 et 25
3ème année de licence	24	12

Contrairement à ce que nous imaginions, en France, le nombre d'étudiants même lors des cours de type magistraux, n'est pas énorme.

Ce n'est pas le cas des Syriens qui déclarent avoir été 250 en 1ère licence pour diminuer petit à petit au fil des quatre années que compte la licence syrienne. En TD, les nombres tournent autour de la trentaine.

Méthodologies (toutes disciplines confondues) pratiquées à l'université :

Méthodologie de cours	**Pourcentage** (total 100) **France**	**Pourcentage** (total100) **Syrie***
Cours magistral	46.3%	70/80%
Travail en sous-groupes	20%	5/10%
Recherches pendant le cours	7.5%	0%
Discussions/débats	4%	0/5%
Pratique (Travaux Dirigés)	22.5%	0/20%
Autre (spécifiez) :	/	/

*Les chiffres syriens sont uniquement indicatifs.

Si nous reprenons les chiffres concernant le lycée sur le même thème, nous remarquons que les méthodologies utilisées en cours au lycée et à l'université suivent la même tendance. Si le nombre de cours magistraux est légèrement plus bas, en moyenne, à l'université, la différence n'est pas significative. L'université gagne un peu de terrain sur l'école en ce qui concerne le travail en sous-groupes et les recherches pendant les cours, mais perd un point en ce qui concerne les débats. Quant au pourcentage moyen de cours pratique, il reste exactement identique. Dans l'ensemble, la répartition des différents types de méthodologie de travail reste pareille à l'école et à l'université. L'université n'est donc pas radicalement différente de l'école en termes de méthodologie d'enseignement proposée à son public étudiant.

Du côté syrien, nous pouvons constater une faible apparition du travail en sous-groupes. Mais la part laissée aux cours magistraux reste très importante. Il n'y a pas de changement radical non plus entre le lycée et l'université en Syrie.

Plus tôt dans la recherche, nous avions émis l'hypothèse que les méthodologies d'enseignement n'allaient pas radicalement changer entre le niveau scolaire et le niveau universitaire puisqu'elles suivent les préconisations des ministères de l'enseignement, chargés de former les citoyens d'une Nation d'une manière plus ou moins homogène. Ces résultats étaient donc attendus.

Méthodologie de travail des étudiants à l'université :

en France	**OUI**	**NON**
se procure les notes du professeur	10	2
se construit son cours avec ses propres notes	11	1
se base sur les syllabus	2	10
travaille avec d'autres livres	7	5
autre (spécifiez) :	/	/

Du côté français, dix étudiants disent se procurer les notes du professeur et onze construire, en plus, leur cours grâce à leurs propres notes. Par contre, et cela fait différence avec le lycée, les informateurs font beaucoup moins confiance au livre de cours puisque seuls deux d'entres eux se basent sur les informations qu'ils contiennent. Une deuxième différence avec le travail des lycéens est le fait que d'autres sources sont utilisées à l'université pour sept informateurs.

Cela concorde avec l'étude des représentations des informateurs sur les items "professeur" et "livre de cours" ; nous le verrons dans le point c., l'étudiant français accorde bien plus de crédit au professeur qu'au livre. Certains vont même jusqu'à accorder plus de crédit à des sources autres que le livre de cours (sept enquêtés) qui pourtant a été sélectionné par le professeur et son institution pour servir de support au cours.

Les universitaires syriens se procurent tous les notes du professeur ; elles sont en vente dans certaines librairies et personne ne souhaite prendre le risque de ne pas les étudier. Un étudiant déclare : « *Il* (le professeur) *peut poser des questions sur un détail de sa conférence.* » Cette spécificité syrienne fait l'objet d'un vrai petit business ; des étudiants enregistrent les conférences des docteurs et les retranscrivent mot pour mot avant d'en faire des carnets et de les vendre dans les librairies. Ces livrets supplantent le livre de cours qui n'a, dès lors, plus de fonction puisque le docteur répète ce qui s'y trouve.

Avant les évaluations, les étudiants font :

en France	**OUI**	**NON**
des résumés des cours	5	7
des fiches récapitulatives	8	4
du surlignage au fluo dans le cours	7	5
autre (spécifiez) : relecture totale du cours	/	/
rien de tout cela	/	/

Pour étudier avant un examen, moins de la moitié des informateurs français utilisent la technique du résumé, alors que les 2/3 se préparent des fiches récapitulatives et sept utilisent le stylo fluorescent pour surligner dans le texte même du cours. Cette dernière information vient en contradiction de celle obtenue dans la question précédente puisque dix personnes déclaraient NE PAS se baser sur le syllabus de cours. Nous comprenons par là que le livre de cours n'est utilisé qu'au moment de la préparation pour les évaluations.
Au lycée, comme à l'université, la technique de la fiche récapitulative est très utilisée. Elle semble être un outil clé dans les habitudes d'étude des jeunes français.

Tous nos informateurs syriens nous disent utiliser la technique du surlignage dans le support de cours même. Les autres techniques ne semblent pas faire partie de leurs stratégies d'étude avant une évaluation. Nous avions pourtant remarqué qu'au niveau lycée, les Syriens faisaient aussi des résumés. Cette stratégie semble donc s'être perdue en cours de route.

A ce stade, il nous a semblé intéressant d'essayer de comprendre ce qu'implique l'adoption de telle ou telle autre technique d'étude pour l'apprentissage.
Ainsi, nous avons découvert que, d'après Archambault (cit. in Wolfs, 1990, p.116), le surlignage n'est pas une technique associée à la réussite alors qu'établir un plan, un schéma, un tableau l'est (Wolfs, 1990, p.119). Pour les deux auteurs, les élèves, en surlignant, ne parviennent pas à identifier l'information pertinente. Selon Good & Brophy (cit. in Wolfs, p.116), le fait de souligner au fluo rend l'élève moins actif en terme de traitement de l'information.

Dès lors, n'y a-t-il pas là une piste de travail à creuser dans le cadre des projets conjoints ? Ne faudrait-il pas introduire l'idée de la « fiche récapitulative » et réintroduire la technique du résumé auprès des étudiants syriens, même si c'est tard dans leur parcours de formation ? Ceci afin de les inciter à apprendre à repérer plus facilement l'idée maîtresse dans un texte ou un document universitaire et afin de les pousser à structurer leur pensée comme l'attend l'enseignant français qui sera amené à les évaluer.

Type de travail demandé lors des évaluations :

en France					
Type de travail	Toujours	Le plus souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Répondre à des questions qui impliquent de reproduire des passages du cours	1	8	2	1	
Répondre à des questions à choix multiple		1	2	6	3
Répondre à des questions demandant de la réflexion – faire une étude de cas		7	4	1	
Faire une présentation orale individuelle			3	8	1
Rendre un rapport écrit individuel			6	5	1
Faire une présentation orale en groupe		1	10	1	
Réaliser un travail écrit en groupe			11	1	
Autre (spécifiez) :					

Les évaluations au cours des années de Licence en France sont principalement de quatre types. Nous situons deux couples.

D'abord les demandes de reproductions de passage de cours, citées 'le plus souvent' et les questions de réflexion qui sont citées 'souvent' montrent que l'université ne se contente pas de la connaissance passive et donc souvent en surface (Larue et Hrimech, 2009, p.4), mais tente de miser sur les compétences des étudiants via la réflexion, via la réalisation de travaux. En outre, nous pouvons remarquer que l'institution semble vouloir vérifier les connaissances des étudiants sans prendre le risque d'y faire entrer le hasard (peu de choix multiples où l'étudiant peut toujours parier sur la chance).

Ensuite, présentations orales et travaux écrits de groupe sont cités 'le plus souvent'. L'université sollicite aussi les travaux de groupe qui, d'après Larue et Hrimech toujours, favorisent un apprentissage en profondeur et incitent l'étudiant à plus d'engagement dans sa formation. Ces approches permettent de mettre en place des stratégies d'élaboration et d'organisation qui doivent, pour des chercheurs comme Ramsden (cit. in Larue et Hrimech, p.4), contrebalancer un peu l'intérêt uniquement instrumental (c'est-à-dire réussir l'examen) qu'à l'étudiant pour la connaissance.

Dans les universités syriennes, d'après nos interviewés, les reproductions de passage de cours sont demandées dans la majorité des cas. Il n'y a pas d'évaluation de la compréhension et de la maîtrise du contenu par les étudiants via des présentations, des études de cas ou l'écriture de rapports, par exemple. Il n'y a pas non plus d'évaluation pour des travaux de groupes. Seule est prise en compte la connaissance passive du concept.

Leamnson (cit. in Larue et Hrimech, p.9) pense que les formes d'évaluation des cours choisies par les institutions déterminent pour partie les stratégies d'apprentissage utilisées par les étudiants. Les jeunes syriens, appelés à ne devoir « que » reproduire des passages de leurs cours n'ont donc pas d'intérêt immédiat à approfondir leurs apprentissages par la recherche de sens (Wolfs, 2001, p.217). Leur stratégie principale est basée sur la mémorisation pour la reproduction de leurs connaissances (Larue et Hrimech, p.4). Leur intérêt pour la connaissance sera donc plus instrumental que celui des jeunes français. Ils seront moins engagés et leurs connaissances de « surface » (terme utilisé par Wolfs, 2001) seront moins facilement transférables (Wolfs, 2001, p.217). Le témoignage d'un enseignant syrien du Master vient nous confirmer cela : « *C'est très simple en fait, ce sont des connaissances qui devaient être apprises au lycée.* », en parlant d'un des cours qu'il vient de donner au groupe des Master 1 juste avant l'interview.
Puisque l'apprentissage de base ne s'est pas ancré en profondeur, les enseignants du Master sont obligés de revenir sur ces éléments plutôt que d'avancer dans la matière. Par enchaînement, lorsque les missionnaires

français arrivent, ils s'aperçoivent que les groupes n'ont pas acquis tout le savoir nécessaire et sont eux-mêmes parfois forcés de palier aux manques. Finalement, de rattrapages en rattrapages, l'ensemble de la matière à voir pour répondre aux exigences du Master n'est pas enseignée. Le coordinateur français : « *Les étudiants n'étaient pas à la page (…) les étudiants avaient des lacunes* ». Plus loin dans son entretien : « *s'il* (l'enseignement*) n'est pas fait mais que ça ne représente que 10% de l'année c'est pas grave l'étudiant aura pu aller chercher l'information lui-même* ». Ces extraits nous montrent que l'enseignement fait par les Syriens comporte des lacunes (aux yeux du personnel français) mais aussi que l'importance est donnée à la capacité de l'étudiant pour aller chercher lui-même l'information qui lui manque, quand celle-ci n'est pas disponible dans les cours. En d'autres termes, ce qui lui sera demandé par la partie française est d'être autonome. Cependant, l'étude du 1er corpus montre que l'étudiant syrien est peu entrainé à l'autonomie par son système d'enseignement.

Type d'évaluation utilisé par l'établissement universitaire :

en France					
Type d'évaluation	Toujours	Le plus souvent	Souvent	Rarement	Jamais
Attribution de notes sur 5, sur 10, sur 20,…	8	4			
Attribution d'une appréciation (bien, assez bien, TB,…)			1	5	6
Attribution d'un commentaire écrit ou oral			1	3	8
Classement dans la promotion			4	2	6
Pas de note, ni de commentaire				2	10
Auto-notation (via une grille d'évaluation par exemple)			1	3	8
Autre (spécifiez) :					

Nous pouvons remarquer que, comme pour l'école, l'université française évalue grâce à un système de notes. Les autres possibilités de notation (telles le commentaire ou le classement) sont moins utilisées encore à ce niveau d'études qu'au lycée. Quant à l'auto-évaluation ou l'appréciation, elles ne sont

pas, non plus, très pratiquées à l'université. Nous ne voyons pas de changement radical quant au type d'évaluation d'un niveau à l'autre.
Les ¾ des étudiants interrogés pensent que l'évaluation pratiquée par leur université reflète bien leurs connaissances et compétences.

En Syrie, comme pour l'enseignement au lycée, la note est le seul moyen de faire un retour à l'étudiant sur l'état de ses connaissances.
Mais les quatre interviewés syriens se montrent totalement insatisfaits de l'évaluation pratiquée par leur institution universitaire.

Le programme académique est …

en France	
une préparation à la vie active	5
une préparation à l'entrée dans un Master	8
général	3
autre (spécifiez) :	/

Le total des réponses françaises est supérieur au nombre d'informateurs car plusieurs d'entre eux ont sélectionné plus d'une proposition. Les 2/3 estiment que la Licence prépare l'étudiant à continuer son parcours universitaire quand presque la moitié se sent prête à affronter le monde du travail.

Aucun des étudiants syriens n'est d'accord pour dire que l'université prépare à la vie active ou même à l'entrée dans un Master. De leur point de vue, une Licence reste très générale et n'offre surtout aucune chance de passer de la théorie à la pratique. L'un d'entre eux déclare : *« Les informations sont basiques, sans expériences scientifiques et sans regard sur les travaux scientifiques récents. »* Un autre nous dit : *« La période des licences n'était pas pratique. L'université ne prépare pas l'étudiant pour la phase post-universitaire et ne prépare pas non plus les étudiants à l'univers du travail. C'était des études théoriques seulement. »*

Cours suivis en plus de l'université :

en France	
avec des professeurs privés	0
institut de langue	0
institut d'informatique	0
activités culturelles (théâtre, danse,…)	0
autre (spécifiez) :	/

Plusieurs possibilités d'interprétation peuvent être faites :

- l'université française se suffit à elle-même, nul besoin de compléter sa formation à l'extérieur ;
- l'étudiant n'a pas le temps de s'inscrire à des cours en plus de ceux qu'il suit à l'université ;
- les cours extérieurs coûtent cher.

L'objet de notre recherche n'est pas de pousser plus loin cette question.

Du côté syrien, aucun des informateurs ne dit recourir à des enseignements privés, contrairement aux années du lycée. Mais, il y a investissement de la plupart d'entre eux dans des cours de langue extérieurs à l'université.

Projets des étudiants pour l'année suivante :

en France	
continuer avec un Master dans mon pays	11
voyager pour les études	4
voyager pour le plaisir	1
travailler ou chercher du travail	2
faire une pause et reprendre plus tard	0
ne plus rien faire : ne plus travailler ni étudier	0
autre (spécifiez) : passer des concours	1

Pour cette question également, les informateurs français ont sélectionné plus d'une proposition. Il ne semble en effet pas incompatible de faire un Master en France et de voyager, en Erasmus ou pour faire un stage par exemple, dans le cadre des études supérieures. La grande majorité estime qu'une Licence ne suffit pas puisqu'ils pensent presque tous continuer pour accéder au niveau Master (Bac+5). Quelques uns auront d'autres projets en parallèle à la poursuite de leurs études.

Nous n’avons pas relevé d’information à ce sujet dans les discours des Syriens puisque ceux-ci sont déjà en Master.

2.3. Enquête sur les représentations des étudiants

Pour compléter l'enquête de terrain sur le monde universitaire, nous avons voulu relever les représentations que s'en fait l'étudiant lui-même. En effet, comme explicité dans la partie théorique, les représentations sont construites dans l'expérience du quotidien et influencent les conduites des acteurs sociaux. Les relever doit nous donner à voir et à comprendre l'organisation d'un système donné. Ainsi, nous avons comparé les représentations des étudiants français avec celles des étudiants syriens.
Partie intégrante du système universitaire, l'étudiant en est le premier bénéficiaire. Il vient y chercher une formation, un diplôme, une qualification. Il n'est pas là par hasard. Quel regard porte-t-il sur l'institution qui l'accueille ?

Nous avons sélectionné quatre items qui nous ont semblé représenter le monde universitaire : le professeur, d'abord, celui avec lequel l'étudiant a ou peut avoir un contact humain ; le livre, objet symbolique et emblématique de celui qui veut étudier, comprendre, chercher ; le cours, organisé par l'institution et auquel l'étudiant est invité à participer et enfin, l'institution universitaire elle-même, responsable des programmes académiques mis en place, du choix des enseignants, des livres de cours et des modalités d'enseignement pendant les cours.

Nous rappelons ici que les représentations présentées ci-dessous ont été récoltées via un questionnaire auprès de 12 français et via entretiens auprès de quatre jeunes syriens. Il est donc normal d'avoir un plus grand nombre et une plus grande variété d'items du côté français. Nous les avons tous placés dans un seul et même tableau afin de mieux visualiser la nature des différences.

Que représente le professeur d'université pour l'étudiant ?

Item/France	Occ.	Item/Syrie	Occ.
Un guide	1	Abuse de situations pour son intérêt personnel	2
Une aide pédagogique	3		
Un encadrement	1		
Une écoute	2	N'accepte pas les interventions	1
La disponibilité	1	Peu coopératif	1
Accessible	1	Autoritaire	2
Une profession	1	Personne de valeur particulière	1
Un chercheur	1		
Un étudiant âgé	1		
Un doctorant	1		
Un intervenant	1		
Pédagogique	1	N'a pas d'expertise pédagogique	1
Sérieux	1		
Concerné	1	Indifférent	1
Concis	1		
Respectueux	1	Insultant	1
Responsable	1	Fier /Arrogant	2
Compétent	1		
Professionnel	1		
Dynamique	1		
Expérimenté	3		
Engagé	3		
		Parle fort	1
L'enseignement	1		
Une approche personnalisée	1	Méthode de pensée bizarre	1
L'expérience	1		
Le savoir être	1		
Le savoir-faire	1		
La connaissance/ le savoir	6		
La responsabilité	1		
La rigueur	1		
La maîtrise	1		
Le pouvoir	1		

Le professeur, en France, semble être un personnage très respecté. Un seul item porte une connotation négative : « le pouvoir ». Les autres vantent les

mérites de celui qui enseigne à l'université. Outre les items de référence aux différents rôles (chercheur, doctorant,…) du professeur dans l'institution, il est au service de ses étudiants, il les guide, il les encadre et est une personne accessible. En outre, il revêt de qualités multiples telles l'engagement, la compétence, le professionnalisme, le respect, etc. Pour six informateurs, il est celui qui détient la connaissance, le savoir, mais est aussi capable de savoir être et de savoir-faire. Il maîtrise son sujet, mais propose son approche personnelle des choses, tout en restant rigoureux.

Nous découvrons les représentations syriennes avec surprise. Nous n'avons en effet pas l'habitude d'entendre le citoyen syrien critiquer le système en place ou les personnes qui en forment les rouages. Nous pensons donc que la situation de communication, c'est-à-dire l'entretien avec une chercheuse étrangère, promettant l'anonymat, a permis de libérer une parole qui serait restée consensuelle dans d'autres conditions (Billiez & Millet in Moore (coord.), p.40).

Nous pouvons le voir aisément, le professeur syrien ne revêt absolument pas le costume de "l'homme" de connaissance, pourvu de savoir, de savoir-faire pédagogique, de savoir-être auprès des étudiants pour les guider dans leurs apprentissages. Nos informateurs sont au contraire très durs dans la description de leurs enseignants ; ils utilisent des termes aux significations très négatives.

Si l'étudiant se représente de manière si négative ses professeurs, nous nous posons la question de son investissement, de manière constructive, dans l'étude et la réussite. En effet, des études ont pu démontrer le rôle de l'enseignant dans la motivation des étudiants à vouloir apprendre (Viau, 1997, p.12). Ce dernier doit non seulement organiser sa matière, mettre en place des activités pour transmettre la connaissance, mais aussi se montrer intéressé par les progrès des étudiants. Pour Mc Combs (cit. in Wolfs, 2001, p.47), la motivation est le fruit des interactions entre le vouloir de l'élève et le support social qui implique respect, attention et confiance, de la part de la communauté et bien entendu du professeur.

Que représente le livre de cours pour l'étudiant ?

Item/France	Occ.	Item/Syrie	Occ.
La théorie	1	Devrait être un trésor	1
Les sources	1	Peu d'infos utiles	3
La certification des données	1		
Les méthodes	1		
Le texte	1		
Les précisions	1	Donne des infos de base	1
Les compléments	3	Avec beaucoup de répétition	1
Le développement	1	Doit être développé	1
L'approfondissement	1		
La compréhension	1		
Les exercices	4	Se base sur l'étude par cœur	1
Le travail personnel	1		
Les devoirs	1		
Les révisions	1		
Facile d'accès	1		
Compréhensible	1		
Compliqué	1		
Long	2		
Peu utile	1	On ne l'utilise pas	1
Mal rédigé	1		
Vieux /Dépassé	2	Référence scientifique ancienne	1
		Froid/ennuyeux	2
Contre le développement durable	1		
Lourd/poids	4		
Cher/prix	2		

Les étudiants français portent un regard un peu plus mitigé sur le livre de cours que sur la personne du professeur. Pour le livre, une série d'items nous font penser que l'objet est porteur de « vérité » pour l'étudiant ; c'est la source, la théorie, l'objet qui certifie ce qui est dit. Mais il permet aussi à l'étudiant d'aller plus loin dans la réflexion, d'approfondir, d'obtenir des compléments d'information (ou d'être un complément au cours). Il permet à certains de comprendre ce qui n'a peut-être pas été clair pendant le cours.

Mais le livre de cours représente aussi tout ce qui a attrait au travail personnel ; les devoirs, les exercices, les révisions avant examens.

Deux items décrivent le livre comme un objet accessible, compréhensible. Mais une série de sept termes ont une connotation négative et décrivent le livre comme un objet dépassé, peu utile, long, compliqué. De plus, l'objet est physiquement dérangeant pour la moitié des informateurs puisque six items sont en relation soit avec le poids du livre à porter pour venir en cours, soit avec son coût. Il semble en effet être un poids financier pour deux informateurs.

Pour les Syriens et comme pour l'item "professeur", l'objet livre n'est pas vu de manière positive. Il n'est pas considéré, contrairement au livre français, comme étant une source théorique fiable. Il ne sert pas non plus de complément au cours. Que du contraire, il est décrit comme basique, apportant peu d'informations utiles et en l'occurrence anciennes. Plutôt que d'approfondir, il se répète.

L'auteur du livre lui-même ne semble pas digne de confiance : *"pas de responsabilité de l'auteur et ce qui est le plus important pour lui c'est d'avoir écrit un livre"* déclare un enquêté. Cet objet n'a donc qu'une utilité directe et se retrouve étudié par cœur en vue des évaluations. Ce type d'approche entraîne un apprentissage superficiel, nous l'avons vu.

Que représente le moment du cours pour l'étudiant ?

Item/France	Occ.	Item/Syrie	Occ.
L'écoute	3		
L'aide	1		
L'échange / lieu d'échange	6	Pas d'échange entre prof. et étudiant	1
Le partage	3		
La discussion	3		
Le débat	2		
Le respect / le respect entre les deux parties	4		
Apprendre / apprentissage	2		
Apport de connaissances	1		
Amasser des connaissances	1		
Lieu de connaissances	1		
Lieu d'apprentissage	3		
Théorique	1	Études théoriques	1

Les notions	1		
Étude de cas	1		
Réflexion	1		
Le travail	2		
Les expériences	1		
Les découvertes	1		
Les questions	1		
Les exercices	2		
Les devoirs	1		
Le perfectionnement			
Le travail de groupe	1		
La camaraderie	1		
Le rassemblement	1		
L'engagement	1		
La motivation	1	Donne envie de dormir	1
Une habitude	1	Ennuyeux	1
Un enfermement	1		
L'évaluation	1		
Les notes	1		
		Long/trop long pour les infos apportées	2
		Perte de temps	1
		Ne laisse pas le temps de travailler	1

Le moment du cours, moment où le groupe classe se retrouve avec le professeur a une grande importance pour nos informateurs français puisque pas moins de 20 occurrences concernent des items faisant référence au partage, à l'écoute, au débat ; le cours est un réel lieu d'échange et un moment où la discussion peut se produire dans le respect de l'autre qu'il soit professeur ou étudiant.

En outre, le cours est le moment où les connaissances vont passer du professeur à l'étudiant pour être apprises par ce dernier. Mais la connaissance n'est pas tout ; c'est aussi le moment de s'exercer, de faire des expériences, des études de cas. On peut y découvrir et y réfléchir, on peut y poser des questions pour se perfectionner.

Pour certains, le cours est le moment où on travaille en groupe, où s'installe de la camaraderie. Il représente l'engagement de l'étudiant qui se rend au cours parce qu'il a choisi de s'y inscrire.
Pour d'autres, le cours est ressenti de manière plutôt négative comme un enfermement ou encore une habitude. Il rappelle le moment difficile de l'évaluation et des notes attribuées. Mais ces derniers items sont minoritaires.

En aucun cas les quelques représentations négatives qui apparaissent du côté français n'atteignent la négativité qui ressort du côté syrien. Ces derniers décrivent le moment du cours comme étant une perte de temps ; il empêche même de réaliser une activité considérée comme plus utile pour l'un des informateurs : travailler. De plus, on s'y ennuie, il n'y a pas d'action, pas d'échanges entre les différents acteurs. Aux dires des universitaires syriens, il n'apporte rien.

Que représente l'institution universitaire pour l'étudiant ?

Item/France	Occ.	Item/Syrie	Occ.
Autonomie	4		
Travail personnel	1		
Recherche documentaire	1		
Plus de responsabilité	1	N'incite pas au développement des comportements	1
Travail plus approfondi	1		
Demande croissante en travail	1		
		Ne développe pas ses propres méthodologies	1
La découverte	1		
L'apprentissage	1		
Un lieu de formation	2		
L'évaluation des connaissances	1		
Un tremplin d'insertion	1		
Une préparation à la vie active / au travail	2		
L'orientation	1		
Professionnelle	1		
Pluridisciplinaire	1		

Les travaux en groupe	1		
La vie étudiante	1		
La mixité / internationale	2		
L'humanisme	1	Ne fait pas attention à l'étudiant	1
La liberté	1		
Egalitaire / inégale	1	Pleine de pot de vin/ favoritisme	2
Un réseau	1		
Ordonnée vs. compliquée	1+1		
Un ensemble	1		
Utile	1		
Accessible	1		
Rigide	1		
Lente / longue	2		
Prestigieuse	1		

L'institution universitaire française inspire un nombre important d'items, avec des thèmes assez variés.

Lorsque l'étudiant pense à l'université, lui viennent à l'esprit le concept d'autonomie, de travail personnel, de recherche, de responsabilité ; c'est donc, pour nos informateurs, une institution qui demande à l'individu de pouvoir se débrouiller face à la charge de travail demandée.

Si l'université est un lieu d'apprentissage, elle permet également l'insertion dans la vie active et peut guider l'étudiant dans ses choix parce qu'elle est pluridisciplinaire.

Elle revêt également des représentations relatives à son rôle (passé et présent) d'humanisme, d'égalité, de mixité des peuples et des cultures, même si un informateur ressent l'université comme inégale (mais c'est le seul).

L'université est vue comme un réseau ordonné ou compliqué, c'est selon, mais aussi accessible ou bien rigide, un peu lente dans ses processus.

L'université syrienne n'inspire pas beaucoup nos interviewés ; ils ont peut-être déjà tout dit en révélant leurs représentations sur les autres items.

Ils expriment néanmoins, dans la logique de ce que nous avons découvert plus haut, leur désaccord avec les manières d'agir de l'institution. Nous remarquons que presque tous les commentaires sont donnés à la forme négative. D'après eux, l'université n'évolue pas, ne fait pas évoluer ses étudiants et est corrompue.

2.4. En guise de conclusion

Le jeune français se représente l'université et ses composants (professeurs, cours, livres) de manière plutôt positive, quelques rares réserves mises à part. Si nous mettions le négatif et le positif en balance, le premier ne pèserait pas très lourd face à tous les items connotés positivement. Par contre, le jeune syrien nous dépeint un tableau bien sombre de l'institution universitaire et de ce qui en fait partie. Nous nous demandons dès lors où et comment l'étudiant trouve la force d'aller jusqu'au bout de son cursus dans des conditions telles que décrites à travers cette analyse !

Mais l'enquête répond également à une de nos questions de recherche : les habitus méthodologiques des jeunes français sont différents de ceux des Syriens.

Tout d'abord en effet, l'enquête révèle que les institutions éducatives françaises incitent bien plus leurs étudiants à travailler en groupe et à passer de la théorie à la pratique que les mêmes institutions en Syrie. Les jeunes syriens n'y sont pratiquement jamais invités et ne sont jamais évalués pour une production commune, ce qui ne manquera pas d'influer sur leur capacité à travailler en équipe plus tard dans leur vie, comme nous le constaterons via l'étude du corpus suivant.

Ensuite, les résultats montrent que les étudiants français adoptent des techniques d'étude plus propices à un apprentissage en profondeur que celles des Syriens. Ainsi les étudiants syriens étudient par cœur, utilisent le surlignage, techniques qui sont plutôt associées à des apprentissages en surface et donc moins facilement mobilisables dans un contexte différent et

plus tard dans le temps. Dès l'école, il s'habitue à étudier pour la note. Ce qui implique aussi, selon Wolfs, un apprentissage instrumental et moins en profondeur. Le Français, lui, est plus enclin à étudier via des fiches récapitulatives, en faisant des résumés, techniques associées à un apprentissage en profondeur. A l'université, les Syriens se basent uniquement sur les notes du professeur alors que les Français font déjà tout un travail de récapitulation, de mise en lien des informations lorsqu'ils construisent leur cours avec leurs propres notes.

Au regard des résultats de cette première enquête qui nous permet d'y voir plus clair quant aux habitus d'apprentissage que les étudiants ont pu se créer durant leur parcours scolaire et universitaire, mais aussi quant au rôle que jouent ces institutions dans la constitution de ces habitus, il convient à présent de tenter de répondre à nos autres questions de recherche et de vérifier nos hypothèses de travail. Ainsi, nous étudierons comment un projet éducatif conjoint, de niveau Master et d'origine française, prend en compte ces différences dans son application sur le terrain syrien. Mais nous voulons savoir aussi comment les acteurs principaux du projet arrivent à s'entendre dans la relation didactique et s'il convient de faire évoluer leur habitus et stratégies d'enseignement pour les uns, d'apprentissage pour les autres.
Pour le découvrir et le comprendre, il nous faut interroger les différents acteurs du projet.

Nous commencerons par interroger la coordination, syrienne et française du Master MRIE, séparément. Nous espérons par là être en mesure de répondre à la question de la contextualisation, c'est-à-dire de la prise en compte du terrain, mais aussi de la conscience qu'on les acteurs de la différence et de la gestion de ces différences.
Ensuite, nous interrogerons des étudiants du Master 2, ainsi que deux des trois enseignants français qui viennent (une ou deux fois par an chacun) en mission d'enseignement. Par là, nous espérons pouvoir trouver des réponses

quant aux stratégies d'adaptation des acteurs particuliers aux méthodes d'enseignement/apprentissage de l'Autre[39].

Ayant assez vite constaté que le cours de langue française jouait un rôle indéniable dans le cadre de la contextualisation, nous nous sommes, en plus, entretenue avec l'une des deux enseignantes de langue dépêchée par l'AUF sur le projet MRIE.

3. Entretiens semi-directifs auprès des acteurs du projet

Méthodologie adoptée pour la récolte des données

Afin de mettre à jour les problèmes vécus par les acteurs du Master, nous avons sélectionné une série d'individus représentant les groupes clés présents dans le projet et nous nous proposons d'interroger leurs représentations en les invitant à participer à un entretien. Nous interrogerons d'abord les deux coordinateurs principaux, reconnus comme tel par leur institution respective. Ensuite nous demanderons à un échantillon d'étudiants de deuxième année du Master de répondre à nos questions. Enfin, nous nous entretiendrons avec les professeurs français qui enseignent dans le Master 2 à raison de cinq semaines au total durant l'année académique.

En plus, et suite à certaines constatations faites au cours de l'enquête et au cours des recherches épistémologiques, nous nous pencherons sur les cours de langue française offerts aux étudiants des Masters 1 et 2 en relevant les représentations d'une des enseignantes de ce cours de langue, l'autre n'ayant pas souhaité s'exprimer.

[39] Dans une optique bourdeusienne, nous considérons l'Autre comme étant la personne que l'individu "x" classe dans un groupe différent de celui auquel ce même individu "x" appartient. Ce classement permet à l'individu de se distinguer d'autrui.

Présentation des guides d'entretien

La nature des entretiens, que nous avons voulus compréhensifs, ne nous permet pas de présenter un questionnaire figé. Cependant, pour préparer les entrevues, nous avons mis au point un guide d'entretien, adapté à chaque profil d'interviewé. Ainsi quatre guides[40] ont été créés : le premier est destiné aux coordinateurs tant le français que le syrien, le deuxième est destiné aux étudiants, le troisième s'adresse aux enseignants français du Master et le dernier est destiné à l'enseignante de langue française.

Les guides d'entretien sont néanmoins approximativement construits de la même manière. Une question de lancement qui introduit le sujet de la recherche et son objectif universitaire est d'abord posée et est identique pour tous. Ensuite, une série de question sur la personne elle-même sont proposée et interrogent l'investissement personnel dans le projet ainsi que la connaissance du système d'enseignement de l'Autre. Pour les enseignants et les étudiants, nous avons ensuite établi plusieurs catégories de questions : une première interroge le rapport de la personne avec le cours de spécialité en français, une seconde questionne les interviewés sur leur rapport avec le Master lui-même.

Au niveau des coordinateurs, s'il leur est également demandé de s'exprimer au sujet du Master en général et de parler de leur investissement personnel, nous leur demandons aussi de s'exprimer au sujet des enseignants et des étudiants du Master.

En plus et dans tous les cas, nous avons essayé de mettre à jour les représentations de chacun des acteurs au sujet du cours de langue française, qui semble avoir une importance particulière au sein du projet.

Modalités de passation

Les entretiens ont tous été menés individuellement, suite à une prise de rendez-vous. Les enquêtés ont été avertis de l'enregistrement de l'entretien et pouvaient s'y soustraire à n'importe quel moment. Les enseignants français

[40] Disponibles en annexe.

ainsi que le coordinateur de la même origine n'ont pas exprimé de désaccord. Le coordinateur syrien aurait préféré recevoir les questions en avance pour se préparer. Nous avons dû expliciter qu'il était préférable pour l'enquête de pouvoir faire partager les premières réponses, celles qui arrivent sans trop de réflexion. Nous avons néanmoins rappelé qu'il était toujours possible de ne pas répondre à certaines questions. Quant aux étudiants, ce sont ceux qui ont émis le plus de craintes autour des entretiens et surtout de leur enregistrement. Deux d'entre eux auraient préféré ne pas être enregistrés. Nous avons dès lors explicité la nécessité, pour l'enquête, d'avoir accès à l'entièreté de leur intervention ; pour pouvoir revenir dessus et ensuite l'analyser segment par segment. Une promesse d'anonymat a dû être faite doublée d'une seconde de non-diffusion des résultats de l'enquête (surtout auprès de la coordination et de l'administration syrienne du Master) avant la remise des diplômes.

Les étudiants ont été interviewés alors qu'ils avaient déjà reçu une partie des enseignements de la part des professeurs français et qu'ils devaient en recevoir une autre partie plus tard dans l'année. Ils n'étaient donc pas encore passés par l'étape de l'examen. Quant aux professeurs français, ils ont été interviewés lors de leur dernière mission pour l'année académique durant laquelle s'est déroulée la recherche.

Conventions de transcription et d'analyse des entretiens

Pour faciliter l'analyse des entretiens, nous les avons tout d'abord retranscrits totalement ou en partie[41]. Ensuite, afin de ne présenter que les informations pertinentes pour la recherche, nous avons mis en exergue six thèmes que nous développerons et qui seront exemplifiés grâce à des extraits issus des entretiens menés avec les acteurs.

[41] Entretiens disponibles en annexe.

Les conventions choisies pour la transcription sont celles du GARS/GEDO proposées par Marie Savelli à ses étudiants de Stendhal Grenoble 3[42]. Lorsque nous décidons de ne pas retranscrire toutes les paroles d'un intervenant, à l'intérieur d'un même tour de parole, nous noterons (…).

Lorsque les passages sont **en gras** dans les extraits d'entretien présentés ci-dessous, c'est nous qui soulignons pour mettre en avant les informations principales.

De plus, pour protéger un maximum l'anonymat des personnes citées dans les entretiens, les prénoms ont été changés.

CF : coordinateur français

CS : coordinateur syrien

Et : étudiant (Et1, Et2, Et3)

Ens : enseignant (Ens1, Ens2)

Ens L : enseignante de langue

Enq : enquêtrice

3.1. Implication de l'équipe éducative dans le projet conjoint

Tout d'abord, l'analyse des entretiens nous apprend que devenir coordinateur n'est pas le fruit d'une réelle décision, mais vient plutôt d'une conjonction de faits ; des événements et la position des acteurs dans leur institution les auront menés vers la coordination, comme nous le montrent ces extraits d'entretiens :

- CS : **j'étais le chef de département** de botanique **c'est comme ça quand on a des visiteurs, c'est normalement le chef de département**

- CF : **lors d'un colloque** au Moyen-Orient **j'ai rencontré des gens** (…) en 6 mois de temps **il fallait que quelqu'un porte le projet j'étais le 1er à être venu** à avoir rencontré les gens en même temps **je me suis retrouvé avec les relations internationales de mon institution sur les bras**

[42] Disponibles via ce lien : http://www.google.com/#sclient=psy&hl=en&q=conventions+de+transcription+GARS+GEDO&aq=f&aqi=&aql=&oq=&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.&fp=158f5021afbf0802

Les deux coordinateurs sont présents dans le projet depuis ses débuts et les enseignants français le sont depuis au moins cinq ans. L'équipe française est donc stable. C'est moins le cas pour l'équipe syrienne comme nous l'apprend le coordinateur français : *« il y a un noyau dur très stable on a perdu quelques éléments // je le regrette / on a un turnover plus grand sur les intervenants extérieurs »*.

Si la coordination syrienne dit rester à ce poste par volonté, il y a clairement aussi le désir de répondre à une demande venue notamment de son supérieur :

- CS : **il préfère le président** de l'université mais **je ne suis pas obligée** je suis pas obligée **je le fais par volonté et puis pour faire plaisir** aussi au président aux gens à tout le monde

Le coordinateur syrien n'a pas de doute quant à la poursuite de son investissement dans le projet. Le coordinateur français se pose plus de questions quant à son avenir dans le projet. Il espère en effet voir évoluer le Master. Sans cela, il n'est pas sûr de rester encore de nombreuses années :

- Enq : pensez-vous **continuer l'année prochaine**
- CS : pourquoi pas **oui je vois que ça marche** et comme je suis à la fac toujours c'est bien pour la fac c'est bien pour les étudiants et comme j'ai le temps

- CF: **c'est difficile** je je // pour moi **quand on est arrivé à 5 ans** déjà **il fallait prendre un tournant / tournant qui n'a pas été pris** (…) **on a déjà parlé de plusieurs projets** (…) projet très bien reçu par les collègues j'en ai discuté avec le ministre de l'environnement très bien reçu mais ça s'arrête là (…) **si j'attends que ça vienne je n'aurai rien peut-être que j'aimerais voir d'autres horizons** (…) j'ai toujours un engagement à n+1 à l'année suivante c'est tout ce que j'ai comme engagement

Il en est de même pour l'un des enseignants :

- Enq : **tu comptes continuer**
- Ens2 : inchallah
- Enq : ce qui veut dire pour nous (rires)

- Ens2 : (rires) euh / **je sais pas** euh / aucune idée / on verra

Alors qu'un second enseignant reste très intéressé par son implication, grâce à « *l'avancée des étudiants* » qui lui confirme l'utilité de son travail et du projet.

A ce stade du projet, quelques acteurs clés restent donc motivés quand d'autres laissent transparaître une certaine lassitude ou un réel espoir d'évolution.

3.2. Contextualisation du projet

3.2.1. Adaptation des enseignements au contexte

Pour commencer, nous souhaitons nous intéresser à la maquette pédagogique du Master de Poitiers et voir comment elle a pu s'adapter au contexte syrien.

D'après la coordination scientifique syrienne, la maquette pédagogique du Master syrien est identique à la maquette française, à deux détails près. D'abord, l'instauration, en M1, d'une unité d'enseignement nommée "Communication 2" et qui est composée d'un cours d'anglais et d'un cours de français (100 heures au total). Ces cours ne sont pas des cours de langue étrangère tel que nous l'entendons lorsqu'on parle d'enseignement FLE ou EFL (English as a Foreign Language), mais des séances d'apprentissage de lexique adapté à la spécialité du Master. La deuxième différence tient, toujours selon la même source, à la disposition des cours dans le temps.

Mais après examen des deux maquettes, nous repérons bien plus de différences que celles annoncées ci-dessus par la coordination. Tout d'abord, le nombre total d'heures d'enseignement par année est d'environ 100 heures inférieur à la France. Il y a donc approximativement et au total 200 heures en moins en Syrie qu'en France. Ensuite, certains cours sont organisés à Poitiers et pas à Damas et vice versa. Enfin, le nombre d'heures attribuées par cours dans les cas où les intitulés sont identiques, diffèrent.

La coordination syrienne paraît ne pas être très au clair avec l'évolution des enseignements dans le projet :

- CS : ce Master **on l'a au début apporté tel qu'il est et puis on l'a adapté** suivant nos règles
- Enq : c'est à dire **qu'est-ce qui a changé**
- CS : **rien non rien rien**

Trouver des différences entre les maquettes pédagogiques d'un même Master localisé dans deux pays différents peut paraître logique dans la mesure où il est souvent nécessaire d'adapter un projet aux régulations en vigueur dans le contexte d'enseignement/apprentissage du pays d'accueil. Ce qui est plus surprenant est l'apparente ignorance de ces variations de la part de la coordination générale syrienne, mais également scientifique syrienne (déclaration faire lors d'un entretien), censée contrôler le contenu des cours et leur organisation au sein du programme.

La coordination française confirme pourtant la transformation radicale du projet au fil des années :

- CF : **l'enseignement qu'on faisait à l'époque était à 20 milles lieues de ce qu'on fait maintenant**

Comme postulé, le projet a subi des transformations entre le moment où il est arrivé dans son emballage franco-français et son état actuel, mais les adaptations réalisées ne semblent pas avoir été assez formalisées et dès lors ne sont pas appréciées de la même manière par les différents acteurs du projet.

3.2.2. Connaissance du contexte éducatif du partenaire

Lorsque le Master est venu s'installer à Damas, la coordination syrienne avait déjà, selon elle, une bonne idée du fonctionnement de l'enseignement en France :

- CS : **je connaissais bien le système en France** j'ai passé mon DEA à Paris et puis mon 3ème cycle mon doctorat d'état en France

Cette personne avait donc pu expérimenter le système français. Mais nous souhaitons indiquer que cette expérience s'est réalisée il y a de nombreuses années et dans un contexte lié à la recherche alors que ce Master a une finalité professionnelle.

La partie française dans son ensemble a dû apprendre à connaitre le système syrien au fil du temps :

- Enq : avant d'arriver que saviez-vous du contexte d'enseignement/apprentissage ici
- CF : **aucune information** (…) le professeur qui vient sur sa (chaire, chaise) qui dicte son cours et qui s'en va / dans un enseignement tel que le nôtre c'est absolument impossible si je n'ai pas un contact si je n'ai pas un échange si je n'ai pas euh une réponse en temps réel mon cours ne peut pas avancer

Dans l'intervention du coordinateur français ci-dessus, nous repérons clairement la barrière qu'il a vécue, entre un enseignement syrien de type magistral et l'enseignement, apparemment basé sur l'échange, qu'il pratique dans son institution française. Ses collègues enseignants sont dans le même cas que lui et déclarent n'avoir pas eu la moindre information sur le contexte éducatif syrien avant leur arrivée. Il en est de même pour l'enseignante de langue française que nous avons interviewée.

Les extraits suivants nous montrent qu'ils ont identifié clairement le type d'obstacles et de différences entre les deux contextes éducatifs présents dans le projet :

- CF : il y avait une barrière énorme **barrière culturelle** barrière **professionnelle** barrière **structurelle** dans l'organisation même du Master

- Ens2 : ils ont l'habitude ici c'est des **cours très théoriques et peu appliqués**

- Ens2 : **les Syriens** ont vraiment un gros problème là-dessus ils **ne savent pas bosser ensemble**

- Ens1 : ils ont **pas l'habitude de travailler en groupe** de **faire des études de cas** de **rédiger des rapports** de **restituer un travail**

- Ens1 : ils ont plein de connaissances mais **ils savent pas** trop **à quoi ça sert**

- EnsL : des méthodologies qui n'incitent pas les étudiants à réfléchir donc on est toujours dans le **contexte de** la **réception passive**

3.2.3 Adaptation au contexte éducatif de l'Autre

Pour palier aux "lacunes" syriennes quand il s'agit de mettre en place un projet de formation universitaire à finalité professionnelle, les français sont intervenus à différents niveaux.

- CF : ça n'a pas été simple de **faire comprendre qu'on fait un master professionnel** c'est à dire former des gens à aller travailler (…) quand on est arrivé ici les stages n'existaient pas c'était révolutionnaire (…) les premiers stages j'ai vu des étudiants qui revenaient avec une étude bibliographique et je leur ai dit qu'est-ce que l'entreprise va faire avec ça

- Ens2 : **les Français interviennent dans l'enseignement dans le recrutement des candidats et dans la gestion des stages**

Nous avons remarqué dans les entretiens que les deux parties ont fait l'effort d'avancer d'un pas vers le partenaire.

D'un côté, pour répondre aux exigences françaises, l'équipe syrienne a dû essayer de faire évoluer ses pratiques habituelles. Ainsi des professionnels non universitaires ont pu faire leur entrée en tant que formateurs dans le Master *« avant c'était interdit on commence à en avoir »*, nous indique le coordinateur français, confirmé par les dires de la coordination syrienne : *« ils viennent de partout dans l'université de plusieurs facs et aussi des ingénieurs qui travaillent dans les ministères / comme c'est un master professionnel pour ça c'est mieux de penser de voir partout ».*

Et de fait, les enseignants français ont pu ressentir une amélioration dans la qualité des travaux des étudiants :

- Ens1 : euh **les stages ça ressemblait pas à des stages** il y avait pas de sujet **maintenant** on s'aperçoit c'est pas des sujets pour faire plaisir au prof **c'est des vrais sujets**

D’un autre côté, la partie française montre qu’elle s’est, elle aussi, adaptée au contexte syrien dans lequel s’insère le projet :

- Ens2 : pour des points que je juge importants **je demande** à quelqu'un **de faire un résumé en arabe** sur le fond **j'essaye** dans mes explications **d'utiliser** en France des exemples français **en Syrie des exemples syriens**

- Et1 : il est **très gentil** monsieur Fabrice et monsieur Jacques / (…) il est **très communicatif il explique bien il répète les idées**

- Et2 : **le professeur parle un peu simple** pour nous de compris et **répète beaucoup** répète beaucoup

- Ens1 : la première difficulté c’est de **régulièrement trouver des astuces pour voir s’ils ont compris** (…) j’essaye d’**expliquer plusieurs fois de manière différente** (…) j’essaye de leur **poser des questions** de **trouver des exemples** pour voir s’ils ont compris le truc quoi

- Ens1 : **j'aborde pas du tout mon cours de la même manière** (…) en fait ici **je rentre moins dans le détail** je me base sur des concepts généraux et je dirais que c'est pas mal **et ça je commence à l'appliquer un peu plus en France**

Le dernier extrait est intéressant dans la mesure où il nous expose comment l’expérience de cet enseignant, hors de son contexte de travail habituel, est venue influencer sa pratique sur son propre terrain.

Au-delà de cet exemple particulier, les extraits ci-dessus nous donnent la preuve qu’il y a création de nouvelles compétences pédagogiques et culturelles chez les enseignants français.

Malgré les efforts consentis par le corps professoral de Damas, tous ne sont pas d’accord pour dire que les Syriens sont parvenus à s’adapter totalement aux exigences du projet biculturel, comme nous le démontrent les extraits suivants :

- CF : les enseignants syriens **pas tous bien sûr** commencent à changer et ont commencé à travailler différemment avec des études de cas

- Enq : est-ce que l’enseignant syrien s’est adapté au projet
- Ens2 : **j’en suis pas sûr**

- Ens2 : ce qui est important pour ces matières c'est de faire participer au maximum les étudiants de les faire réagir et **je ne suis pas sûr que ça se passe dans les cours syriens**

Mais dans l'extrait suivant, cet autre enseignant soulève un point crucial. Il indique en effet que, pour échanger avec l'Autre, il faut d'abord faire la démarche d'aller vers lui et de le comprendre. Il y a donc nécessité de s'investir personnellement en faisant un pas vers la culture de l'Autre. C'est pourquoi, il semble évident qu'un tel projet doit miser sur des équipes stables.

- Ens1 : il y a la culture qui change beaucoup aussi la culture est pas du tout la même que chez nous quoi **au début on essaye de comprendre** leur mode de raisonnement et **après une fois qu'on a compris on peut discuter**

Outre le fait que le changement est un processus qui demande du temps, il paraît clair que, dans notre cas, l'insistance française pour faire évoluer les choses à joué un grand rôle :

- CF : **j'ai demandé à mes collègues** de venir en France non pas pour copier mais pour voir comment on faisait
- Enq : ils sont venus
- CS : peu très peu mais **je continue** einh

- Enq : comment ça se fait que ces collègues ont commencé à travailler comme ça avec des études de cas <ça vient>
- CF : <rires> **je ne peux pas dire que ça vienne d'eux** / il y a eu **plusieurs étapes**

- CF : ça a pas été facile et je pense qu'**on est arrivé à 50 60 % de réussite auprès des collègues** 50 60 % qui commencent à travailler comme ça

- Ens2 : au fil des ans **on a bien expliqué ce qu'on attendait** des stages

Si, nous venons de le voir, l'équipe éducative a pu faire évoluer certaines de ses pratiques, les étudiants du Master ont aussi fait évoluer les leurs au contact des enseignants français. Il faut dire qu'en quelque sorte, pour réussir, l'étudiant n'avait pas le choix :

- CF : **les cas d'échec** c'est ben **quelqu'un qui n'a pas su faire la transition entre le mode d'éducation qu'il a eu jusqu'à présent et le nouveau mode éducatif**

- Ens1 : **au début** j'avais l'impression **qui en a qui ramaient maintenant** j'ai l'impression que **tout le monde a suivi**

Ces deux interventions nous apprennent deux choses. La première est que, pour réussir, l'étudiant doit avoir su s'adapter. Il n'y a pas d'alternative. La seconde est qu'il y a eu, au fil des années, une nette amélioration au niveau de l'adaptation des étudiants puisque actuellement, l'enseignant 1 nous fait remarquer que tous les étudiants suivent alors que, par le passé, un certain nombre était perdu.

Cela indique que deux types d'évolutions ont lieu au sein du Master.

D'abord une évolution dans le temps. Promotion après promotion, les étudiants répondent, dans l'ensemble, mieux aux exigences françaises. Nous pensons que c'est là le résultat des efforts de contextualisation du projet. Il serait cependant intéressant de poursuivre les recherches sur cette question pour déterminer quelles actions mises en place amènent à ce résultat et quels facteurs extérieurs y contribuent.

Deuxièmement, au cours d'une même promotion, il y a évolution de la manière de travailler des étudiants.

Les interventions suivantes sont éloquentes. Elles indiquent non seulement que l'étudiant travaille différemment, mais que l'intérêt qu'il a pour le projet dans lequel il s'est investi s'en est trouvé grandi. Pour nous, il est important de faire le constat que la motivation à apprendre est plus forte depuis l'intervention des missionnaires de Poitiers.

- Enq : tu as changé ta manière de travailler
- Et2 : oui **c'est un nouveau manière** c'était le présentation l'explication

- Et 3 : **my** let's say **feeling regarding the Master has changed** because I'm now more serious OK **because I have tasks** the subject they gave us is deep and complicated I have to study more I'm more serious and more concerned

Nous devons dire ici que nous n'avons pas assez d'informations dans les entretiens pour comprendre comment l'étudiant a, de manière individuelle, fait évoluer ses habitus en termes d'apprentissage.

Mais nous avons essayé de comprendre pourquoi la motivation des étudiants à apprendre s'en est trouvée changée au contact des enseignants français. La partie qui vient et qui traite du recrutement et du suivi des enseignants syriens nous donne des éléments d'informations.

3.3. Recrutement et suivi des enseignants syriens

Le recrutement du personnel enseignant sur place semble très contraint. Ces extraits nous l'attestent :

- CS : quelquefois **on n'a pas le choix de sélectionner** / ça dépend (s'ils sont libres, s'ils ont le livre) s'ils ont le temps et puis la spécialité

- CF : ce n'est pas moi qui les sélectionne en revanche quand quelqu'un ne me plait pas je le fais savoir ça veut pas dire que / c'est pas pour autant que ça marche le problème est que **si je parle de risque sismique il y en a pas 50 000 qui peuvent le faire** donc que j'apprécie ou non la personne c'est elle qui le donnera

Il y a ici repérage d'un premier problème relatif aux spécialités demandées dans ce Master et qui ne sont pas encore facilement disponible sur le marché syrien.

Un deuxième problème, relatif aux finances celui-là, vient également compliquer le travail de sélection :

- CS : quand on a commencé **au début ils** *(les enseignants syriens)* **prennent un petit salaire après ça a arrêté tout le monde est parti** ils voulaient pas continuer parce qu'on ne travaille pas volontiairement (…) il y a **des professeurs** qui viennent ils **disent si je gagne bien je reste sinon ils vont dans les universités privées** par exemple / on peut pas dire qu'il y a une vraie sélection

- CF : **on a demandé aux enseignants d'intervenir en plus de leurs obligations professionnelles** au début ils ont eu la carotte et ne pas avoir sans avoir jamais eu ça va mais avoir eu et ne plus avoir ça ils l'ont très mal vécu // **demander à quelqu'un de s'engager quand pendant 3 ans leurs heures n'ont pas été payées** ///

Ces difficultés compliquent le travail de suivi des enseignants :

- Enq : qu'est-ce que vous attendez des profs en tant que responsable de ce Master
- CS : euh **pfff** qu'est-ce que j'attends **j'espère toujours qu'ils donnent leur cours** euh **bien** (…) on peut pas obliger tout le monde mais une fois qu'on a accepté il faut qu'on continue notre travail convenablement

- Enq : qu'attendez-vous des professeurs du Master
- CF : j'attends qu'ils l'investissent qu'ils le reconnaissent qu'ils se l'approprient et ça marche à 50 60 % (…) **si l'enseignement a été fait de manière dogmatique et ancestrale où l'étudiant étudie par cœur qu'est-ce qu'on en fait** (…) j'ai vu que les étudiants n'étaient pas à la page en réunion j'en ai parlé (…) à leur charge de **je ne veux pas faire d'ingérence dans les travaux de mes collègues on reste chacun sur ses responsabilités** en termes d'enseignants

Nous sentons que le coordinateur français souhaite mettre des limites à son investissement dans le projet pour laisser aux Syriens le soin de prendre en charge leur part du travail. Mais la coordination syrienne semble ne pas arriver à gérer la tâche qui lui incombe de faire le suivi des enseignants syriens. Ce deuxième extrait vient confirmer notre impression :

- Enq : comment se fait **l'évaluation du travail des professeurs**
- CS : en principe **on a rien fait jusqu'à maintenant** on essaye toujours de résoudre les problèmes matériels

Cela pose question car cet aspect est fortement ressenti par les étudiants qui tous émettent des critiques à l'encontre d'une partie de l'équipe d'enseignement syrienne du Master. En revanche, et malgré la difficulté avouée *("c'était un peu difficile", "c'était fatiguant", "it was very concentrated", "the subject is deep and complicated"*), ils semblent totalement satisfaits des prestations françaises :

- Et1 : **les professeurs français sont plus communicatifs plus sympas** et euh pas tous **les professeurs arabes** sont très euh pas sympas mais **le méthode** qui euh par exemple **si on a demandé quelque chose au professeur français il va réfléchir il va changer** comme on demande **mais le professeur syrien il va dire c'est moi qui choisi ça c'est moi qui va appliquer ça**

- Et3 : **les professeurs français très bien mais the arabic because there is misarrangement there is no time because they are so busy** so sometimes le

cours is schrinked and become a brief of a course not a course (…) **some** they are euh they come euh they how to say **il y a something like spontanuous work**

- Et2 : **l'explication des français c'était plus de l'explication des arabes** et aussi il y avait **quelques arabes professeurs ils ne vient pas**

Nous le voyons, les étudiants se montrent mécontents de la désorganisation et du manque d'attention de leurs enseignants[43], du manque d'information apportée par eux aussi. Un étudiant nous avoue même qu'il a failli abandonner *« la première année »*.

Ce qui frappe en outre dans les différents entretiens, c'est de constater que les acteurs français ne savent pas ce que font réellement les Syriens. Ils travaillent pourtant tous dans le même projet et devraient poursuivre le même objectif. Ne pas vouloir, pour la partie française, faire d'ingérence dans le travail d'enseignement des collègues syriens signifie-t-il qu'il ne faut pas non plus être au courant de ce qui se passe dans ces cours ? Ces quelques extraits nous montrent en tout cas qu'il y a ignorance de la partie française au sujet de ce qui se pratique chez le partenaire.

- CF : **je ne le maîtrise pas** et je ne vais pas aller fouiller pour moi l'enseignement est fait ou n'est pas fait

- Ens1 : euh pour les cours des enseignants syriens pour ce Master **je ne sais pas comment ça se passe**

- Ens1 : faudrait essayer d'améliorer la communication **je ne sais pas ce qu'ils font dans le cours de communication**

- Ens2 : **je sais pas si les Syriens font des travaux dirigés** j'en sais rien

- EnsL : nous **avons suggéré** (…) **une réunion** avec les professeurs arabes **pour voir** un peu **quel est le contenu de leur cours** afin de mieux organiser notre cours à nous

[43] Remarque en marge de la recherche : il est intéressant de constater que les trois étudiants qualifient leur enseignants d'"arabes". Les enseignants dont ils parlent sont pourtant syriens. Les intervenants français, eux, qualifient ces mêmes enseignants de "syriens".

Ces derniers extraits posent la question de la coordination et de l'évaluation au sein du projet. Nous avons dès lors tenté de découvrir ce qui est mis en place à cet effet.

3.4. Outils de coordination et d'évaluation du projet

Une manière de formaliser des expériences individuelles, dans le cadre d'un projet, et de permettre aux participants de se positionner par rapport aux autres est de mettre en place des moments où il est possible pour les acteurs de partager leur vécu. Sont alors plus faciles les échanges d'idées et d'informations, la mutualisation des problèmes pour une recherche commune de solutions.

Après analyse des passages concernés par ce thème dans les entretiens, il nous faut remarquer que les activités liées à la coordination et à l'évaluation ne sont pas au point dans ce projet. Elles ne semblent en tout cas pas être prioritaires.

- CS : il y a **des réunions de temps en temps** / quand on a commencé on faisait des réunions toujours maintenant c'est moins / **on n'a pas beaucoup de temps** vraiment
- Enq : tous **les profs sont invités**
- CS : **on invite mais ils viennent pas tous** // **on parle de tout** les difficultés par exemple les tables les chaises **c'est plutôt matériel**

- EnsL : **nous avons convoqué nous-mêmes des réunions** pour essayer de renforcer la coordination **en ce qui concerne l'évaluation nous n'avons pas eu de rapport direct avec des professeurs ou l'administration**

D'après la coordination syrienne, si réunions il y a, elles sont consacrées à des problèmes de surface (matériels) plutôt qu'à de réels questionnements sur l'enseignement, les étudiants, le projet.

En termes d'évaluation, ce n'est pas beaucoup plus clair.

- CS : chaque année **on fait une évaluation normalement c'est Amira** moi je vois le résultat et quelquefois quand ils viennent nos amis français[44] on fait des évaluations /// **avec Amira je crois pas qu'on a fait beaucoup de choses** du côté syrien on le fait toujours avec les Français

Quant au côté français, il nous donne le sentiment, comme pour le suivi des enseignants, de ne pas vouloir s'impliquer plus en avant dans l'organisation des activités de coordination et d'évaluation. Il aimerait que cela soit géré par le partenaire syrien :

- Enq : **vous faites des réunions d'évaluation de coordination** avec l'ensemble de l'équipe
- CF : **je le souhaite** /// j'en ai une demain
- Enq : **tous les profs sont invités** même les profs de français
- CF : j'insiste pour qu'ils le soient / mais **c'est pas moi qui invite** c'est l'université de Damas ///

Le peu de renseignements récolté d'un côté comme de l'autre sur cet aspect du projet nous laisse penser que coordination et évaluation ne sont pas maîtrisées et, en tout cas, pas assez mises à profit pour penser amélioration et évolution du projet.

3.5. Place du cours de langue française dans le projet

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche et mis en place les différents dispositifs méthodologiques pour la récolte des données et leur analyse, nous n'avions pas pensé que le cours de langue française offert aux étudiants du Master prendrait une telle place. Mais la recherche épistémologique, les entretiens moins formels et les résultats des enquêtes nous invitent à considérer qu'un des axes pour la contextualisation du projet

[44] Remarque : quand la coordination syrienne parle de la partie française, elle les qualifie d'"amis" alors que lorsque la coordination française évoque la partie syrienne, elle utilise le terme de "collègues" (voir p. 98 dans les interactions du CF).

est assuré par ces cours de langue. Le poids du cours de français au sein du Master conjoint ne fait aucun doute pour la plupart des acteurs du projet.
Les deux coordinateurs y attachent une grande importance et le fait qu'il puisse se dérouler dans le Master même est un plus appréciable :

- CS : **il est très important** (…) on a toujours essayé d'avoir des cours (…) et **surtout que ça se passe ici** chez nous c'est très essentiel
- CF : la compréhension du français valide le passage en M2 et l'expression valide **c'est un peu le sésame**

Malheureusement, cela n'est pas de l'avis de toute l'équipe du Master :

- CF : **celui qui** est très bon mais **ne maîtrise pas le français je lui donne pas le diplôme ce qui m'a valu des coups de bâton de la part des collègues syriens** pas tous

Pour la coordination syrienne, la qualité des cours de français et des différents enseignants qui l'ont pris en charge est très bonne, c'est moins le cas pour la coordination française qui semble regretter une équipe en particulier :

- CS : **tous les professeurs** qu'on a euh ils **étaient très bien**

- CF : au début (…) l'ambassade a dit on vous offre les cours CCF et ça a pas mal marché sauf que **les cours CCF ne sont pas adaptés au Master** ensuite on a eu l'AUF c'est là que sont apparues Zara et Aude et puis **Donald est arrivé c'était quand même la perle** (…) cette année on m'avait orienté sur deux personnes suivant les conseils de Donald et je me suis retrouvé avec deux autres

Ce dernier extrait nous indique que la coordination n'a pas le choix de ses enseignants de français, c'est en effet l'AUF qui les sélectionne. C'est l'AUF aussi qui a un regard sur leur travail via un rapport biannuel à remplir par l'enseignant de langue. La coordination française essaye néanmoins de garder un œil sur ce qui s'y passe, même si elle estime que ce n'est pas de son ressort :

- Enq : **vous pouvez contrôler** ce qui se passe pendant les cours ?
- CF : oui et non **oui parce que je suis assez con pour aller le faire** et **non parce que ça n'intervient pas** en tant que tel **dans la maquette**

Outre la coordination, l'équipe enseignante du Master est consciente de l'importance du cours de langue française pour la bonne marche du projet :

- EnsL : il joue un rôle très important vu qu'**on a affaire à des étudiants qui n'ont pas fait de français** avant **et qui doivent atteindre un objectif assez ambitieux**

- Ens2 : ce que **j'attends** du cours de français c'est **qu'ils aient l'oreille** et **qu'ils puissent assez rapidement comprendre un texte scientifique en français**

- Ens1 : les premiers **cours de français spécifique** au Master c'était Maya et Donald l'année dernière et **là on voit vraiment le bénéfice** parce qu'**ils avaient vraiment adapté le cours à la thématique** on a vu le bénéfice

Si les enseignants semblent totalement satisfaits de la tournure FOS des enseignements de langue, les étudiants ne sont pas exactement du même avis :

- Et3 : **they have to be sometimes general to get familiar with the language** because last year (…) we hate French I'm not saying that we have to study gâteau pantalon manteau all the time but **we should take one or two hours general every week to love France** because we began directly with evaluation des risques **I get shocked French is so ugly last year most of us get shocked**

- EnsL : **les étudiants ne sont pas suffisamment conscients de l'orientation FOS** de nos cours **ils ont demandé** euh **les M2 et aussi les M1 à plusieurs reprises plus de français général**

Nous sommes assez surprise de constater que l'adaptation des cours de français au Master ne rencontre pas les attentes des étudiants. Les enseignants ont pourtant constaté que l'orientation FOS avait fait évoluer positivement les étudiants et leur avait permis de répondre mieux aux exigences académiques du Master.

Quant à imaginer que les cours du Master puissent être dispensés en langue anglaise, il n'en est pas question :

- CS : je fais l'anglophone avec l'Angleterre ou l'Amérique / moi je vois que c'est **dommage de ne pas poursuivre avec la langue française**
- CF : je ne suis **pas capable de monter mon cours en langue anglaise** (…) c'est peut-être déplacé mais **la francophonie j'y tiens** quand même un peu la

> francophonie pour moi **c'est beau** c'est un ensemble de choses **les Masters conjoints peuvent redonner leurs lettres de noblesse à la langue française** (…) le fait d'avoir des Masters conjoints en français contribue à relancer cette dynamique de la langue française

Ces extraits montrent qu'il y a encore réticence à travailler en langue anglaise avec un pays dont ce n'est pas une des langues nationales, mais nous constatons aussi l'attachement des deux parties à la langue française et l'envie de contribuer à un retour de la langue de Molière sur la scène internationale.

Par souci d'être aussi complet que possible et pour nous faire une idée du déroulement des cours de français, nous avons observé, de manière non participante, quatre cours de langue française dont la moitié en M1 et l'autre en M2, avec les deux enseignantes. Nous aurions pu considérer ces observations et les rapports issus du Master concernant la langue française comme les constituants d'un quatrième corpus. Mais puisque notre recherche n'est pas spécifiquement axée sur les problèmes liés à l'enseignement de la langue française, nous nous contenterons de faire quelques commentaires suite à l'analyse des grilles d'observation[45] créées par nous pour l'observation des cours de langue .

Malgré la demande de la partie française de se tourner le plus possible vers des cours de langue de spécialité (FOS), nous devons constater qu'en réalité, ces cours ressemblent davantage à des cours de français "classiques" (FLE). En effet, très peu de supports didactiques axés sur la spécialité scientifique des masterants a été utilisé. Nous avons aussi relevé un nombre élevé d'incursions d'autres langues que la langue cible, à l'initiative des enseignantes. En ce qui concerne le côté didactique toujours, il y a eu très peu de demandes de travail en sous-groupes lors de nos observations. Au contraire, c'est le travail individuel sur des exercices en majorité grammaticaux qui ont occupé une grande partie du temps de travail en classe.

[45] Grille vierge disponible en annexe.

Au niveau organisationnel, plusieurs problèmes d'importance et qui semblent jouer un rôle sur le bon fonctionnement des cours ont été repérés. Premièrement, nous avons remarqué que les retards sont légion du côté étudiants, mais également au niveau du début des cours. Deuxièmement, il y a un manque de matériel adéquat pour la bonne marche d'une leçon de langue (pas de matériel sonore, une disponibilité réduite de la photocopieuse). De plus, le minimum de confort nécessaire pour pouvoir étudier et donner un cours n'est pas rempli.

D'une manière générale, lors des observations, nous avons ressenti une perte de temps. Cette impression s'est trouvée confirmée quand nous avons appris que certains étudiants inscrits au CCF, lorsque leurs cours Master et leurs cours CCF étaient sur la même plage horaire, préféraient se rendre au CCF et donc ne pas suivre les cours de langue offerts par le Master

3.6. Axes possibles d'intervention

Si pour la coordination syrienne tout semble parfait *"non non non je vois qu'il est bien et on continue",* la coordination française fait le constat d'un manque d'organisation et d'un manque de prise en compte de l'étudiant dans le projet. Il indique que le Master aurait besoin d'une personne capable de maitriser tous les aspects du projet et de prendre le temps d'écouter les étudiants. C'est une fonction qui existe dans son institution française et qui semble pouvoir résoudre pas mal de problèmes :

- CF : si j'avais **un ingénieur d'étude sur place** qui connaisse le diplôme les débouchés le contenu des enseignements qui ait le temps de se rapprocher des étudiants bref le rôle d'un ingénieur d'études ce serait ro-yal et là **on aurait beaucoup plus de résultats** on pourrait faire un meilleur accompagnement on pourrait faire de la com.

Actuellement cette fonction est occupée par des personnes qui ne peuvent, selon la coordination française et d'après les étudiants, prendre en charge le travail demandé :

- CF : parce que là **actuellement elle est assurée par des collègues qui n'ont pas le temps**

- Et2 : **il n'y a pas de personne de référence** / aujourd'hui euh Omar nous parlons à Madame Amira mais c'est pas très efficace

- Et1 : on a demandé d'avoir un mur pour séparer **nous on a demandé ça et les étudiants de l'année dernière a demandé ça et pas de réponse**

Les étudiants s'expriment aussi au sujet des évolutions qu'ils aimeraient voir dans leur Master pour qu'il fonctionne mieux :

- Enq : **tu aimerais changer quelque chose** à ce Master
- Et1 : euh **les responsables** de le Master

- Et2 : s'il y a s'il y a **une bibliothèque** pour ce Master nous avons discuté ça c'est difficile d'acheter les livres (…) **demander** de des profs françaises **beaucoup de profs français** (…) il faut que euh **intéresser les gestionnaires de la faculté plus de ce Master** (…) il faut que euh bien euh **gérer les matières**

- Et3 : **improve the level of organization** and improve **the level of some Arab professors in teaching** and improve **some Arab subjetcs**

L'enseignante de langue a également son opinion :

- EnsL : **une meilleure coordination** est nécessaire entre les différents professeurs (…) / **donc une petite révolution** (rires) **du Master** (…) j'ai l'impression que **l'accent n'est pas** vraiment **mis sur les étudiants sur leurs besoins** c'est peut-être ce qui manque le plus

Les enseignants français, eux, ont tout naturellement des propositions concernant l'enseignement lui-même et l'organisation de leur mission :

- Ens1 : **plus d'études de cas** réels (…) **instaurer le système de projet** (…) leur faire **bosser comment rédiger un rapport faire une présentation** (…) **ce qui est pas facile** pour pas faire de la langue de bois **c'est** euh **l'organisation sur place** (…) **il manque de vrais relais sur place**

- Ens2 : **qu'ils aient le temps de se renseigner sur le cours** que je vais leur faire parce que là ils arrivent et découvrent tout (…) une chose à faire c'est **le réseau avec les anciens**

Malgré toutes ces remarques sur les améliorations à apporter, les résultats académiques des étudiants syriens satisfont les enseignants français. En effet, ils ne sont pas tellement en dessous de ceux des étudiants français et sont parfois même équivalents. Les enseignants disent être légèrement plus souples avec les masterants syriens, mais ce n'est pas significatif.

- Ens1 : **je donne quasiment les mêmes examens** et **ils s'en sortent pas si mal les étudiants syriens** ouais ouais ouais (…) le niveau est inférieur mais bon c'est pas du 80% 20% **ils sont capables de faire de bonnes choses**

- Ens2 : **ils ont le même sujet en France et en Syrie** même jour même heure sachant que **je donne 1/3 du temps en plus pour les Syriens / la moyenne générale est équivalente**

Nous devons donc conclure que, malgré les difficultés que doivent traverser les étudiants syriens pour réussir ce Master, et que nous avons repérées grâce aux entretiens, la plupart s'en sortent avec des résultats proches de ceux des étudiants français de la même formation à Poitiers.

3.7. <u>En guise de conclusion</u>

Les grandes différences méthodologiques entre l'enseignement/apprentissage des deux contextes éducatifs présents dans le Master sont assez bien ressenties par le partenaire français. Ces acteurs enseignants et coordinateur sont arrivés sur le terrain syrien sans aucune information mais ont pu faire évoluer leur connaissance par l'expérience et le contact avec les groupes d'étudiants successifs. Il est intéressant de constater que c'est l'expérience personnelle uniquement qui a permis aux acteurs de se rendre compte de la réalité de la situation dans laquelle ils travaillent seulement deux semaines par an. En effet, rien n'a été mis en place pour leur faciliter la tâche au début de leur investissement dans le projet. Si l'équipe d'enseignants de spécialité est jusqu'ici assez stable et peut donc profiter de sa propre expérience et de ses propres connaissances construites au fil des années, ce n'est par exemple pas le cas des

enseignants de langue française qui, eux, sont nouveaux presque chaque année. Ils devraient dès lors pouvoir profiter de l'expérience des anciens. Il est vrai que rien ne vaut l'expérience personnelle d'une situation pour la comprendre dans son ensemble, mais les nouveaux enseignants, ignorants du contexte d'enseignement/apprentissage syrien, gagneraient certainement à être mis au courant des spécificités du contexte et de leurs futurs étudiants. De même, les étudiants du Master auraient tout intérêt à avoir une idée de ce qui les attend lorsqu'ils doivent suivre un cours avec un enseignant français. Ainsi, il faudrait penser à mettre en place un processus d'introduction des réalités des contextes respectifs auprès des futurs enseignants du Master et des étudiants entrants. Les moyens pour y arriver et les médiums à choisir sont très certainement à réfléchir en équipe de travail : faudra-t-il pencher pour la conception d'un document explicatif, pour un document de type reportage (qui pourrait d'ailleurs être créé par les étudiants d'une des promotions), d'une série d'entretiens des acteurs du projet à faire écouter ?
Si nous devons remarquer que c'est la partie française qui a le plus influencé le projet en y apportant des techniques de travail alors inconnues ou peu utilisées (le stage, le travail en groupe, l'étude de cas, …), nous remarquons aussi que le terrain a influencé les méthodes d'enseignement de certains professeurs français pour aller jusqu'à faire évoluer les méthodologies d'enseignement en France de l'un des enseignants français. La pratique de son métier dans un environnement éducatif différent, face à des étudiants avec des besoins et des particularités autres lui a fait prendre conscience de sa pratique sur son propre terrain pour la faire évoluer.

Dans le cadre du cours de langue française spécialement, chaque nouvelle équipe doit non seulement s'adapter au profil des étudiants syriens, mais également se débrouiller pour mettre au point un programme de cours qui ait une cohérence avec la spécialité du Master que, la plupart du temps, les enseignants de FLE ne connaissent pas. Après presque dix ans d'existence, nous imaginions que les équipes successives auraient laissé des archives utilisables par les différentes équipes, qu'un budget aurait pu être trouvé pour la création d'un programme de cours et/ou d'une série de documents

didactisés adaptés au contexte spécifique du Master. Cette tentative n'a eu lieu que l'année précédant la recherche avec la constitution d'un document succinct présentant la progression préconisée accompagnée de quelques idées de documents à utiliser en classe.

Avec l'apparition de cours de français sur objectifs spécifiques, c'est à dire axés sur l'apprentissage d'une langue française adaptée à la nature scientifique, professionnelle et universitaire du Master, les enseignants français de spécialité nous disent qu'il y a une réelle évolution et un changement positif chez les étudiants. Ce cours de langue les incite à travailler comme ils seront tenus de le faire, non seulement dans leurs cours de spécialités et pour répondre aux demandes académiques du Master, mais en même temps pour répondre aux réalités du monde professionnel dans lequel ils devront s'intégrer plus tard. Ainsi, les masterants reçoivent un enseignement de français plutôt scientifique et axé sur la spécialité gestion des risques. Ils sont aussi mis en situation de préparation de présentations et de soutenance de leur travail.
Si les enseignants de spécialité et la coordination semblent totalement satisfaits de la nouvelle nature FOS des cours de français, ce n'est pas le cas des étudiants qui préféreraient consacrer plus de temps à l'étude d'un français dit général. Ceci nous pose question car la satisfaction grandissante des enseignants français, en termes d'adéquation des travaux des étudiants à leurs demandes, s'accompagne d'une meilleure maîtrise de la langue française de spécialité. Que doit-on conclure de ces observations ? Faudrait-il dès lors travailler sur les représentations que les étudiants ont de la langue française pour les faire évoluer ? Doit-on répondre à leur demande en réservant des moments où l'étudiant pourra un peu s'échapper du contexte scientifique de son Master et parler « d'autre chose » en langue étrangère ?

Les autres cours, ceux dont la maîtrise permettra aux étudiants de devenir spécialistes dans leur domaine, sont enseignés pour partie par des enseignants syriens de l'université de Damas et pour l'autre par des enseignants français de Poitiers.

Nous avions imaginé que les étudiants syriens, habitués aux pratiques éducatives de leurs enseignants, trouveraient beaucoup de difficultés à s'adapter et à suivre les cours enseignés par les Français. Mais ce qui apparaît grâce à l'enquête vient contredire l'hypothèse que nous avions faite. Les étudiants avouent la difficulté qu'ils éprouvent face aux cours des enseignants français, mais ils ne se plaignent pas de cette mise à l'épreuve. Au contraire, ils sont en demande, ils veulent de la matière à étudier, ils ne rechignent pas devant l'effort de faire des recherches, de préparer une présentation et de la défendre devant un groupe ou un jury, de faire un stage long qui les formera au monde du travail. Ils sont étudiants dans un Master et ils exigent la qualité dues à ce type de formation supérieure. Par contre, ils sont exaspérés par le manque de contenu et la désorganisation ambiante qui transpire du projet et de certains des cours organisés par leur faculté. Ils ont le sentiment de perdre du temps.

Bien que la situation évolue petit à petit, la partie française reste partiellement insatisfaite de la manière dont sont donnés les cours de spécialité par les enseignants syriens, dans le cadre de ce Master qui doit former des gens à venir s'inscrire dans le monde professionnel des entreprises et des industries. Leurs futurs postes exigeront d'eux qu'ils soient capables de réaliser des tâches en autonomie, seuls ou en équipe, qu'ils soient capables d'analyser des situations et de communiquer à leur sujet.
Dans les cours « syriens », on demande encore trop peu aux étudiants de réaliser des études de cas, de travailler en équipe sur des projets, d'écrire des rapports et de les défendre oralement. Toutes ces tâches sont pourtant essentielles pour un futur manager des risques dans le contexte des entreprises.

Nous avons pu identifier formellement l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement n'a pu évoluer complètement dans le sens désiré par les Français. Raison pour laquelle, d'ailleurs, d'autres disfonctionnements du projet continue d'exister. La cause que nous avons repérée est d'ordre financier. Cet aspect joue en effet un rôle à plusieurs niveaux dans le projet.

Tout d'abord, les enseignants syriens ne sont pas assez bien payés pour pouvoir s'investir plus avant ; ils sont en effet obligés de travailler à plusieurs autres endroits pour obtenir un salaire mensuel convenable.
Ensuite, le Master ne finance pas d'achats matériels qui pourtant semblent être nécessaire pour faciliter le travail de certains enseignants et pour assurer un minimum de confort aux étudiants qui passent leurs journées entières dans les deux salles octroyées par l'Université de Damas pour ce Master. Salles dont l'une n'est pas assez chauffée l'hiver et séparées l'une de l'autre par une paroi trop peu étanche au son.
Enfin, aucun budget n'est octroyé pour organiser une coordination efficace qui pourtant, selon un des acteurs français, pourrait être LA solution pour une meilleure qualité à tous niveaux. Une personne payée pour cela pourrait en effet gérer tous les aspects organisationnels du projet, qui font actuellement défauts, mais aussi se rapprocher des étudiants pour répondre mieux à leurs besoins et enfin aussi travailler à la promotion du Master.

Malgré les difficultés recensées à travers cette étude, il est intéressant de constater que les étudiants, en général, arrivent à s'en sortir. Non satisfaits des enseignements de leurs propres professeurs, ils apprécient l'apport des enseignants français. Les méthodologies d'enseignements sont différentes, mais les étudiants semblent être en demande de changement. Les nouvelles méthodologies, venues de France dans leur cas, font accroître non seulement leur envie d'apprendre, mais aussi leur investissement dans leur projet d'apprentissage. Une fois diplômés, un grand nombre d'entre eux trouvent du travail dans leur spécialité, ce qui prouve non seulement la qualité des étudiants formés, mais aussi le besoin pour ce type de formation sur le marché du travail syrien.

En bémol, le coordinateur français nous dit que la poursuite de son engagement dans le projet dépendra de son évolution. Evolution qui ne semble pas prête à se faire. Pourtant, à terme, et c'est également une demande de l'Ambassade de France qui continue à soutenir financièrement le projet, la partie française doit être en mesure de se retirer. Durant tout le

temps de la coopération, il faut donc qu'il y ait transfert de compétences de l'institution invitée vers l'institution demandeuse. A ce niveau, nous devons faire remarquer que le projet ne pourrait déjà vivre en autonomie, sans le partenaire français. Car c'est encore beaucoup trop les enseignants français qui apportent les techniques de travail nécessaires aux futurs managers en risques industriels et environnementaux, quand les enseignants syriens continuent souvent toujours de pratiquer leurs méthodes d'enseignement basées sur la réception passive, critiquées par les étudiants issus de leur propre système.

3.8. Préconisations dans le cadre du MRIE

Au niveau de la coordination :

- rendre les réunions de coordination et d'évaluation obligatoires et utiliser ce temps pour discuter des problèmes de fonds et non de forme
- embaucher un ingénieur d'étude qui aura pour tâche de gérer tous les aspects du projet en continu et sur place

Au niveau des étudiants :

- mettre en place des groupes de travail fixes pour une année académique et les faire travailler sur un projet à long terme
- créer un système de tutorat d'entraide entre étudiants de Master 2 et de Master 1
- créer un groupe Alumni pour permettre aux anciens et aux nouveaux étudiants d'échanger au sujet de leurs expériences d'études et de travail

Au niveau des cours de spécialité :

- inciter plus d'enseignants syriens à utiliser des méthodologies adaptées à la formation
- trouver un moyen de payer mieux les enseignants syriens sous condition d'un investissement plus grand de leur part

- formaliser, auprès des enseignants français, les pistes découvertes par eux-mêmes, au fil du temps, ainsi que d'autres issues de l'enseignement FLE pour les aider à communiquer aussi efficacement que possible avec les étudiants syriens

Au niveau des cours de langue :

- faire évoluer la représentation des étudiants sur la langue française pour éviter le choc entre une langue française imaginée et celle utile pour la compréhension des cours de nature plus scientifique
- commencer à récolter et à archiver les documents pour le français de spécialité utilisé pendant les cours de langue années après années
- octroyer un budget pour la composition d'une série de documents pédagogiques adaptés à la formation FOS du MRIE
- tenter de recruter une équipe d'enseignants de français qui reste plus ou moins stable sur plusieurs années

VII. Conclusions générales et perspectives pour la recherche

1. Conclusions et préconisations

Une année entière, vouée à mi-temps à la recherche, a été nécessaire pour parvenir au résultat présenté ici. Au terme du travail et au moment de conclure, nous souhaitons rappeler l'objectif du travail réalisé : dans l'optique professionnelle de créer des projets universitaires franco-syriens conjoints, nous voulions étudier un des Masters conjoints déjà existant à Damas. Cependant, les découvertes réalisées doivent également pouvoir servir aux acteurs du Master choisi pour objet de recherche et aux organisateurs/responsables de futurs projets. Nous sommes en effet convaincue que le transfert de connaissances et de compétences entre projets de même type est bénéfique pour les partenaires tant aux niveaux institutionnels qu'aux niveaux personnels.

Avant de passer à la vérification des hypothèses de travail, il nous semble tout d'abord important de revenir sur les difficultés qui sont apparues à plusieurs moments du processus de recherche. Nous pensons en effet que les obstacles rencontrés sur notre parcours (la non possibilité de mener la recherche ouvertement, la difficulté d'accès aux documents officiels, la difficulté d'accès à une littérature abondante) ont été déterminants. Les réorientations opérées dans le protocole de récolte des données sur le terrain ont, pour nous, joué un rôle décisif pour la suite du travail. Alors que nous avions pensé pouvoir toucher un échantillon large d'étudiants français et syriens pour assurer des résultats plus ou moins généralisant, nous avons dû nous contenter de très petits groupes, ce qui nous oblige à situer très précisément nos résultats.

Ces considérations nous amènent à revenir sur la nécessité de contextualiser une recherche issue du domaine de l'interculturel. Nous l'avons vu, il ne nous a pas été possible de mener la recherche comme nous aurions pu

effectivement le faire en France ou ailleurs en Europe par exemple. Malgré notre implication assez longue sur le terrain syrien, nous n'avions pas prévu toutes les difficultés et barrages survenus.
Comme l'annonce d'emblée Le Gal (2010) dans sa thèse de doctorat, il faut donc contextualiser la recherche, c'est-à-dire la concevoir dans son environnement d'origine. Cela implique la prise en compte des caractéristiques du milieu ; pour nous, cela a nécessité la redéfinition du protocole mis en place pour la récolte des données. De plus, nous devons actuellement prendre en compte que notre recherche, menée en Syrie juste avant un temps de possibles bouleversements radicaux dans le système politique du pays, pourrait être l'un des derniers témoins concernant l'éducation avant l'évènement (E) et plus tard servir de point de comparaison entre un avant et un après (E). Mais c'est déjà sans doute nous avancer un peu loin dans les présages d'un possible changement qui pourrait très bien aussi ne pas se produire. Pour l'heure, nous retournons donc sur nos hypothèses de travail pour dire si elles peuvent être vérifiées ou infirmées par la recherche.

Les résultats de l'analyse du premier corpus répondent à notre premier postulat. Les institutions éducatives françaises et syriennes ont des pratiques différentes. Quand l'institution française essaye d'adopter des méthodologies d'enseignement amenant l'individu à l'autonomie, au goût de la recherche, au travail en groupe, à l'exercice de la prise de position, de la présentation structurée des idées oralement ou par écrit, nous devons constater que l'institution syrienne se tourne vers d'autres priorités. Elle invite en général plutôt les étudiants à l'étude par cœur pour restitution sans réflexion. Ces pratiques (selon les recherches de Larue & Hrimech en 2009) n'amènent l'étudiant qu'à avoir un intérêt instrumental pour l'objet d'étude.

Ces pratiques éducatives ont des conséquences sur les habitus et stratégies d'apprentissage et d'étude des étudiants, comme nous l'avions postulé. Nous avons en effet pu remarquer, grâce à l'étude du deuxième corpus, que les jeunes français utilisent beaucoup plus la technique du résumé ou de la fiche

récapitulative, qu’ils constituent leurs cours avec leurs propres notes. Ces pratiques sont, d’après les recherches de Wolfs en 2001, assimilées à une étude en profondeur. Par contre, les jeunes syriens adoptent plutôt des stratégies telles le surlignage dans le cours et l’étude par cœur. Les mêmes recherches ont révélé que ces stratégies conduisent à une étude en surface.
Un autre élément capital découvert grâce à l’étude du deuxième corpus est la surprenante différence de représentations qui existe entre les étudiants universitaires français et syriens au sujet de leur institution universitaire. Quand l'échantillon français montre sa grande satisfaction de tous les éléments composant son institution universitaire, l'étudiant syrien n'en voit que les aspects négatifs. Ceci nous amène à penser que la motivation à apprendre est évidemment plus grande en France qu'en Syrie. Les chiffres nous ont d'ailleurs démontré que rares sont les étudiants syriens qui vont au-delà de la Licence universitaire.

Le troisième et dernier corpus concerne le projet de Master conjoint franco-syrien Management Risques Industriels et Environnementaux et est constitué des entretiens menés auprès de ses acteurs et intervenants à Damas. Leur analyse nous permet de répondre aux autres hypothèses formulées en début de travail.

Tout d'abord, nous avions pensé que les Masters faisaient face à des problèmes liés aux méthodologies de travail des étudiants lorsqu'ils doivent répondre aux exigences des enseignants français habitués à des pratiques différentes. Cette hypothèse est confirmée par nos analyses, mais pas au point où nous l'avions imaginé. En effet, à travers le temps, année après année, les pratiques des étudiants ont évolué pour être arrivées actuellement à un niveau satisfaisant les intervenants français du Master, ce qui n'était pas le cas lorsque le projet a démarré. En outre, la volonté des étudiants à s'impliquer dans les cours donnés par les Français semble gommer quelque peu les difficultés qu'ils rencontrent.

Quant à l'hypothèse de la difficulté d'adaptation du projet français au contexte syrien, elle est confirmée également. Il semble qu'il ait fallu un temps d'acclimatation non pas du projet français au contexte syrien, mais des acteurs syriens (étudiants et enseignants) au projet français. Il parait en effet clair que, si les acteurs français sont parfois prêts à essayer de comprendre la nature du terrain syrien, ainsi que les manières de concevoir l'enseignement et leur spécialité scientifique en Syrie, c'est pour mieux trouver le moyen de faire passer leur propre façon de faire, convaincus qu'elle est plus adaptée aux spécificités de leur spécialité.

Ensuite, nous pouvons aussi confirmer notre hypothèse selon laquelle la plupart des habitus formés chez les acteurs d'un système ne sont pas figés et peuvent évoluer grâce à la rencontre interculturelle. Notre enquête révèle cependant que certains habitus ont tendance à se montrer profondément ancrés et difficiles à changer. Nous parlons, dans notre cas, de la faculté à travailler en équipe qui, même lorsque l'individu est placé en contexte durant une période longue n'y parvient pas. Cela vient aussi en confirmation d'une autre hypothèse de départ ; les étudiants sont plus influencés par les méthodes d'enseignement que par le contenu de ceux-ci.

Nous avions aussi postulé que, lors de la rencontre interculturelle où la communication est exolingue, l'échange pourrait se faire grâce à des stratégies d'entente communicative mises en place par les acteurs de la rencontre. Nous pouvons à présent valider cette hypothèse ayant constaté l'effort fait par les étudiants pour apprendre la langue de l'enseignant français ainsi que les efforts des enseignants français pour faciliter la compréhension des étudiants syriens en utilisant diverses techniques telles la répétition, la reformulation, la vérification et si nécessaire la traduction. Les étudiants arrivent donc à se constituer de nouvelles connaissances et compétences dans le domaine scientifique qu'ils ont choisi ainsi que des connaissances et compétences linguistiques et culturelles. Les enseignants, eux, se constituent un nouveau répertoire d'outils pédagogiques, qu'ils viennent parfois à utiliser

sur leur propre terrain en France. Il acquièrent aussi des connaissances et compétences culturelles et interculturelles.
Les efforts accomplis des deux côtés de la relation pédagogique, au niveau individuel, pour aller a la rencontre de l'Autre, amènent les cultures didactiques à mieux se comprendre pour mieux se rencontrer et parvenir à créer ensemble une relation apprenants/enseignants faisant sens dans le contexte où le projet est mis en place. Nous pouvons dès lors parler de la création d'une nouvelle culture d'enseignement/apprentissage contextualisée.

Comme postulé enfin, si les acteurs, sur le plan individuel et avec du temps, se montrent à même de s'adapter à l'Autre et à ses pratiques, il nous faut constater qu'au niveau des institutions, peu de choses sont mises en place pour faciliter ce travail d'ajustement. Nous avons donc affaire à un projet contextualisé grâce aux acteurs de terrain, mais dont les aspects n'ont pas fait l'objet d'une réflexion institutionnelle.

Ces conclusions nous amènent à faire quelques préconisations pour les futurs programmes de coopération éducative qui pourraient se mettre en place, dans l'avenir, entre la France et La Syrie.
Tout d'abord, nous conseillerions aux instigateurs de nouveaux projets de faire un travail de prise de connaissance du contexte de l'Autre auprès de tous les acteurs de terrain. La technique des biographies langagières, utilisées de plus en plus couramment pour inciter à l'apprentissage des langues, pourrait servir d'exemple et être tourné vers un travail de « biographies éducatives ». La biographie éducative doit alors être vue comme un parcours réflexif sur la (les) manière(s) d'apprendre et d'enseigner auxquelles ont été confrontés les acteurs durant leur vie. Par cette prise de conscience, la technique de la biographie éducative devrait faciliter l'ouverture de l'acteur à d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage que celles auxquelles il a déjà été confronté et, par là, permettre à ces mêmes acteurs de faire évoluer leurs habitus et stratégies d'enseignement/apprentissage dans le sens préconisé par le projet.

Ensuite, nous pensons qu'il serait bienvenu, en amont du lancement d'un projet, de faire réunir ses acteurs, enseignants et coordinateurs, pour les amener à réfléchir ensemble aux finalités de leur projet et aux moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. Ceci afin de ne pas donner l'impression qu'une des parties vient "imposer" sa manière de concevoir les choses. Cela devrait mener à une meilleure intercompréhension et à une meilleure intégration des méthodologies adaptées au projet mis en place, qu'elles viennent d'un des partenaires ou de l'autre.

Lors de nos recherches épistémologiques, nous avons aussi fait le constat que de nombreuses stratégies sont imaginées par les chercheurs pour permettre aux enseignants de langue française de construire leurs cours afin qu'ils coïncident au mieux avec les objectifs de la formation qu'a choisie l'étudiant. Dans tout cela, c'est donc l'étudiant, avec l'aide des enseignants de langue, qui fait l'effort de s'adapter au contexte d'enseignement du professeur de spécialité. Pour nous, cet effort ne doit pas être fait dans un seul sens.
C'est pourquoi nous pensons, et Parpette (2010) le préconise, qu'il convient d'impliquer les enseignants de discipline aussi dans une réflexion sur l'aspect langagier de la transmission du savoir, et sur la réception de leur discours ; chose qui se fait souvent un peu par la force des choses, en contexte, lorsque l'enseignant se retrouve face à des étudiants qui sont issus d'une autre culture et qui maitrisent peu la langue d'enseignement. Il convient dès lors de développer la faculté de ces enseignants de discipline à adapter non seulement leur niveau de langue pendant le cours (si toutefois l'on considère que ce qui prime est la passation du savoir et non la langue, outil de la transmission – ceci pourrait porter à discussion), mais surtout de le faire en amont. Un travail préalable à la rencontre permettrait un gain de temps au moment de la réalisation d'une mission d'enseignement par exemple, qui, on le sait, coûte cher et doit être directement efficace car elle ne peut se prolonger.
En même temps, il sera toujours nécessaire d'amener l'étudiant à être capable de comprendre et de percevoir un maximum des dits et des non-dits d'un discours universitaire, dans le contexte disciplinaire de sa spécialité. Les

cours de Français sur Objectifs Spécifiques et de Français sur Objectifs Universitaires ont donc tout leur sens dans ce type de projets, pour autant que les équipes en charge de l'enseignement de la langue respectent la nature FOS et FOU des cours qu'ils dispensent.

Enfin, nous pensons qu'outre d'essentielles et régulières réunions de coordination et d'évaluation du projet, il faudrait mettre en place un processus d'étude qualité auprès des étudiants, à la fin de chaque année. Ceci afin d'apporter au projet les améliorations qui répondent de manière adéquate aux besoins de tous.

2. Pistes pour la recherche

Arrivée au terme de l'étude, nous devons constater que plusieurs zones d'ombre restent à éclaircir et demanderaient d'aller plus avant dans la recherche.
Lors du travail ci-réalisé, nous n'avons pas pris en compte le sentiment que pourraient avoir les enseignants syriens face aux exigences venues de France et qui ne font habituellement pas partie de leurs pratiques. L'objet de notre recherche était de rendre compte des possibles problèmes émergeant de la rencontre interculturelle entre des apprenants issus d'un système d'enseignement syrien et des enseignants issus d'un système d'enseignement français. Il est cependant apparu pendant l'étude de cas que, ni l'équipe française, ni les étudiants syriens n'étaient satisfaits des enseignements de la partie syrienne. Il serait donc à présent intéressant de partir récolter les opinions et représentations des enseignants syriens sur les questions concernant leur implication personnelle et professionnelle dans le projet.

Une autre piste serait de mener une recherche action. Nous pourrions mettre au point, en accord avec les enseignants des deux institutions, une progression et des documents pour l'enseignement de la langue française qui

soient, dès le départ, adaptés à la spécialité MRIE et les appliquer. En travaillant sur le modèle de la comparaison entre l'année où est utilisé ce matériel et l'année précédente, nous aurions alors un outil pour vérifier que la nature FOS et FOU (parfois contestée par les étudiants) des enseignements de langue ont un impact réellement positif sur l'adéquation des travaux des étudiants syriens aux exigences académiques françaises.

Dans le cadre d'une autre recherche action ou en parallèle avec la précédente, nous proposerions de travailler la piste de la mise en place d'un processus de parcours réflexif de type "biographies éducatives". Cela permettrait d'examiner les évolutions dans les représentations qu'ont les acteurs des habitus et stratégies d'enseignement/apprentissage utilisés par l'Autre et d'étudier les variations dans la faculté d'adaptation au système de l'Autre.

Au cours de la recherche, en plus de ces pistes possibles d'approfondissement, de nouveaux questionnements sont également apparus.
Par exemple, et au niveau d'une réflexion sur l'utilisation de la langue anglaise comme langue d'enseignement dans un projet français, une piste serait d'étudier comment la culture française continue ou pas à être présente et à passer dans des enseignements qui ne seraient pas réalisés en français. Dans ce cadre, il serait aussi possible de comparer les performances des étudiants de deux Masters conjoints ; l'un utilisant le français comme langue d'enseignement des cours de spécialité et l'autre utilisant l'anglais.
Mais il nous semblerait également intéressant d'étudier l'évolution des pratiques des enseignants français qui travaillent régulièrement hors de leur contexte habituel. Nous avons en effet pu constater que certains enseignants français se disaient influencés par leurs pratiques à l'étranger et que cela avait un effet sur leur propres enseignements en France. Nous aimerions savoir dans quelle mesure cette influence est grande et quelle portée elle peut avoir sur leurs cours en France ainsi que sur leur public étudiant français.

VIII. Bibliographie

Abdel-Wahid N. 2009. La Syrie, in Boutros Labaki (dir.), *Enseignement supérieur et marché du travail dans le monde arabe*, Beyrouth, Presses de l'Ifpo (« Études contemporaines », n° CP 26), (en ligne). URL : http://ifpo.revues.org/779

Abric J-Cl. 1994. Méthodologie de recueil des représentations sociales, In J-Cl. Abric, *Pratiques sociales et représentations*, Paris: PUF.

Al Nahar H. 2005. Les jeunes arabes et la participation politique, in *Al Adab vol. 53*, Beyrouth : Dar Al Kotob.

Anadon M. & Guillemettte F. 2007. La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ?, in *Recherches qualitatives*, Hors série n° 5 (en ligne). URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

Blanchet P. 2009. Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on, in *Bulletin Le français à l'université* (en ligne). URL : http://www.bulletin.auf.org/spip.php?article193

Blanchet P., Moore D. & Asselah Rahal S. 2009. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris : Editions des archives contemporaines.

Bourdieu P. 1979. *La distinction,* Paris : Minuit.

Bourdieu P. 1980. *Questions de sociologie*, Paris : Minuit.

Bourdieu P. 1980. *Le sens pratique,* Paris : Minuit.

Bourdieu P. 1987. Fielwork in philosophy, in *Choses dites*, Paris : Minuit.

Braud P. 2000. *Sociologie politique*, Paris : Manuel.

Castellotti V. & Chalabi H (Dir.). 2006. *Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan.

Cavalla C. 2010. Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire, in *Le français dans le monde n° 47*, CLE International.

Chardenet P. 2010. Mettre les langues au centre des enseignements supérieurs : des filières universitaires francophones aux compétences plurilingues (entretien), in *Le français dans le monde/Recherches et applications n° 47,* CLE International.

Charnet C. 2004. Des mots pour s'entendre. Le cas de l'interculturel, in *Lidil n° 29* (en ligne). URL : http://lidil.revues.org/index1293.html

Chiffoleau S. 2006. La Syrie au quotidien : cultures et pratiques du changement Présentation, *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée n°115-116* (en ligne). URL : http://remmm.revues.org/index3008.html

Collès L., Develotte C., Geron G. & Tauzer-Sabatelli F. (éds). 2006. *Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias*, Louvain-la-Neuve : collection Proximités/Didactiques.

Coulon A. 2005. *Le métier d'étudiant,* Paris : Economica Anthropos.

Daele A. & Berthiaume D. 2010. Choisir ses stratégies d'enseignement. *Centre de soutien à l'enseignement – UNIL* http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/07/memento_m3_strategies_enseignement.pdf

Donati C. 2009. *L'exception syrienne,* Paris : La découverte.

Emerson R. 2003. Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes, in *D. Cefaï* (éd.) L'enquête de terrain, Paris : La découverte/MAUSS.

Goes J. & Mangiante J-M. 2010. Les écrits universitaires: besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones, in *Le français dans le monde n° 47*, CLE International.

Larue C. & Hrimech M. 2009. Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur n° 25/2* (en ligne). URL : http://ripes.revues.org/index221.html

Le Gal D. 2010. Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil, thèse de doctorat (en ligne). URL : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/57/86/84/PDF/these_der_ver_ref_enlevee_definitif.pdf

Mattey M. 2009/2010. *Rapports inter-groupes exolinguisme et didactique des langues*, cours de Master 1 FLE, Grenoble 3/CNED.

Matthey M. & Simon D-L. 2009. Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *in Lidil, n° 39* (en ligne). URL : http://lidil.revues.org/index2733.html

Moore D. (coord.). 2001. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris : collection CREDIF/essais.

Parpette C. 2010. Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire, in *Le français dans le monde/Recherches et applications n° 47,* CLE International.

Piccardo E. 2007. Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques, *Lidil n° 35* (en ligne). URL : http://lidil.revues.org/index2303.html.

Puren C. (coord.). 2005. Interdidacticité et interculturalité, in *Ela n°140*, Mayenne : Didier Erudition

Rege Colet N. & Romainville M. 2006. *Les pratiques enseignantes en mutation à l'université*, sous la direction de Romainville M. Bruxelles : De Boeck.

Rézeau J. 1999. Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia, *in Recherche Alsic num. 1 vol. 2* (en ligne). URL : http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num3/rezeau2/alsic_n03-rec2.html

Soulé B. 2007. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales, in *Recherches qualitatives n° 27* (en ligne). URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html

St SyrTribble D. & Saintonge L. 1999. Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements, in *Recherches qualitatives vol. 20* (en ligne). URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Textes_PDF/20St-Cyr-Tribble.pdf

Takeuchi Y. 2004. Rencontre interculturelle Franco-japonaise , *in Lidil n° 29* (en ligne). URL : http://lidil.revues.org/index1273.html

Troncy C. 2009. Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels/questions didactiques, in *Glottopol n° 13* (en ligne). URL : http://www.uni-rouen.fr/dyalang/glottopol

Valastro O.M. 2000. La recherche qualitative entre procédures scientifiques d'objectivation et expérience subjective des individus sociaux, in *Esprit critique vol. 2 num. 12* (en ligne). URL : http://www.espritcritique.fr

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vigne C. 2010. L'école est un moule dans lequel tous doivent se couler, Malheur à ceux qui débordent, *Diversité 163* (en ligne). URL : http://www2.cndp.fr/revueVEI/163/163_itw-vigne.pdf

Wolfs J-L. 2001. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage. Du secondaire a l'université. Recherche – théorie – application*, Bruxelles : De Boeck Université.

IX. Table des matières

Résumé…….. p.2
Remerciements…… p.3

I. Introduction générale……. p.4
1. Présentation de la recherche et de ses objectifs…… p.4
2. Etats des lieux des Masters franco-syriens en Syrie…….. p.6

II. Cadre et historique de la recherche……. p.12
1. Cadre et présentation du MRIE……... p.12
2. Historique…… p.16

III. Questions de recherche et postulats……... p.18
1. Questions de recherche…… p.18
2. Postulats……. p.19

IV. Cadre théorique de la recherche…….. p.22
1. Participation observante et objectivité de la recherche……... p.22
2. Culture et éducation…….. p.26
2.1. Culture, habitus et stratégies d'enseignement/apprentissage……. p.26
2.2. Caractère interculturel du projet…… p.30
3. Contextualisation d'un projet d'enseignement…….. p.33

V. Approche méthodologique……. p.37
1. Difficultés dues à la participation observante…… p.37
2. Difficultés dues au terrain…… p.38
3. Choix du corpus d'étude…….. p.41

VI. Présentation des enquêtes et résultats……... p.43
1. Comparaison des réalités éducatives en France et en Syrie…… p.43
1.1. Le primaire et le collège…… p.44
- Présentation du document de travail : le Socle…… p.46
- Dispositif de travail..... p.47
- Mise en grade méthodologique..... p.47
- Eléments de comparaison..... p.49
- Eléments de conclusion..... p.52
1.2. Le lycée……. p.53
- Présentation du document de travail : l'organisation du cycle terminal de la voie générale…….. p.55
- Dispositif de travail..... p.55
- Eléments de comparaison..... p.55
- Eléments de conclusion..... p.56
1.3. L'enseignement supérieur…… p.56
1.4. En guise de conclusion……. p.59

2. Enquête sur les stratégies d'apprentissage et les représentations de l'université chez des étudiants français et syriens……. p.60
- Méthodologie de l'enquête..... p.60
- Présentation du questionnaire..... p.62
- Choix des outils méthodologiques..... p.64
- Analyses des données et resultants..... p.65

2.1. Informations concernant l'école…… p.66
2.2. Informations concernant l'université…… p.71
2.3. Enquête sur les représentations des étudiants…….. p.80
2.4. En guise de conclusion…….. p.88
3. Entretiens semi-directifs auprès des acteurs du projet…… p.90
- Méthodologie adoptée pour la récolte des données…… p.90
- Présentation des guides d'entretien..... p.91
- Modalités de passation..... p.91
- Conventions de transcriptions et d'analyse des entretiens p.92
3.1. Implication de l'équipe éducative dans le projet conjoint…… p.93
3.2. Contextualisation du projet…… p.95
3.2.1. Adaptation des enseignements au contexte…… p.95
3.2.2. Connaissance du contexte éducatif de l'Autre…….. p.96
3.2.3. Adaptation au contexte éducatif de l'Autre…… p.98
3.3. Recrutement et suivi des enseignants…… p.102
3.4. Outils de coordination et d'évaluation du projet…… p.105
3.5. Place du cours de langue française dans le projet…….. p.106
3.6. Axes possibles d'intervention…….. p.110
3.7. En guise de conclusion…….. p.112
3.8. Préconisations dans le cadre du MRIE…….. p.117

VII. Conclusions générales et perspectives pour la recherche…….. p.119
1. Conclusions et préconisations…… p.119
2. Pistes pour la recherche…….. p.125

VIII. Bibliographie……... p.127

IX. Table des matières…… p.130

X. Annexes…… p.132

X. Annexes

- Questionnaires de l'enquête sur les stratégies d'apprentissage et les représentations des étudiants (versions française et arabe) (2)
- Guides pour les entretiens semi-directifs (4)
- Transcriptions partielles des entretiens semi-directifs (7)
- Maquettes pédagogiques du Master MRIE français et syrien (2)
- Maquette pédagogique créée pour le cours de langue française (1)
- Guide d'observation des cours de langue française (1)