



ISSN 1766-3059
ISSN en ligne 2260-7846

Apprendre à enseigner en temps de crise sanitaire.
Retour d'expérience autour d'une vidéo-enquête
des étudiantes de l'Université de Jordanie
sur l'enseignement en ligne pratiqué
au Lycée Français International d'Amman

Isabelle Bernard

Université de Jordanie, Jordanie

waelr@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5175-0045>



Reçu le 28-03-2022 / Évalué le 24-10-2022 / Accepté le 15-02-2023

Résumé

Cet article relate la préparation, le déroulement, la finalité et les aboutissements d'un atelier d'enquête sur l'enseignement en ligne en temps de crise sanitaire proposé comme projet dans le cadre d'activités extra-universitaires du département de langue et littérature françaises de l'Université de Jordanie. Il a donné lieu à la production d'une vidéo de 32 minutes sur les méthodes d'enseignement du français au Lycée Français International d'Amman. S'il met grandement en lumière les apports de la pédagogie de projet, et notamment sa fonction didactique, sociale et médiationnelle, il en dresse également les limites en tenant compte de données contextuelles précises.

Mots-clés : didactique du FLE, pédagogie de projet, vidéo-enquête, contexte pandémique, Université de Jordanie

Learning how to teach during a health crisis: feedback based on a video survey of students at the University of Jordan on online teaching at the Lycée Français International d'Amman

Abstract

This article discusses the preparation and content, as well as the purpose and outcomes of a workshop on online teaching during a health crisis, an extracurricular project offered within the framework of the section in French language and literature of The University of Jordan. It resulted in the production of a video on French teaching methods at the French International School of Amman. While it sheds significant light on the contributions of Project Based Learning and its social, mediating, and didactic components, it also reveals its limits by taking into account contextual data.

Keywords: french as a foreign language, project Based Learning (PBL), video survey, pandemic, the University of Jordan

Introduction

Dans le cadre de la pédagogie de projet en lien avec les nouvelles technologies, désormais fortement recommandée dans les universités publiques jordaniennes, nous avons entrepris la réalisation d'une enquête sur l'enseignement du français en ligne en contexte de pandémie. Nous proposons ici le compte rendu critique du déroulement de cet atelier vidéo extra-universitaire, non crédité dans le cursus de BA (*Bachelor of Arts*¹), qui a mobilisé un groupe d'étudiants arabophones du Département de Français de l'Université de Jordanie entre janvier et juin 2021. L'objectif de cet atelier de FLE était la réalisation d'une enquête filmée et documentée sur la didactique appliquée au niveau primaire par le Lycée Français International d'Amman (LFIA)² : sous-titré en français et en arabe, le produit finalisé est une vidéo de 32 minutes³ qui a été diffusée lors des Journées de la Francophonie 2022. Selon un déroulé tripartite, nous retracerons les différentes étapes de cet atelier innovant afin d'éclairer les bénéfices et les apports de la pédagogie de projet à la didactique du FLE en milieu universitaire hétéroglotte.

1. Un atelier multitâche

Si, en France, les études en sciences sociales accordent depuis longtemps une attention particulière au projet, en Jordanie c'est plus récemment que l'étudiant a été placé au cœur du processus d'apprentissage. Travaux de recherche et pratiques s'y ancrent, faisant peu à peu du projet un concept aussi attractif que vertueux.

La pédagogie de projet s'inscrit dans l'approche socioconstructiviste selon laquelle les savoirs se construisent dans l'action à partir des expériences vécues par l'apprenant. En effet, ce courant méthodologique est considéré comme une forme d'apprentissage actif au cours duquel les apprenants organisent et auto-dirigent leur travail sous la surveillance d'un enseignant qui tient le rôle d'un médiateur et d'un facilitateur⁴.

Il est vrai que « notre modernité impose une nouvelle rationalité : celle de l'anticipation en vue de faciliter les adaptations à un environnement sans cesse mouvant » (Boutinet, 2012 :129) et que la conceptualisation du sujet étudiant n'a jamais été aussi riche qu'actuellement.

Afin de renforcer certaines réalités du processus d'apprentissage (interaction, communication, collaboration, construction d'un *objet*...), nous avons mis sur pied un atelier de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) suivant une méthode active plaçant - d'emblée et tout au long du processus - l'apprenant en position d'acteur autonome. Afin d'acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux savoir-faire et savoir-être, le groupe devait concevoir une tâche authentique : une vidéo basée sur des entretiens avec des enseignants rompus à l'enseignement en ligne.

L'atelier, qui a fédéré quatre étudiantes de niveau A2+ et B1, s'est déroulé selon quatre phases durant un semestre à raison de rencontres ponctuelles et régulières mais non hebdomadaires⁵. Lors de la première phase qui correspond au lancement du projet, nous avons présenté notre propos en insistant sur ses règles de fonctionnement et exposé son déroulé temporel ainsi que ses modalités et ses finalités. Au cours des phases suivantes, cette attitude directive s'est muée en posture pédagogique fondée sur l'accompagnement des processus d'apprentissage et de développement personnel des apprenantes. « La pédagogie de projet entraîne une modification du rôle de l'enseignant qui serait un accompagnateur pédagogique en encadrant et en guidant les apprenants dans leurs démarches pour entreprendre le projet. De plus, il met en place des dispositifs nécessaires à l'aboutissement du projet et à la réalisation du produit final » (Boutinet, 2012 : 79). Notre rôle s'est rapidement concrétisé vers la supervision : il s'agissait de guider au mieux les étudiantes en leur prodiguant des conseils méthodologiques pour chacune des tâches qu'elles avaient à réaliser : lecture, rédaction de questions, recherches documentaires, traduction... Lors de la phase préparatoire, nous avons décidé d'un calendrier, pris les rendez-vous avec les différents intervenants et écrit le scénario selon une trame découpée en neuf tableaux⁶. Une étudiante A se confie à une étudiante B : A qui rêvait de devenir professeur de français est complètement découragée par la pandémie qui a fermé les écoles et obligé les enseignants à travailler derrière leur écran, loin de leurs classes et de leurs élèves. L'étudiante B, l'enthousiaste intact, lui propose la visite du LFIA. A et B rencontrent la directrice de l'école primaire, les enseignants de CM1-CM2 ainsi que le proviseur du lycée. A trouvera finalement, dans l'amitié de B ainsi que dans la fraternité des échanges avec ses futurs pairs chaleur, réconfort et espoir. Au terme des séances de présentation, les étudiantes se sont approprié le sujet et, exceptés quelques moments de découragement liés à la pandémie et à l'ampleur du travail exigé par l'atelier parallèlement aux cours obligatoires, elles ont fait montre d'une détermination rare et d'un allant constant.

La seconde phase, articulée en quatre étapes, a constitué le gros œuvre du projet : le tournage, la transcription et la traduction des entretiens, la sélection et le montage de toutes les vidéos et la relecture complète des sous-titres du film achevé.

Une fois les rendez-vous pris avec les intervenants, les étudiantes se sont rendues au LFIA pour filmer avec leur Smartphone personnel un ensemble d'entretiens. Ces interviews avaient été préparées d'après une liste de questions sélectionnées par le groupe parmi une somme que nous avons élaborée en amont selon les préceptes de Suzanne Francoeur-Bellavance qui précise : « Dans le travail en projet,

les questions d'ordre méthodologique fournissent les lignes directrices pour planifier et réaliser le projet » (Francœur-Bellavance, 1995 : 44). Préparé par nos soins, le corpus de questions a été mis à disposition du groupe pour échanges, discussions et sélection par les étudiantes. Voici quelques-unes des questions retenues à l'unanimité destinées à la directrice d'établissement :

- *Pouvez-vous nous dire ce qui a changé à l'école primaire avec la pandémie ?*
- *Qu'est-ce que vous avez concrètement mis en place dans votre école ?*
- *Parlez-nous des parents : sont-ils satisfaits de l'enseignement en ligne ?*
- *Quel est votre souhait le plus cher pour vos élèves et vos professeurs ?*

Et quelques-unes posées aux enseignants :

- *J'ai peur que le métier d'enseignant disparaisse avec cette terrible pandémie, est-ce aussi votre avis ?*
- *Comment gérez-vous les problèmes techniques ?*
- *D'après votre expérience, quel est le principal défi des enfants scolarisés à distance ?*
- *Qu'est-ce qui a été mis en place à destination des élèves en difficulté ?*
- *Qu'est-ce qui est le plus motivant pour vous en tant qu'enseignants ?*

Maîtresses de leur emploi du temps, les apprenantes ont filmé en ligne par le biais de Zoom et en présentiel lorsque les conditions sanitaires le permettaient les intermèdes dans lesquels elles intervenaient. Après quelques lectures collectives, deux d'entre elles avaient accepté de mémoriser les questions à poser aux interviewés et les dialogues entre A et B, parmi lesquels ceux-ci : « Hala, as-tu retenu que, selon les pédagogues, il était inutile de laisser les enfants 5 heures par jour face aux écrans : c'est complètement improductif ! Il faut au contraire leur laisser beaucoup d'autonomie et ensuite contrôler leurs apprentissages. C'est innovant ». Simple mais précis, le dialogue de base a permis aux étudiantes d'intégrer un lexique technique qui, sans être ardu, leur a donné l'opportunité de découvrir des concepts spécifiques. Les réponses des intervenants professionnels ont bien entendu renforcé cet apprentissage lexical et conceptuel : « Nous avons modifié nos techniques, réinventé le métier d'enseignant [...] Notre mission est que les enfants ne souffrent pas de cette situation qui dure maintenant depuis un an. C'est très difficile pour les enseignants et c'est très difficile pour les enfants. Je parlerai donc plutôt de résilience [...] ». L'un des enseignants a eu la gentillesse de préparer pour le tableau 6 une leçon en podcast qui a aidé les étudiantes à découvrir l'envers d'un métier qu'elles ne connaissaient que de manière passive.

Lorsque l'on prépare une leçon, on commence par créer un devoir où l'on propose trois ressources : la première ressource est une vidéo d'explication

qui va leur permettre de se familiariser avec la notion. On passe en général beaucoup de temps soit à trouver une vidéo qui existe déjà et qui cible la notion que l'on veut faire acquérir à nos élèves soit à produire nos propres vidéos pour pouvoir expliquer à nos élèves exactement la démarche et la notion qu'on veut leur faire acquérir⁷.

L'étape de la postproduction a consisté en la retranscription et traduction de tous les enregistrements, pas à pas de l'enseignant compris, en vue du sous-titrage. Il est impossible de quantifier les heures de travail dédié par chaque membre du groupe - superviseur inclus - à chacune de ses étapes : la phase de traduction a été la plus longue et la plus difficile à mener à bien, les interviewés étant tous des natifs utilisant un langage professionnel. En outre, traduire des entretiens est un exercice rarement proposé en classe mais qu'il conviendrait certainement d'intégrer.

La troisième phase a été celle de la production finale. Les enquêtrices débutantes ont créé une affiche, écrit le générique de fin avec les remerciements adressés à nos partenaires, choisi les musiques et conféré par les coupes d'images un rythme à leur film.

La phase finale a été celle de la présentation au public qui équivalait à une évaluation : la vidéo a été diffusée en mars 2022 lors d'une journée d'étude sur l'enseignement à distance organisé par l'Université de Jordanie dans les locaux du LFIA. Elle a reçu un accueil chaleureux de la part des enseignants et des étudiants présents, chacun ayant reconnu et souligné la masse de travail déployé. La vidéo avait été précédemment évaluée par le Service culturel de l'Ambassade de France qui, l'estimant de qualité, l'a accueillie sur son *Facebook* officiel pour lui offrir une visibilité au sein de la communauté francophone et francophile.

Après avoir retracé les grandes lignes de conception de notre atelier, nous présenterons la perspective actionnelle dans laquelle le projet s'est inscrit.

2. Une approche par l'agir

Quatre étudiantes jordaniennes de 20 à 22 ans ont participé à notre atelier⁸ : deux étaient inscrites en 2^e année, les deux autres en 3^e et 4^e années. Toutes possédaient un niveau homogène satisfaisant et deux d'entre elles un niveau B1 validé. Travailler en équipe réduite a souvent contrevenu à leur motivation car les tâches qui faisaient appel à un éventail d'aptitudes étaient nombreuses (écriture, lecture, documentation, traduction, montage) et devaient être complètement achevées. Toutefois, leur enthousiasme et leur curiosité qui ne seraient rien sans l'endurance dont elles ont fait preuve, ont amplement contribué à la réussite de

leur enquête. Les apprenantes ont été actives et autonomes de la préparation du projet à sa finalisation ; l'atelier, à ce titre, a été plus d'une fois un formidable lieu de défis à relever. « Dans cette vision socio-constructiviste, l'enseignant devient un interrogateur méthodologique attentif qui développe chez ses élèves [...] des stratégies plus heuristiques, des stratégies cognitives et métacognitives » (Francœur-Bellavance, 1995 : 45). L'attitude participative que les apprenantes ont d'emblée adoptée a contribué à leur bonne entente : le groupe était solidaire et l'entraide était de mise, notamment à l'étape traductive. Dans cette équipe entièrement féminine qui a su s'adapter aux contraintes liées aux tout premiers confinements, chaque personnalité s'est révélée essentielle aux autres. Selon son expertise et son degré de timidité, chacune a trouvé sa place dans les tâches plus ardues et solitaires (traduction), plus techniques (tournage et montage) ou dans les interactions directes avec les interviewés... Cette interdépendance positive s'est alliée à un développement rapide de savoir-faire pratiques : en quelques mois d'un travail exigeant et assidu, empli de travaux d'écriture et de traduction, d'exercices de lecture et d'élocution, les membres du groupe ont développé leurs compétences communicatives et linguistiques, amélioré leur niveau à l'oral et à l'écrit et acquis une prestance en public. Ils se sont forgé un profil autodéterminé, responsable et adapté et sont aujourd'hui en passe de valider les acquis d'un locuteur de niveau B2, capable de comprendre le contenu essentiel de sujets concrets telle une discussion technique dans sa spécialité et de communiquer avec spontanéité et aisance avec un locuteur natif. Si l'ensemble des tâches avait été orienté vers un résultat déterminé et concret afin que les étudiantes mettent en pratique un ensemble de compétences langagières et transversales, force est bien de remarquer que toutes n'ont pas eu la même portée. Le développement des compétences méthodologiques s'est ainsi révélé un point majeur de la contribution de notre pédagogie car elle a favorisé la réflexion des étudiantes sur leur apprentissage, la gestion d'un calendrier, l'analyse d'information et la mise au net d'une somme conséquente de documents vidéo. La lutte contre l'insécurité linguistique et le renforcement de l'estime de soi ont nonobstant été les gains les plus visibles de cet atelier grâce à la mise en relation avec des natifs en contexte social. Les tâches de communication avec les enseignants, la directrice et le proviseur⁹ dans une relation professionnelle, et non plus dans une relation enseignants-étudiants, ont eu une retombée capitale dans la vision que les étudiantes avaient d'elles-mêmes et de leurs capacités. Agissant de manière créative et autogérée, elles ont vécu ces interactions comme de véritables interlocutrices : des journalistes !

Aux côtés des bouleversements liés au contexte pandémique, des limites nous sont apparues avec le recul : aussi semble-t-il évident que certaines phases

préparatoires auraient pu être réparties plus équitablement dans un groupe plus important, notamment les tâches de communication écrite, telle la rédaction du scénario et du corpus de questions. Les jeux de rôles en ligne n'ayant pas été suffisamment prégnants, nous aurions pu animer un véritable entraînement aux interviews en lien avec un collègue spécialiste en cinéma ou en journalisme. Cette collaboration aurait permis en amont du projet de pratiquer une évaluation diagnostique plus précise des participantes. La collaboration avec un collègue spécialiste en traduction aurait également été un atout tant au cours de l'opération traductive pour des conseils méthodologiques et pratiques qu'au rendu des textes pour une révision de la réalisation achevée.

Cependant, nous pouvons sereinement avouer que les principaux besoins de l'étudiant que sont l'autonomie, la compétence et l'affiliation ont été satisfaits. Le ressenti a été positif durant toute la durée de l'atelier, l'assiduité n'a jamais baissé et les émotions joyeuses des participantes étaient mêlées d'impatience avant la diffusion. Pleines de satisfaction face à leur production, elles ont quitté la salle de projection, conscientes d'être désormais des francophones accomplies. En outre, l'acquisition de compétences de communication effectuée en auto-apprentissage semble avoir porté ses fruits car le retour réflexif de deux étudiantes sur leurs propres processus d'apprentissage les a directement conduites vers des desseins d'envergure : diplômée en juin, la première anime un cours payant de français en ligne depuis septembre 2021 ; la seconde a participé à l'un de nos récents ateliers semestriels qui a consisté en l'organisation dans le cadre des Journées francophones 2022 d'une table ronde intitulée « Splendeurs et misères de l'enseignement en ligne » ; son intervention sous forme de retour d'expérience a été vivement appréciée.

Participer à l'enrichissement de la conceptualisation du sujet étudiant grâce à des expériences pédagogiques comme celle que nous retraçons est bien une mesure nécessaire à tout didacticien pour penser *autrement* la formation universitaire.

3. Des institutions flexibles ouvertes aux innovations

Au terme de notre expérience, la nécessité d'intégrer cette pédagogie innovante aux enseignements crédités de la première année à la quatrième année du *Bachelor of Arts* de français nous est apparue nettement. Il est vrai qu'aujourd'hui, les deux cursus de BA de l'Université de Jordanie, l'un en double majeure français et anglais, l'autre en langue et littérature françaises, n'ont pas encore la souplesse adéquate dans leur constitution qui permettrait aux enseignants des disciplines FOS (français du tourisme, des affaires, de la diplomatie...) comme des disciplines

plus littéraires¹⁰ de proposer ces pédagogies lourdes : quel que soit le calendrier déterminé, les sujets pouvant être à plus ou moins long terme, ces projets sont conséquents en volume horaire, en préparation et mise en application, en investissement personnel tant de la part des enseignants que des étudiants, notamment pour assurer la communication permanente. Il n'en demeure pas moins que, « dans un environnement très mobile, il devient indispensable que les modèles d'initiation ne soient plus de simples reproductions d'un état en partie périmé des savoirs et savoir-faire. Ces modèles doivent intégrer en leur sein une large part d'innovation que les différentes formes de projets pédagogiques vont concrétiser » (Boutinet : 2012 : 201). Pour ce faire, certains points doivent être débattus, à commencer par la question des effectifs. Patente en Jordanie depuis les années 2010, la massification des étudiants amène régulièrement les enseignants à professer devant des classes de 60 à 100 apprenants. Or, les recommandations officielles restreignent à 25 les effectifs d'une classe de langue pour débutants. Par sa plasticité, la pédagogie de projet permet à l'enseignant de s'adapter au nombre de groupes qu'il a à gérer par semestre et de définir *alors* l'objet fini : diaporama, vidéo sous-titrée, traduction, pièce de théâtre, blog ou reportage écrit ne requièrent pas un nombre d'heures de supervision équivalent ni le même investissement matériel¹¹. Apprendre par un travail en équipe dédié à une réalisation concrète particulière requiert des aménagements financiers d'abord, puisque cette injonction implique le recrutement d'enseignants qualifiés à long terme, logistiques ensuite puisqu'il faut trouver des locaux équipés en matériel informatique, photographique, filmique, etc. ou faciliter les déplacements des étudiants sur les sites professionnels ou institutionnels concernés... S'il est éminemment souhaitable que les modèles d'apprentissage évoluent rapidement dans nos institutions, il faudra par congruence ajuster le mode d'évaluation.

Cette question qui n'est nullement posée dans notre atelier demeure un point crucial dans le système jordanien qui se gère en huit semestres de cours de trois heures créditées qui équivalent chacun à 45 heures de contact avec l'apprenant. Il paraît *a priori* envisageable d'adjoindre aux aptitudes et compétences attendues dans un programme de BA¹² ou de Master l'évaluation d'un produit fini d'après ses caractéristiques propres (document écrit, filmique...) suivant des grilles définitoires (qualités documentaires, traductives, esthétiques...) qui pourraient aller jusqu'à la validation d'un stage d'observation ou d'un entretien avec un expert... ou, selon les cas, des différents stades de son processus de production en insistant, par exemple, sur la méthodologie plus que sur le côté esthétique ou documenté de la réalisation. Relevant autant d'un toilettage administratif que d'une refonte pédagogique, ces améliorations également requises par la concurrence des institutions locales

avec les universités mondiales les plus prestigieuses, ne devraient pas constituer d'écueils sérieux à la mise en place de la nouveauté didactique tant cette dernière engendre de bénéfices.

L'un d'entre eux, non négligeable, est précisément le renforcement des liens avec les partenaires francophones locaux : l'exemple de notre atelier aussi modeste soit-il est à ce titre édifiant. Il a permis un premier contact fructueux entre néophytes et experts dans le cadre d'un échange d'expériences. Cette mise en commun de savoirs et savoir-faire s'est poursuivie par plusieurs projets de collaboration pédagogique (dont une table ronde sur la qualité de l'enseignement en ligne), culturelle (une discussion autour d'ateliers de théâtre est engagée avec le Proviseur) et professionnelle puisqu'un tel atelier rend envisageable la création d'un point de contact entre les deux institutions. Gageons que ce pont, s'il est exploité, facilitera à l'avenir les stages d'étudiants en milieu scolaire et pourquoi pas, à terme, leur recrutement par le LFIA ou ses partenaires, Ambassade de France ou Institut Français de Jordanie. En ces temps incertains et précaires que nous traversons, par sa fonction sociale et médiationnelle forte, la réalisation de ce film-enquête a bel et bien été ressentie comme une mission pédagogique mais aussi une mission politique et civique.

Conclusion

Toujours plus exigeante avec ses équipes pédagogiques, l'Université de Jordanie, en lice dans le classement international de Shanghai, a depuis bientôt une décennie totalement réorienté ses plans pédagogiques. Si les cursus de la Faculté des langues étrangères sont revus selon un calendrier quinquennal, les équipes enseignantes ont tout le loisir d'expérimenter chaque nouveau semestre, au sein des cours crédités comme lors d'ateliers extra-universitaires moins codifiés, des pratiques différentes qui se présentent comme de réelles alternatives aux cours magistraux traditionnels.

À l'instar de notre atelier, les pédagogies de projet qui n'ont d'autres limites conceptuelles que la créativité des professeurs favorisent le transfert des acquis hors de la classe. *Trans-former* les étudiants toujours plus nombreux dans la filière des langues étrangères en véritables acteurs sociaux aux acquis solides et pérennes est, plus que jamais, la finalité de la didactique du FLE à l'université.

Aggravée par la pandémie, la crise économique au sein du Royaume hachémite s'avère des plus tenaces : le taux de chômage chez les jeunes est de plus en plus élevé¹³ et le demeure parmi les jeunes diplômés qui, globalement, remettent en question leur apprentissage des langues. Même si les figures d'étudiants sont nombreuses et variées selon les pays, il conviendrait de tenir compte des apports

des pédagogies de projet dans la formation locale car déjà des travaux français récents interrogent les liens existants entre l'absence de projet individuel ou collectif et l'échec dans le supérieur¹⁴. En contexte jordanien, il sera important de tenir compte de l'enjeu de la réussite universitaire¹⁵ et du fait que l'enseignement, jadis débouché phare et privilégié, n'est plus qu'une orientation élue par défaut. Dès la prochaine décennie, les institutions devront œuvrer à la construction de liens pérennes et signifiants entre les disciplines enseignées et le milieu professionnel dans lequel les étudiants formés pourront s'orienter : plus l'université jordanienne professionnaliser ses enseignements, plus elle verra ses diplômés intégrer *en nombre* le marché du travail de demain.

Bibliographie

- Ababsa, M. (dir) 2013. *Atlas of Jordan. History, Territories and Society*. Amman : Presses de l'IFPO.
- Abu Hanak, N. 2021. « La pédagogie du projet dans un contexte universitaire : exemple d'application dans un cours de français du tourisme et de l'hôtellerie ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 18, n° 1, p. 74-89. [En ligne] : <https://e-flt.nus.edu.sg/v18n12021/abuhanak.pdf> [consulté le 15 mars 2022].
- Boutinet, J.-P. 2012. *Anthropologie du projet*. PUF.
- Francœur-Bellavance, S. 1995. « Le travail en projet ». *Québec français*, n° 97, p. 42-45. [En ligne] : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1995-n97-qf1229595/44308ac.pdf> [consulté le 2 février 2022].
- Lagase-Vandercammen, D., 2014. « Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 45, n° 1, p. 103-125. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rsa/1192#tocto1n1> [consulté le 2 février 2022].
- [s.n.] 2021. « Un Jordanien sur quatre est au chômage », Beyrouth : *L'Orient-le jour*. <https://www.lorientlejour.com/article/1265960/un-jordanien-sur-quatre-est-au-chomage.html#:~:text=Cet%20institut%20pr%C3%A9cise%20que%20le,aue%20premier%20trimestre%20de%202020> [consulté le 29 janvier 2022].

Notes

1. Le *Bachelor of Arts* est un équivalent à la Licence qui se prépare en quatre ans.
2. Le Lycée Français International d'Amman, est l'un des établissements secondaires privés prestigieux d'Amman. <https://lfia.edu.jo/>
3. Un extrait est disponible en libre accès : https://youtu.be/DW_eREn84wQ [consulté le 2 février 2022].
4. N. Abu Hanak. 2021. « La pédagogie du projet dans un contexte universitaire : exemple d'application dans un cours de français du tourisme et de l'hôtellerie ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 18, n° 1, p. 77.
5. Déclaré dans le Royaume dès mars 2020, l'état d'urgence a entraîné la fermeture de tous les établissements scolaires et universitaires jusqu'en septembre 2021, l'instauration d'un couvre-feu strict et de longues périodes de confinement total : cette situation, ingérable en termes de calendrier, a favorisé nos rencontres en ligne sur la plateforme Teams ainsi que nos échanges par le système WhatsApp.

6. Extraits du script : « Tableau 1 : dialogue A et B / IFJ - Tableau 2 : gros plans façades école française / Deir Ghbar - Tableau 3 : - entretien Directrice - Tableau 4 : gros plans sur A et B - Tableau 5 : entretiens enseignants - Tableau 6 : podcast / séance CM2 - Tableau 7 : gros plans + dialogues A et B / IFJ - Tableau 8 : images du lycée / Yadoudeh + Proviseur - Tableau final : gros plans + dialogues A et B / IFJ ».

7. Extrait d'un document interne non-confidentiel du LFIA, cycle 3, 2021.

8. Les rassemblements de plus de six personnes étaient interdits. Nous les remercions de leur participation.

9. Les pistes de réflexion élaborées dans l'ouvrage dirigé par J.-C. Manderscheid et C. Jeunesse. 2007. *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, nous ont été une aide précieuse.

10. Citons celles qui concernent les compétences écrites et la littérature : I. Bernard. 2019 « L'atelier d'écriture dans l'enseignement du FLE en Jordanie. Pour une approche renouvelée de la littérature », *Synergie Algérie*, n° 27, p.71-82, <http://gerflint.fr/Base/Algerie27/bernard.pdf> et I. Bernard, S. Haddad. 2021 « L'atelier d'écriture créative en FLE : une expérience d'initiation à l'analyse de textes littéraires dans deux universités jordaniennes », *Journal of Arts and Humanities* (États-Unis), vol. 10, n°4, p. 1-12.

11. Aux côtés des réalisations médiatiques, d'autres actions sont possibles qui favorisent le contact du groupe avec l'extérieur : voyage, correspondance, visite d'un musée, d'une entreprise...

12. Les principaux résultats d'apprentissage attendus du BA sont : « [...] 7. Develop the necessary skills to work in different fields using French, English or both languages; the field of education, tourism, translation, management, radio, press and television or in the diplomatic service. 8. Communicate effectively in both languages and show respect and openness concerning different cultures, languages and nationalities. 9. Work in a team on any assigned projects and adhere to professional ethics in their job-related tasks and show respect of cultural diversity [...] » (Extrait d'un document interne non confidentiel : ILOs, Intended Learning Outcomes).

13. Selon les autorités, 15,7 % de la population évaluée à 11 millions environ vit sous le seuil de la pauvreté. Dans la presse, l'on relève que « le taux de chômage est de 24,2% chez les hommes et de 28,5 % chez les femmes [...] Ce sont les titulaires d'un diplôme universitaire qui sont les plus touchés (27,8 %) ainsi que les jeunes de 16 à 24 ans ». [s.n.], « Un Jordanien sur quatre est au chômage », 22 juin 2021.

14. D. Lagase-Vandercammen le souligne, par exemple, dans « Les figures de l'étudiant dans nos sociétés néo-libérales valorisant le projet individuel », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 45, n° 1, 2014, p. 103-125, <https://journals.openedition.org/rsa/1192#tocto1n1>.

15. L'Atlas de la Jordanie souligne la faible représentation des femmes diplômées sur le marché du travail, mettant en exergue des données peu prises en considération à l'université-même. Myriam Ababsa (dir), 2013. *Atlas of Jordan. History, Territories and Society*, Amman : Presses de l'IFPO, p. 358-359.