

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française



Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat ès-science

Option : DIDACTIQUE

Titre

**La conception d'un programme d'enseignement
de FOS**

dans le cadre d'une approche curriculaire

Cas de la faculté des sciences et technologie de l'université
d'El Oued

Présentée et soutenue publiquement par :

Mohammed El Hadi BASSI

Directeur de thèse

Dr. Mohamed Lamine GHOU LI

Jury

Mohamed DRIDI	Professeur, université KASDI Merbah Ouargla	Président
Mohamed Lamine GHOU LI	MCA, université HAMMA Lakhdar El Oued	Rapporteur
Dalila ABADI	Professeur, université KASDI Merbah Ouargla	Examineur
Asma AMARNI	MCA, université KASDI Merbah Ouargla	Examineur
Abdelmalek DJEDIAI	MCA, université HAMMA Lakhdar El Oued	Examineur
Mâamar AHMADI SALEM	MCA, université HAMMA Lakhdar El Oued	Examineur

Année universitaire : 2022-2023

Titre

**La conception d'un programme d'enseignement
de FOS**

dans le cadre d'une approche curriculaire

Cas de la faculté des sciences et technologie de l'université
d'El Oued

Présentée et soutenue publiquement par :

Mohammed El Hadi **BASSI**

Dédicace

*À l'âme de mon cher père,
À l'âme de ma chère mère,
À ma chère femme qui m'a toujours soutenu,
À mes filles Isra, Ghada et Takoua,
À mes fils Nizar et Awwab,
À mes frères et sœurs,
À mes neveux et nièces,*

J e dédie ce modeste travail.



Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait jamais pu être réalisé sans la collaboration et l'aide de personnes à qui je voudrai témoigner mes sincères remerciements et ma profonde gratitude.

Je tiens surtout à exprimer ma gratitude à mon directeur de recherche pour ses orientations et ses conseils.

Je remercie sincèrement les membres du jury d'avoir accepté de me rendre l'honneur de lire et d'évaluer ce travail.



Table des matières

Dédicace	3
Remerciements	1
Table des matières	VII
Introduction générale.....	- 12 -
Première partie Cadre théorique et conceptuel	- 24 -
Chapitre-1. Evolution historique, terminologique et conceptuelle du FOS	- 25 -
1. Evolution historique, terminologique et conceptuelle du FOS	- 26 -
1.1. Le français militaire	- 26 -
1.2. Le français scientifique et technique	- 28 -
1.3. Le français fonctionnel.....	- 29 -
1.4. Le français instrumental	- 30 -
1.5. L'enseignement fonctionnel du français.....	- 31 -
1.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques	- 33 -
1.6.1. Le FOS dans le champ de la DFLE.....	- 33 -
1.6.2. Les spécificités du FOS	- 33 -
1.7. La démarche de conception de programmes de FOS.....	- 42 -
1.8. Le CECRL et le FOS	- 51 -
1.9. Le Français sur Objectifs universitaires (FOU)	- 53 -
1.10. Le Français langue professionnelle (FLP).....	- 55 -
Chapitre-2. Le français dans le contexte sociolinguistique de l'Algérie	- 61 -
2.1. Appropriation du français	- 62 -
2.2. Acquisition des langues maternelles et français.....	- 63 -
2.3. Apprentissage du français	- 65 -
2.3.1. Milieu formel	- 66 -
2.3.2. Milieu informel	- 74 -
Chapitre-3. Approche curriculaire et conception de programmes	- 78 -
3.1. Programme, programme d'étude, syllabus	- 79 -
3.1.1. Le programme.....	- 79 -
3.1.2. Le programme d'étude	- 80 -
3.1.3. Le syllabus.....	- 80 -

3.2. Le curriculum	- 81 -
3.2.1. Le curriculum formel ou prescrit.....	- 81 -
3.2.2. Le curriculum réel ou réalisé.....	- 82 -
3.2.3. Un curriculum intégré	- 83 -
3.3. L'ingénierie de formation	- 84 -
3.3.1. Qu'est-ce que L'ingénierie de formation.....	- 84 -
3.3.2. Les modèles d'ingénierie de formation.....	- 86 -
3.4. Une heuristique curriculaire	- 93 -
3.4.1. L'entrée par les contenus matières	- 95 -
3.4.2. L'entrée par les objectifs pédagogiques	- 97 -
3.4.3. L'entrée par les compétences.....	- 98 -
3.4.4. L'entrée par le genre de discours	- 100 -
3.4.5. L'entrée par le type de discours.....	- 101 -
3.5. Approches de conception du curriculum.....	- 102 -
3.5.1. L'approche centrée sur l'apprenant :	- 102 -
3.5.2. L'approche axée sur les résultats :.....	- 102 -
3.5.3. L'approche basée sur les compétences :	- 102 -
3.5.4. L'approche interdisciplinaire :	- 102 -
3.6. Méthodes pédagogiques et formation	- 103 -
3.7. Structuration du parcours de formation	- 104 -
3.7.1. Le parcours de formation	- 104 -
3.7.2. Le parcours d'apprentissage.....	- 105 -
3.7.3. Le parcours d'accompagnement.....	- 105 -
3.8. Scénariser un enseignement.....	- 106 -
3.8.1. Le scénario pédagogique.....	- 107 -
3.8.2. La scénarisation	- 108 -
3.8.3. Séquençage pédagogique du contenu	- 109 -
3.8.4. Concevoir des exercices dans le parcours d'apprentissage	- 110 -
Deuxième partie : investigation didactique.....	- 111 -
Chapitre-4. Enquête par observation	- 112 -
4.1. Contexte de la recherche.....	- 113 -
4.2. L'enquête par observation	- 114 -
4.2.1. La pré-enquête	- 116 -
4.2.2. La pré-observation	- 118 -
4.2.3. Etablir une relation de confiance avec les enquêtés	- 119 -
4.2.4. L'enregistrement de nos observations	- 120 -
4.2.5. Observation de classes	- 120 -

4.2.6.	Grille d'observation ou journal d'observation ?.....	- 121 -
4.3.	Résultats des observations	- 124 -
4.3.1.	L'enseignant	- 125 -
4.3.2.	L'apprenant (interactivité,intérêt des étudiants, motivation, etc.) ...	- 129 -
4.3.3.	Le contenu	- 133 -
Chapitre-5.	Enquête par questionnaire	- 140 -
5.1.	L'enquête par questionnaire	- 141 -
5.1.1.	Le choix de l'enquête par questionnaire ?.....	- 141 -
5.1.2.	Les objectifs de l'enquête et le contenu du questionnaire.....	- 142 -
5.2.	Analyse des résultats du questionnaire :.....	- 151 -
5.3.	Tableau récapitulatif des résultats	- 181 -
5.4.	Synthèse conclusive.....	- 182 -
5.5.	Le profil de nos enquêtés	- 183 -
5.6.	Besoins en termes socioculturel et langagier	- 184 -
5.7.	Le test de positionnement	- 187 -
Chapitre-6.	Enquête par entretien	- 191 -
6.1.1.	L'enquête par entretien	- 192 -
6.1.2.	Le concept d'entretien.....	- 193 -
6.1.3.	Choix de l'échantillon.....	- 194 -
6.1.4.	La pré-enquête	- 195 -
6.1.5.	Le déroulement de l'entretien	- 195 -
6.1.6.	L'analyse de contenu.....	- 196 -
6.1.7.	Analyse thématique transversale.....	- 198 -
6.1.8.	Guide d'entretien	- 198 -
6.1.9.	L'Analyse thématique des entretiens	- 199 -
6.1.9.1.1.	Le diplôme, la fonction.....	- 199 -
6.1.9.1.2.	L'expérience.....	- 200 -
6.1.9.1.3.	Conversion	- 201 -
6.1.9.1.4.	L'âge.....	- 201 -
6.1.9.1.5.	La formation spécifique/continue :.....	- 202 -
6.1.9.1.6.	L'auto-formation	- 202 -
6.1.9.2.1.	Objectifs généraux vs objectifs spécifiques.....	- 203 -
6.1.9.2.2.	Statut du français	- 206 -
6.1.9.2.3.	Rapport langue / discipline.....	- 207 -
6.1.9.3.1.	Le niveau des étudiants	- 209 -
6.1.9.3.2.	La variété des niveaux et la gestion de classe :	- 211 -
6.1.9.4.1.	Préparation du cours	- 214 -
6.1.9.4.2.	Programme et manuel :	- 215 -
6.1.9.4.3.	Matériel pédagogique supplémentaire :	- 216 -

- 6.1.9.7.1. La place du français, le contenu du cours de français..... - 221 -
 6.1.9.7.2. Le profil des enseignants de français. - 222 -

**Chapitre-7. Programme de français pour les filières technologiques-
 227 -**

- 7.1. Architecture du programme suggéré..... - 228 -**
7.2. Implications didactiques..... - 229 -
 7.2.1. Le public..... - 229 -
 7.2.2. Le contenu - 229 -
 7.2.3. L’approche didactique..... - 230 -
 7.2.4. La notion de « tâche langagière »..... - 232 -
 7.2.5. La démarche de conception - 234 -
 7.2.6. Objet D’étude : Le Texte Explicatif..... - 236 -

Conclusion générale..... - 257 -

Références bibliographiques - 269 -

Annexes - 279 -

- ANNEXE 1 : Listes des figures - 280 -
 ANNEXE 2 : Listes des tableaux..... - 281 -
 ANNEXE 3 Observations de classes - 283 -
 ANNEXE 4 Guide d’entretien (destinés aux enseignants) - 296 -
 ANNEXE 5 Transcriptions des entretiens..... - 297 -
 ANNEXE 6 Questionnaire pour les étudiants : - 316 -
 ANNEXE 7 Textes supports..... - 318 -



Introduction générale

À l'aube du 21ème siècle, il est indéniable que la mondialisation est un phénomène inévitable qui a d'importantes répercussions sur de nombreux aspects. Elle facilite de plus en plus les échanges de biens et de services à l'échelle mondiale, tout en favorisant l'émergence d'un intérêt pour des problématiques telles que l'environnement, la santé et l'éducation. La mondialisation ne se limite pas uniquement à l'économie, elle englobe également des dimensions culturelles et technologiques. L'un des objectifs de ces échanges est de favoriser une meilleure compréhension mutuelle.

Avec l'internationalisation croissante de l'économie, du commerce et de la culture, les langues sont devenues des outils essentiels pour la communication et la compétitivité. Cela a engendré un besoin d'apprentissage des langues, à la fois dans un contexte professionnel et pour la communication entre individus. Ainsi, l'apprentissage des langues occupe une place primordiale dans les préoccupations des institutions éducatives, car il devient indéniablement un atout majeur dans un monde en constante évolution. En conséquence, nous assistons à une expansion de l'apprentissage des langues étrangères, qui se spécialise de plus en plus, notamment dans les domaines professionnels, universitaires et même scolaires. A ce sujet, K. Ait Dahmane (2008) soutient que :

« La mondialisation n'est pas seulement le développement des échanges, elle est aussi internationalisation de l'information, de la production. Mais ce processus, qui se développe dans une guerre économique sans pitié renouvelle le regard porté sur l'enseignement des langues étrangères en Algérie. C'est l'occasion de rappeler que l'anglais est déjà l'outil de communication dominant sur internet et que le français permet de véhiculer des contenus scientifiques et culturels. »¹

Dans le système éducatif algérien, la langue française est passée par différents états et a connu différents statuts. Durant la période postindépendance, le français jouissait du statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines. Puis, dans les années 1970, des transformations ont été décidées dans le cadre des nouvelles politiques économiques et sociales du pays, l'enseignement du français est alors redéfini

¹ Ait Dahmane Karima, « Plurilinguisme, Dialogue Interculturel Et Enseignement Du Français à l'université », *اللغات و الأداب*, vol. 3, fasc. 1, juin 2008 : 47.

par rapport à l'orientation polytechnique de l'école algérienne : le français passe au statut de langue étrangère. Dans l'article 25 du Titre III de l'ordonnance du 16 avril 1976, il est stipulé que : « *L'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves (...) l'enseignement des langues étrangères qui doit leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ». ² Une réforme progressive des programmes et des manuels a vu le jour dans les années quatre-vingt-dix pour aboutir à la réforme de 2003/2004 où le français garde son statut de première langue étrangère.

Comme prolongement à cette réforme, l'université algérienne a adopté le système LMD dont les motifs essentiels étaient « *la rénovation en profondeur des enseignements, l'introduction de pratiques nouvelles, la maximisation des opportunités et l'ouverture à l'internationale* » ³. Dans ce système, le français s'est procuré un double statut qui, selon L. Boukhannouche a conduit logiquement à « *deux types de cours : cours de français mis en œuvre pour l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants et cours en français qui concerne leur réussite dans la discipline choisie.* » ⁴

La situation actuelle offre une opportunité propice à réfléchir sur l'enseignement et l'apprentissage des langues pour des publics spécifiques. Ce nouvel élan scientifique se concrétise sur le terrain par une demande croissante de formations en français à des fins professionnelles ou universitaires. Les recherches réalisées dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et notamment celui de la Didactique du Français Langue Etrangère (DFLE) ont fait apparaître des publics ayant des demandes spécifiques en communication professionnelle et fonctionnelle appartenant à un domaine appelé Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) que C. CARRAS qualifiait de « *domaine ouvert, varié, complexe* » ⁵, un domaine où les

² « Charte nationale algérienne », avril 16, 1976, <https://www.joradp.dz/JO6283/1976/061/FP714.pdf>, p. 183.

³ MESRS, Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, juin 2011, p 16

⁴ Lamia Boukhannouche, « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact », *Carnets*, fasc. Deuxième série-8, novembre 2016, <http://journals.openedition.org/carnets/1895>: 4.

⁵ Catherine Carras, Dominique Abry-Deffayet, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International, 2007, p. 8.

contextes, les circonstances d'enseignement, les méthodes, les objectifs, les pratiques et les systèmes sont extrêmement variés. Il s'est démarqué du français standard et a connu depuis les années vingt du siècle dernier de multiples dénominations comme militaire, spécialité, technique et scientifique, fonctionnel, instrumental, etc.

Les apprenants ciblés, souvent des adultes, ont besoin d'acquérir des compétences culturelles et linguistiques spécifiques. Cela signifie qu'ils doivent développer des connaissances, des compétences pratiques et des comportements appropriés, ce qui nécessite des approches méthodologiques spécifiques de la part des enseignants et des chercheurs.

Ces publics se définissent avant tout par leurs besoins spécifiques. Ils ne veulent pas apprendre LE français mais plutôt DU français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné. Ils sont marqués par leur diversité qui touche tous les domaines. Le temps consacré à ce genre d'apprentissage et sa rentabilité pour les apprenants en constitue d'autres aspects qui peuvent être plus ou moins motivants.

Les chercheurs ont essayé d'opérer une classification de ces publics que l'évolution des circonstances rend souvent incomplète à l'image de ce que propose D. COSTE :

« - ceux qui voyagent à l'étranger pour des raisons professionnelles et qui sont amenés à avoir des échanges réguliers dans un pays ou dans un autre avec des partenaires d'autres langues ; - les étudiants et stagiaires de longue durée qui viennent résider dans un pays étranger pour y poursuivre des études, des travaux, des recherches ; - spécialistes ou professionnels ne quittant pas leur pays d'origine. »⁶

Comme leur intérêt pour l'apprentissage du FOS est motivé par la nécessité de rester compétitifs professionnellement ou académiquement, nous nous intéressons à ce "public institutionnel" dans notre recherche.

⁶ Robert Galisson, Daniel Coste (a cura di), *Dictionnaire de didactique des langues*, F, Paris, Hachette, 1976, p. 7.

Genèse et objet de la recherche

Nous avons pris en charge la conception d'un programme de FOS pour les étudiants des filières technologiques de l'Université d'El Oued en réponse à une demande de la Faculté des Sciences et Technologies. Dans le cadre des multiples offres de licences, le programme de français est pratiquement inexistant. En réalité, seuls quelques thèmes et points de langue succincts sont mis à la disposition des enseignants. Un programme institutionnel digne de ce nom s'imposait.

Ayant reçu et continué à recevoir une formation formelle en didactique du français langue étrangère (DFLE), ayant enseigné le français dans le secondaire et à l'université et ayant travaillé brièvement dans le domaine de la formation des formateurs, nous sommes enthousiastes à l'idée de relever ce défi.

L'enseignement des langues étrangères dont le français dans les filières scientifiques et techniques de l'université d'El Oued est assuré soit par des enseignants appartenant au corps de l'enseignement secondaire soit par ceux universitaires n'ayant parfois aucune formation didactique, travaillant chacun de son côté au point qu'il n'existe actuellement aucun programme et le cas échéant il n'est que le prolongement de ce que ces étudiants ont suivi auparavant dans leur cursus scolaire : un français général qui a pour objectif d'amener l'apprenant à communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne avec diverses compétences à développer et une diversité thématique. Le manque de connaissances en méthodologie de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) et le manque de formation des enseignants ont un impact négatif sur la qualité de l'enseignement, qui demeure ainsi éloigné des objectifs fixés. De plus, les enseignants font face à des difficultés supplémentaires en raison du manque de supports pédagogiques et de manuels adaptés au FOS, ce qui limite leur capacité à élaborer leurs cours de manière efficace.

L'idée d'établir un programme de FOS pour les étudiants de la faculté des sciences et de la technologie de l'université d'El Oued est née d'un besoin pratique observé lorsque les langues étrangères, dont l'anglais et le français, ont été ajoutées aux matières à enseigner dans cette faculté.

Ancrage théorique et conceptuel

Notre recherche a une perspective socio didactique car « *On ne peut pas dissocier l'expérience scolaire des élèves dans la classe observée de leur expérience sociale globale en termes de construction d'un répertoire plurilingue dans lequel ils utilisent la langue française.* ».⁷ Résultat d'un croisement entre le domaine de la didactique et celui de la sociolinguistique qui donne à l'apprenant ce double statut. La socio didactique, selon A. BOUDEBIA, est « *« une didactique du particulier », du « cas par cas » dont les contenus sont définis par rapport aux caractéristiques du contexte d'enseignement/ apprentissage.* »⁸ En relation avec la création d'un programme de français sur objectifs spécifiques (FOS) pour les étudiants de la Faculté des sciences et technologie, l'objectif est de quantifier, étudier et analyser les différentes pratiques et interventions didactiques dans le contexte des représentations sociales des langues. Cela inclut les perspectives des acteurs impliqués tels que les étudiants, les éducateurs et les concepteurs de formation, en lien avec les méthodes d'enseignement et les contenus de formation.

À l'aide d'outils d'investigation tels que l'observation, le questionnaire et l'entretien, nous évaluons les questions culturelles, politiques et économiques afin d'identifier les défis liés à l'enseignement des langues sur la base d'une méthodologie de recherche action. Les besoins de ce public d'étudiants préprofessionnels seront disséqués en ce qui concerne la langue française. Selon T.Karsenti et L.Savoie-Zajc :

« *En éducation, on associe donc généralement trois grandes finalités à la recherche-action:*

- *Apporter un changement, une amélioration, une transformation dans le cadre d'une situation pédagogique donnée (action);*

⁷ Marjolaine Peuzin, «L'approche actionnelle du CECR et le Français Langue de Scolarisation dans la perspective de l'évaluation: Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques», *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. N° 7, fasc. 1, octobre 2015: 83.

⁸ A. Boudebria-Baala, F. Migeot, *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*, 2012, <https://books.google.dz/books?id=YWjioAEACAAJ>, p. 10.

- *Contribuer au développement personnel et professionnel, individuel ou collectif, des praticiens-chercheurs qui sont impliqués dans cette situation pédagogique (éducation);*
- *Améliorer l'état des connaissances sur cette situation pédagogique ou sur l'une ou l'autre de ses composantes et de ses relations (recherche). »⁹*

Problématique

L'étude que nous entreprenons de mener s'inscrit dans un cadre institutionnel, en l'occurrence la faculté des sciences et technologie de l'université d'El Oued où le français est enseigné comme les autres disciplines dans les mêmes conditions et exigences : horaires, planning, évaluation, programme, Comme matière transversale, il fait partie du contenu de la formation initiale des étudiants. Elle a pour objet l'état des lieux de tous les aspects de l'enseignement du français à la faculté, contexte de notre recherche. Et par la suite, l'identification des besoins des apprenants dans le même contexte. Dans l'intention de résoudre le problème de l'absence d'un programme d'étude, elle tente de trouver des éléments de réponse à la problématique suivante :

Comment concevoir des dispositifs didactiques efficaces pour développer les compétences linguistiques en français chez les étudiants des filières technologiques, en identifiant leurs besoins urgents et en répondant aux attentes de l'institution d'enseignement ?

Hypothèses de recherche :

En ce qui concerne les questions de notre recherche, nous souhaitons vérifier les hypothèses ci-dessous, compte tenu des éléments suivants : premièrement, l'identification des besoins en matière d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère doit se traduire par des objectifs linguistiques et comportementaux, des contenus à transmettre, des actions et des programmes ; deuxièmement, les concepteurs de programmes de FOS peuvent entrer en contact avec les apprenants avant la formation,

⁹ Thierry Karsenti, Lorraine Savoie-Zajc (a cura di), *La recherche en éducation: étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2018. P 240

mais ces derniers ne peuvent pas exprimer clairement ce qu'ils souhaitent réellement apprendre :

- Les étudiants trouveraient des difficultés à passer du scolaire à l'académique, à intégrer les nouvelles données disciplinaires véhiculées en français, à les mobiliser dans les différentes situations de communications de leur apprentissage. Ils seraient déficitaires en matière de stratégies de compréhension et de production nécessaires aux discours spécifiques de leur spécialité.
- Le contenu à proposer devrait accroître les compétences linguistiques des étudiants qui seraient indispensables dans le processus d'appropriation des compétences dans le domaine de spécialité. Pour ce faire, il serait impératif de leur doter de cours qui les motiveraient et les pousseraient à hisser et mettre à niveau leur niveau en français dans le but de parfaire commodément leur parcours à l'université.

Interrogations complémentaires

- Quels seraient les besoins spécifiques réels en français de ces étudiants ? pour quel usage ? pour échanger dans des situations de communication ordinaire ? Serait-ce pour la communication académique et professionnelle ? serait-ce en compréhension de l'oral ou de l'écrit ? en production de l'oral ou de l'écrit ?
- Quelle représentation du français se ferait notre public ? quelle place occuperait cette langue dans le processus d'enseignement /apprentissage des filières technologiques ? quel statut réel détiendrait-elle comme langue étrangère ?
- L'état des lieux du matériel et des outils didactiques en place ? Quel serait leur contenu ? Comment seraient-ils conçus ? A la base de quels besoins ? Dans quel(s) but(s) ? Quelles ressources devrions-nous fournir à notre public afin de répondre de manière efficace à ses besoins ?
- Méthodologiquement, quelles approches adopter ? communicatives ? fonctionnelle-notionnelle et actionnelle ? Laquelle serait appropriée et répondrait à la question ?

- La formation initiale et continue des enseignants répondraient-elles à ces exigences d'ordre méthodologique et didactique ? Seraient-ils assez formés pour faire face à ces situations dans le contexte universitaire ?
- Existerait-il, dans le contexte de notre recherche un soubassement relatif à l'apprentissage des langues à l'image de celui du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ?

En se basant sur les travaux de R. RICHTERICH, J. P. CUQ et I. GRUCA ont pu ressortir trois opérations étroitement unies et complémentaires qui sont: « - *identifier les besoins langagiers, [...]* ; - *formuler des objectifs d'apprentissage, [...]* » et ensuite, « - *définir des contenus d'apprentissage, [...]* »¹⁰

Objectifs de la recherche :

L'absence de programmes et manuels de formation de FOS dans les filières technologiques nous amène à énoncer les objectifs suivants :

- Evaluer le niveau du français de notre public et détecter ses besoins spécifiques ;
- Déterminer les situations de communication cibles dans lesquels les étudiants éprouvent des difficultés ;
- Dresser un état des lieux des dysfonctionnements en matière de stratégies d'apprentissage ainsi que les solutions adoptées pour pallier ce problème ;
- Préciser le contenu des cours de français à dispenser en fonction des contraintes et des moyens disponibles ;
- Élaborer un programme de français destiné à notre public, adapté à leur niveau linguistique et répondant à un objectif précis.

Il est important de souligner qu'il n'est pas simplement question de l'identification des besoins linguistiques, de la formulation des objectifs d'apprentissage et de la définition des contenus d'apprentissage. Il est primordial de renouveler les méthodolo-

¹⁰ Jean-Pierre Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère (a cura di), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International [u.a.], 2010, pp. 327–328.

gies d'enseignement du FOS en s'alignant sur les approches méthodologiques utilisées dans le domaine d'origine, à savoir la Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (DFLES).

Une meilleure connaissance des spécificités du FOS est nécessaire pour adopter une didactique visant à proposer des formations efficaces répondant aux besoins des apprenants. A cela s'ajoute la question du déficit de supports didactiques sur notre terrain de recherche qui est une question liée à cet aspect de rentabilité.

À la lumière de toutes les constatations précédentes, il est pertinent, dans le cadre de notre recherche, de prendre en compte les éléments suivants : les apprenants sont supposés avoir déjà étudié le français de manière générale pendant dix ans au cours de leur cursus scolaire (trois ans à l'enseignement primaire, quatre ans à l'enseignement moyen et trois ans à l'enseignement secondaire). De plus, le français est leur première langue étrangère, et il est essentiel d'obtenir des informations sur les connaissances des enseignants concernant les approches communicative, fonctionnelle-notionnelle et actionnelle utilisées actuellement. Par conséquent, il est nécessaire de formuler des questions objectives dans nos exemples authentiques dans le but de présenter aux enseignants une étude approfondie de ces publics diversifiés.

Démarche méthodologique :

Nous entendons par démarche méthodologique mettre à la symbiose d'une part notre choix de méthodologie, d'autre part les finalités de notre étude pour étayer notre problématique de terrain. En premier lieu, il est question de définir le type de démarche de collecte des données. Dans cet optique, comme nous l'avons dit plus haut, les techniques d'enquête transposées de la sociolinguistique constitueront l'arrière-plan de notre investigation : il s'agit bien entendu, des choix d'ordre épistémologique, le type de recherche à adopter (induction ou déduction) et comment analyser de données, (quantitativement ou qualitativement).

Une approche empirico-inductive

Notre investigation fait partie des méthodes empirico-inductives (ou démarche compréhensive). C'est une recherche-action dont le principe est de mener la recherche sur

terrain. Pour faire la distinction entre cette approche et celle hypothético-déductive (ou démarche explicative), nous tenons à apporter quelques éléments de réponse : « *Les méthodes hypothético-déductives mettent en concurrence les différentes hypothèses face au réel et sont validées ou non par cette épreuve des faits. Ces méthodes permettent le déploiement de recherche expérimentale ou quasi expérimentale en SHS.* » Alors que « *Les recherches empirico-inductives, se déploient auprès des individus ou de petits groupes dans l'objectif d'interpréter les comportements* »¹¹. Ces méthodes de recherche reposent sur l'observation participante et les entretiens, en mettant particulièrement l'accent sur l'acteur social et son contexte, qui sont au cœur de l'enquête.

Trois types de données recueillies :

Par observation, les données collectées sont des actions (faits, produits langagiers). L'objectif recherché est de les examiner grâce à la proximité du milieu, en l'occurrence la classe dans lequel interagissent les acteurs sociaux qui sont les apprenants et les enseignants, sujets de l'enquête.

Par questionnaire, ce sont des données codifiées à analyser quantitativement ou qualitativement selon qu'elles soient issues respectivement de questions fermées ou ouvertes. Ces dernières sont administrées aux étudiants dans le but d'avoir leurs opinions sur ce qui a été observé durant la phase précédente de l'enquête. Notre questionnaire, qui est constitué essentiellement des questions fermées, ciblera un échantillon considérable, soit une population de 202 étudiants.

Par entretien, les données prennent la forme d'un discours qui sera soumis à une analyse de contenu. Un entretien a été effectué avec les enseignants de français exerçant dans la faculté puis avec d'autres chargés des matières techniques dans différentes spécialités. Nous visons la vérification de la loyauté des données collectées durant les étapes antérieures et ainsi trouver des réponses aux questions indécises via l'enregistrement des entrevues et leur transcription.

¹¹ Hugo Loiseau, Daniel Ventre, Hartmut Aden, *La cybersécurité en sciences humaines et sociales: méthodologies de recherche*, Série Cybersécurité volume 3, London, Iste éditions, 2021, p. 14.

Bien entendu, grâce à la triangulation théorique et méthodologique, prise dans un sens large, plusieurs recoupements, chevauchements et convergences entre ces méthodes sont permis. Cela correspond aux méthodes mixtes qui mettent à profit le croisement des méthodes, des analyses et des données qualitatives et quantitatives.

Structure de la thèse :

Notre travail est divisé en deux parties, mettant en évidence la pertinence de nos fondements théoriques et de nos analyses respectives.

La première partie comprend trois chapitres. Dans le premier, sera développé l'évolution historique, conceptuelle et terminologique du FOS depuis sa première apparition dans les années vingt du siècle précédant jusqu'au jour d'aujourd'hui ainsi que ses principales caractéristiques. Le deuxième chapitre sera réservé à la situation sociolinguistique en Algérie : le statut de la langue française, son enseignement apprentissage et son rapport aux autres langues. Le troisième chapitre est le préambule à la conception de programmes. Nous y étalerons tout ce qui sous-tend la conception : programme, curriculum, ingénierie de formation et approche curriculaire.

La deuxième partie, intitulée investigation didactique, est composée de quatre chapitres. Elle est réservée à la collecte et l'analyse de données dans le contexte de recherche qui est la faculté des sciences et technologies de l'université d'El Oued. Nous commençons par une observation de classes dans le quatrième chapitre où les données sous formes de faits et actions sont analysées qualitativement. Ensuite, nous passons au cinquième chapitre où une enquête par questionnaire a été menée auprès d'un échantillon de public étudiant ; les données récupérées sont codifiées, analysées quantitativement et représentées graphiquement. L'enquête par entretien du corps professoral et l'analyse de contenu que subira les données qui en résultent fera l'objet du sixième chapitre. Le dernier chapitre représente la conclusion de notre travail, où nous présenterons une proposition de prototype de programme de français spécifiquement conçu pour les filières technologiques. Cette proposition sera élaborée en prenant en compte tous les éléments discutés dans les chapitres précédents.



Première partie
Cadre théorique et conceptuel



**Chapitre-1. Evolution
historique,
terminologique et
conceptuelle du FOS**

1. Evolution historique, terminologique et conceptuelle du FOS

Avant d’obtenir son appellation actuelle, le FOS a connu des évolutions quant à son statut, son domaine d’appartenance, sa méthodologie, ses objectifs... Du français militaire dans les années vingt du siècle dernier au français sur objectifs universitaires dans les années deux mille, cette déclinaison du français langue étrangère a suscité des divergences chez les théoriciens concernant sa dénomination, ses principes méthodologiques mais également son enseignement/apprentissage. Chaque étape de l’évolution du parcours du FOS a été motivée par la volonté de répondre aux besoins d’un public souhaitant apprendre le français, principalement pour des raisons professionnelles et fonctionnelles liées à l’impact croissant de la mondialisation sur la vie économique, politique et culturelle.

« Dans l’ordre d’apparition historique des termes qui relèvent du domaine du « français de spécialité », figurent les dénominations suivantes (...): français scientifique et technique, français de spécialité, français fonctionnel, français instrumental, français sur objectifs spécifiques (FOS). »¹².

Nous fournissons ici un suivi de l’évolution du parcours historique du FOS en mettant l’accent à chaque fois sur le public, les caractéristiques, les approches méthodologiques de chaque étape.

1.1. Le français militaire

La première forme qu’a connue le FOS à travers son histoire est celle du français militaire dans les années vingt. Il s’agit de l’enseignement d’un français destiné aux soldats non francophones auxiliaires engagés dans l’armée française.

¹² Carton, F., « Des langues de spécialité au français à objectif spécifique », O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*, 2008: 39.

« Pour des raisons pratiques, stratégiques et économiques, le français s'impose dès 1927 comme la seule langue qui doit être parlée et enseignée dans les troupes coloniales. Un basculement essentiel s'opère, car il n'est alors plus question que les Occidentaux apprennent la langue locale communément admise mais bien que les locaux apprennent la langue colonisatrice. »¹³

Les principaux objectifs de l'enseignement du français militaire étaient :

- L'amélioration des compétences langagières en français des soldats des pays colonisés par la France, notamment ceux d'Afrique afin de faciliter le rapport de ces derniers avec leurs supérieurs hiérarchiques.
- Le développement des compétences autres que linguistiques qui devaient contribuer ultérieurement au développement des pays d'origine de ces derniers.
- La diffusion de la langue française et de la civilisation occidentale dans les colonies.

C'est alors au détriment des parlers locaux africains (notamment le Bambara qui a été la langue véhiculaire) que la décision a été prise dès 1927 d'instaurer le français comme la seule langue qui doit être parlée et enseignée dans les troupes coloniales. La mission de concevoir un manuel de français spécialisé à l'usage des soldats africains de l'armée française a été confiée au général Monhoven. Intitulé « *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* »¹⁴, le manuel est publié en deux parties consécutivement en 1927 et 1928, il comprend 60 leçons dispensant chacune une douzaine de mots nouveaux traitant des thématiques de la vie quotidienne d'un militaire : l'habillement, l'équipement, l'armement, la vie en communauté, les codes de la hiérarchie militaire, le corps humain, la droite, la gauche et les verbes de mouvement, les dénominations des grades, le salut, la promenade dans le camp...etc.

Les principales spécificités de ce manuel étaient :

- La priorité est donnée au lexique (les mots et les expressions)
- L'apprentissage de la langue est jumelé à l'apprentissage du métier de militaire dans une approche parallèle.

¹³ **Brice** Poulot, « L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique », *Revue historique des armées* [En ligne], 265 | 2011, mis en ligne le 24 janvier 2012, consulté le 18 juillet 2014. URL : <http://rha.revues.org/7336>

¹⁴ <http://www.le-fos.com/historique-1.htm> (2013)

- La progression adoptée repose sur le principe du réemploi des acquis d'une leçon dans la leçon qui suit dans le souci de les entériner.
- Le contenu permet de suivre une éventuelle formation postérieurement dans la mesure où les soldats sont dotés de base langagière qu'on peut qualifier de préparatoire.

Au début des années trente, un second manuel voit le jour « *Manuel de lecture et de conversation française à l'usage des troupes indigènes de toutes armes* ». Son auteur (le capitaine Caussin) le veut plus moderne avec des thématiques plus générales et un investissement du lexique appris dans des constructions syntaxiques simples.

S'agissant de l'apprentissage, il faut signaler qu'il se faisait dans des classes où le nombre des élèves ne dépassait pas les vingt (douze pour les débutants) et pour assurer une certaine homogénéité, les groupes sont formés suivant les critères du niveau d'instruction et du dialecte parlé par l'élève. La méthode directe est préconisée pour enseigner le français militaire ; les gestes et les mimiques se substituent à la traduction dans les activités de compréhension. Eu égard aux objectifs définis par ses initiateurs, l'enseignement du français militaire est quasiment centré sur l'acquisition de compétences à l'oral (compréhension et expression) car aucune trace concernant le travail sur des activités de l'écrit n'a été signalée.

1.2. Le français scientifique et technique

Il s'agit alors d'un enseignement destiné à un public professionnel des différents domaines des sciences (exactes, expérimentales et humaines) où le contenu des cours est essentiellement centré sur le lexique. En effet, « *Les démarches lexicales ont intéressé la didactique des langues dès les années 50 sous la forme de glossaires lexicaux composés des mots les plus courants de la langue quotidienne* »¹⁵. Le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (VGOS), une série de vocabulaires spécialisés et des dictionnaires spécialisés ont été conçus pour initier le public à la langue de spécialité et ce en adoptant un modèle en quatre étapes : les deux premières sont consacrées au

¹⁵ Claude Springer. Regards didactiques sur les technolèctes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles. Laboratoire Langage et Société CNRST - URAC56. Les technolèctes /Langues spécialisées en contexte plurilingue, Leïla Messaoudi et Pierre Lerat, pp.57-78, 2014, 9789981410138. <halshs-01107501> p2

français fondamental et les deux dernières l'initiation à la langue de spécialité du domaine respectif.

Ce modèle n'a pas fait l'unanimité et certains chercheurs, notamment dans le domaine des sciences expérimentales l'ont critiqué à l'image de L. CHETOUANI qui affirmait à propos du VGOS :

« le VGOS est inadéquat à fournir un instrument adapté aux besoins du public étudié en matière du français instrumental du fait de son origine purement écrite, de sa conception restrictive du champ des sciences et du parti-pris d'écarter le vocabulaire didactique qui est un vecteur indispensable. »¹⁶

Notons que la dénomination *française scientifique et technique* a été élargie à un public spécialisé au début des années 1970 en la substituant par français de spécialité pour décrire le public de scientifiques et le type de langue qui la leur.

1.3. Le français fonctionnel

Dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert définit ainsi le français fonctionnel : « *en didactique des langues, l'adjectif fonctionnel est surtout associé au français fonctionnel apparu vers 1975 et qui s'oppose au français général ou culturel* ». ¹⁷ Par français fonctionnel, il faut entendre : « *le français spécifique employé dans des domaines aussi variés que les sciences, l'économie, le droit, le sport, etc.* »

¹⁸. Chaque domaine se distingue par sa représentation de la communication, un vocabulaire spécialisé et des formulations caractéristiques d'actes de parole.

C'est dans un article de L. Porcher paru en 1974 intitulé « *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen* » ¹⁹ que la dénomination *français fonctionnel* est découverte pour la première fois. Cette date coïncide avec un événement politico-économique très important qui

¹⁶ Lamria Chetouani, Vocabulaire général d'enseignement scientifique (VGES), Thèse de doctorat de linguistique, Université de Paris XIII-Villetaneuse, 1988, p.45.

¹⁷ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Collection L'essentiel français, Paris, Ophrys, 2008, p. 11.

¹⁸ *Ivi.*

¹⁹ PORCHER L, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Etudes de Linguistique Appliquée, ELA*, fasc. 23, 1976, pp. 6–17.

est le choc pétrolier et ses suites négatives sur la présence de la langue française à l'étranger notamment dans ses anciennes colonies (Afrique noire et Maghreb). Les restrictions budgétaires qui ont été ordonnées ont entraîné des réductions du volume horaire consacré à l'enseignement du français. L'orientation vers le français fonctionnel a été encouragée par une politique extérieure de la France visant à promouvoir non seulement son image culturelle, mais aussi la qualité de ses produits, dans le but de s'ouvrir à de nouveaux publics différents des publics traditionnels. Cette fois-ci, l'enseignement et l'apprentissage du français ne se limitent pas aux étudiants en lettres, mais s'étendent également aux scientifiques, aux techniciens, aux juristes, aux médecins, et bien d'autres. Le français fonctionnel a ainsi été officiellement reconnu dans le Bulletin Officiel, ce qui a conduit à la création de postes d'enseignants à l'étranger ainsi que de centres d'études et de documentation scientifique et technique. L. Porcher, cité par JP Robert, disait : « *l'important est... que les candidats à l'apprentissage du français langue étrangère ont des objectifs professionnels beaucoup plus précis qu'autrefois* »²⁰

Sur le plan méthodologique, le français fonctionnel a tourné le dos à tout ce qui a été en rigueur pour le français scientifique et technique et s'est caractérisé surtout par :

- Un intérêt pour les besoins des apprenants et leurs objectifs professionnels plutôt que pour le contenu de l'apprentissage et de ce fait, l'apprentissage est pensé en fonction de la disponibilité des apprenants.
- L'adoption de méthodes souples et adaptables en remplacement de celles dites « lourdes » qui sont très exigeantes en termes de temps, d'élaboration pédagogique.
- L'importance est accordée à la diversité et l'hétérogénéité du public au détriment des méthodes universalistes qui prônent l'homogénéité.
- L'utilisation des documents authentiques comme supports didactique au lieu des documents fabriqués.

1.4. Le français instrumental

Selon F. CARTON, « *Le français instrumental, mis en place surtout en Amérique du Sud au début des années 1970, visait à permettre à des adultes étrangers d'avoir accès le*

²⁰ J.-P. Robert, *op.cit.*, p. 179.

plus rapidement possible à une compréhension de textes spécialisés en français dans leur domaine propre »²¹. Le concept d'instrument se réfère principalement à un moyen permettant d'accéder à la documentation scientifique et technique rédigée en français. Il vise principalement un public composé d'étudiants et de professeurs universitaires, avec pour objectif d'améliorer leurs compétences en lecture afin d'accéder aux bibliographies spécifiques nécessaires au développement de leurs recherches, de réussir les examens d'admission aux programmes de master et de doctorat (troisième cycle), voire de pouvoir citer les auteurs dans leurs travaux académiques.

Sur le plan méthodologique, Ce type d'enseignement du français langue étrangère met l'accent sur le développement privilégié de la compétence en lecture-compréhension. Autrement dit, la capacité de lire des textes spécialisés chez ce public. Selon Aupecle et Alvarez cités par Heloisa B. Albuquerque-Costa & L. Miranda De Paulo :

« le Français instrumental a des caractéristiques très ponctuelles en ce qui concerne des questions méthodologiques, il s'agit de mettre en valeur : la réception plutôt que la production ; l'écrit plutôt que l'oral ; l'information plutôt que le plaisir esthétique ; l'orientation scientifique plutôt que la langue de spécialité ; l'orientation scientifique dans un sens très large ; la compréhension du contenu plutôt que la traduction ; le niveau post-élémentaire. » ²²

Cette variante de français n'est en aucun cas venue concurrencer le français fonctionnel en dépit du fait qu'elle est apparue dans la même période. Néanmoins, leurs approches méthodologiques respectives sont différentes pour ne pas dire opposées. En effet, le français instrumental est d'une orientation exclusivement écrite alors que la méthode audiovisuelle est l'apanage du français scientifique et technique.

1.5.L'enseignement fonctionnel du français

²¹ F.CARTON, *des langues de spécialité au français à objectif spécifique*, in *Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*, 2008, p55

²² *Français instrumental au Centre de Langues de l'Université de Sao Paulo et intercompréhension: voies possibles pour une refonte de la programmation des cours*, Heloisa B. Albuquerque-Costa & Livia Miranda De Paulo, *Actes du colloque IC2012. Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012.*

Le sens que donne le dictionnaire didactique des langues au « fonctionnel » renvoie à une notion plus large et plus féconde que « instrumental ». Selon L. Porcher, une approche fonctionnelle prend en compte l'analyse du public préalablement à l'action pédagogique et un enseignement fonctionnel repose nécessairement sur « *une analyse des besoins du public, des caractéristiques de celui-ci, des conditions matérielles de la pédagogie (horaire, encadrement, etc.) bref, sur une connaissance du milieu de destination et en même temps un savoir à jour concernant la discipline à enseigner* »²³

En réalité, ce n'est pas la langue elle-même qui est fonctionnelle, mais plutôt la méthodologie utilisée qui doit l'être. En d'autres termes, il s'agit d'adopter des stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux besoins et aux objectifs spécifiques des apprenants, en mettant l'accent non pas sur la langue en tant que telle, mais sur les situations de communication auxquelles les apprenants seront confrontés dans leur vie professionnelle.

L. Porcher, en publiant son article, *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen en 1976* va créer un tournant méthodologique en didactique du français langue étrangère ; cet article est considéré comme une initiation aux approches contemporaines dont l'approche communicative.

Pour R. Richterich, l'objectif principal est de permettre à l'apprenant d'acquérir rapidement les connaissances, compétences et comportements nécessaires pour faire face aux situations concrètes auxquelles il sera confronté. Cela implique que l'apprentissage ne repose pas uniquement sur l'analyse de la langue, mais plutôt sur une approche basée sur les besoins et les caractéristiques du public visé. Il s'agit d'identifier les besoins spécifiques et de les traduire en objectifs, contenus, actions et programmes d'apprentissage appropriés. Il est important de souligner que ces changements, tant au niveau des publics que des orientations méthodologiques, survenus dans les années 70 et 80, ont marqué le début d'une nouvelle ère à partir des années 90.

²³ PORCHER L, *op.cit.*, p. 76.

1.6. Le Français sur Objectifs Spécifiques

L'acronyme FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) a été adopté dans les années 1990, suivant le modèle de l'expression anglaise "*English for Specific Purposes*" (ESP). Il fait référence à des apprentissages ciblant des demandes professionnelles ou le développement linguistique d'étudiants poursuivant des objectifs universitaires. Ce type de public présente des objectifs d'apprentissage précis et identifiables, ce qui se traduit souvent par des programmes intensifs de durée limitée.

1.6.1. Le FOS dans le champ de la DFLE

Dans l'introduction de leur livre *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, J.M. Mangiante et C. Parpette font l'analyse de deux situations opposées d'enseignement des langues étrangères : la première, celle qui est prédominante et qui touche la majorité des apprenants dans le monde, est celle de l'institution scolaire où l'on suit un enseignement intensif étalé sur une semaine et qui dure plusieurs années. Elle s'appuie sur un programme large et son objectif principal est la formation en corrélation avec d'autres disciplines bien entendu. Elle est dite généraliste. La seconde est celle des demandes spécifiques qui sont formulées par le monde professionnel ; elle vise l'amélioration de la compétence linguistique de ses demandeurs avant d'intégrer leurs domaines de travail respectifs. Cette seconde situation peut s'élargir pour concerner l'enseignement supérieur où des étudiants non-francophones font appel à ce type d'enseignement pour perfectionner leurs compétences linguistiques et du coup atteindre des objectifs universitaires. Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques qu'il met en œuvre. D'une part, le FOS est spécifique par rapport à son public, ses besoins, ses objectifs, ses conditions, ses difficultés et ses contraintes ; d'autre part, par sa démarche didactique évolutive et adaptable aux différents contextes de l'enseignement du français langue étrangère. Nous allons faire dans ce qui suit une présentation des spécificités de cette deuxième situation en abordant tous ces aspects.

1.6.2. Les spécificités du FOS

1.6.2.1. Le public

L'une des tendances de la didactique des langues étrangères et un concept-clé de l'approche communicative, la centration sur l'apprenant constitue la pierre angulaire de tout processus d'enseignement/apprentissage. Le Français sur objectifs spécifiques ne déroge pas à cette règle ; bien au contraire, c'est son public apprenant qui est sa raison d'existence et sa justification étant donné que la nature de ce public constitue la particularité principale de ce type d'enseignement/apprentissage spécifique et le distingue du FLE. En fait, le FOS ²⁴ a toujours évolué par rapport son public et ses besoins (les militaires, les étudiants, les chercheurs, les professionnels dans tous domaines...etc.)

Pour C. PUREN,

« On sait d'autre part que l'utilisation du concept même d'"apprenant" s'est généralisée non seulement pour englober les publics adultes que le concept d'"élève" excluait, mais aussi pour affirmer, par la forme active de l'adjectif verbal, cette conception de l'apprentissage en tant qu'activité personnelle du sujet apprenant qui constitue le fondement psychologique de la "centration sur l'apprenant" ». ²⁵

L'âge est un facteur important de l'enseignement selon J.M.Defays & S.Deltour ²⁶ puisqu'il entraîne des disparités à tous les niveaux, celui des capacités cognitives, des attitudes psychoaffectives, du comportement social, de la motivation pour la langue et l'apprentissage. Dans le tableau suivant (un extrait d'un tableau global qui décrit les caractéristiques des publics en fonction de l'âge) c'est le profil d'un apprenant de FOS que nous dressons.

–Facilités	–Difficultés
- Expérience humaine, relationnelle, - Fortes motivations pour	- Disponibilité réduite - Parfois inhibitions psychoaffectives (peur du ridicule, surtout en milieu professionnel).

²⁵ C.PUREN, «“ La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ”», *Études de Linguistique Appliquée*, fasc. 100, décembre 1995, pp. 129–149.

²⁶ Jean-Marc Defays, Sarah Deltour, Roger Dehaybe, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*, Psychologie et sciences humaines 251, Sprimont, Mardaga, 2003, p. 139.

l'apprentissage (satisfaction personnelle, intégration, ambitions professionnelles). -Connaissances d'autres langues pour certains	- Certains n'ont plus ou n'ont pas l'habitude de l'apprentissage du type scolaire
---	---

Tableau 1 : Profil d'un apprenant de FOS

Selon J.M. Mangiante, l'un des grands spécialistes de la question, « ... *le FOS ne serait pertinent, à telle époque, que pour des publics d'étudiants, boursiers, ou, à telle autre période, pour des professionnels à l'étranger désireux d'intégrer des entreprises francophones ou en relation avec le monde francophone.* »²⁷. Il s'agit de publics non spécialistes de français qui ont besoin de cette langue pour des objectifs autres que linguistiques selon G. Holtzer ²⁸. Parmi les types d'apprenants mis en évidence dans le niveau seuil, H. QOTB²⁹ retient trois catégories de publics pouvant être intéressés par l'apprentissage du FOS.

1.6.2.2. Un public à objectif professionnel

Appartenant à tous les corps de profession, ces spécialistes apprennent le FOS afin de pallier, chacun dans son domaine professionnel respectif, des situations où la compétence linguistique en français est nécessaire pour la relation de travail, en voici quelques exemples :

Le français est un instrument de travail indispensable pour le personnel hôtelier et du tourisme notamment dans les pays du moyen orient qui reçoivent des touristes francophones et où l'anglais est la langue 2 (la Jordanie, l'Égypte). « *Une dizaine d'alpinistes iraniens apprennent le français de la haute montagne à Téhéran. Objectif: une ascension franco-iranienne dans l'Himalaya en 2012.* » ³⁰est le titre d'un article qui illustre bien nos propos.

²⁷ J.M.Mangiante et J.J.Richer (coord.), le FOS aujourd'hui : quel périmètre et quelle influence en didactique des langues, in points communs – Recherches en didactique de(s) langue(s) sur objectif(s) spécifique(s) n°1 / 12-2013

²⁸ Gisèle Holtzer, Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques, in Le Français dans le monde, CLE international, 2004, p 21.

²⁹ Hani Qotb, «Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet», phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007, <https://theses.hal.science/tel-00335245>, p. 55.

³⁰ «Une dizaine d'alpinistes iraniens apprennent le français de la haute montagne à Téhéran. Objectif: une ascension franco-iranienne dans l'Himalaya en 2012», *Le français dans le monde*, Paris, mars 18, 2010, CLE International.

Le français est la langue de communication au sein des entreprises françaises ou issues de pays francophones et exerçant à l'extérieur. Les cadres sont généralement Français mais le reste des travailleurs sont du pays d'accueil ; un apprentissage du français (des travaux pétroliers, de la mine, des travaux publics, des chantiers de construction navale, ...) s'avère nécessaire. Des firmes comme *Total* ou *Elf* ont maintes fois sollicité le centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) de l'université de Ouargla à ce sujet.

Le français pourrait être le sésame pour décrocher un emploi et réussir sa vie. Selon le journal les Echos (dans sa version électronique),

« Au Liban, 43 % des entreprises emploient en majorité des francophones, et 49 % des recruteurs demandent "toujours" ou "souvent" au candidat de parler français. Au Québec, 85,2 % des entreprises de 50 employés ou plus ont généralisé l'utilisation du français. À Bruxelles, plus de 90 % des entreprises emploient le français. En Suisse alémanique, le taux d'augmentation des revenus du travail d'une personne maîtrisant la langue se situe entre +15 et +26 %. À Abidjan, Bamako, Dakar, Douala, Kinshasa ou encore Libreville, de 66 à 98 % des personnes interrogées considèrent le français comme "important" ou "indispensable" pour obtenir un travail et "réussir sa vie".³¹

Le français est un moyen d'accès à la documentation dans les bibliothèques (livres, magazines spécialisés) ou sur les sites Internet et ce en vue de se mettre à jour, professionnellement parlant, dans des domaines où les Français excellent : construction ferroviaire et aéronautique (Alstom, Boeing), chirurgie, et même le sport n'y échappe pas.

1.6.2.3. Un public à objectif académique

Ce public détient une place importante dans la panoplie des catégories des publics du FOS. Il s'agit là des étudiants non francophones souhaitant poursuivre leurs études dans la langue de Molière dans leur domaine de spécialité. Ces étudiants peuvent faire partie :

³¹ <http://www.lesechos.fr/idees-debats/cercle/cercle-118305-parler-francais-une-aubaine-economique-1063035.php>
consulté le 24 avril 2015

Soit d'une université francophone (française, canadienne, belge, etc.) où ils cherchent principalement à satisfaire des besoins de communication qui leur permettraient de parfaire leur formation en français. Ces besoins peuvent être en relation directe avec leurs études : compréhension écrite et orale des différentes interventions de leurs enseignants (conférences, cours, travaux dirigés, travaux pratiques) et cela à travers la prise de notes, les débats, les discussions, la lecture, la rédaction de rapports et exposés dans leurs domaine de spécialité voire l'élaboration des mémoires et des thèses, etc. Par ailleurs, ces besoins peuvent concerner également leur vie de tous les jours: les différentes quêtes qui peuvent aller de la recherche d'un logement à la formulation d'une demande auprès des instances administratives. Notons que cette catégorie de public est en croissance incessante depuis quelques années.

D'après le Figaro.fr (version électronique du célèbre journal),

« Selon les chiffres que l'UNESCO vient de dévoiler, la France a accueilli 271.399 étudiants internationaux au cours de l'année 2012, soit 6,8 % du total des étudiants en mobilité. Un chiffre jamais égalé auparavant, qui lui permet de conserver sa troisième place sur le podium des pays qui accueillent le plus d'étudiants étrangers, derrière les États-Unis (18,6 % des étudiants en mobilité) et le Royaume-Uni (10,7 %). »³²

Soit d'une filière francophone dans une université de leur pays d'origine. Ce sont les étudiants des filières non linguistiques tels que les sciences médicales, sciences techniques, architecture, etc... où l'encadrement est assuré en grande partie en français. Ils éprouvent ce besoin d'apprendre le français de leur domaine spécifique pour pouvoir réussir leurs études et éventuellement les poursuivre ultérieurement en France. C'est le cas des pays du Maghreb, du Liban, certaines anciennes colonies françaises en Afrique et en Asie. L'enseignement est assuré soit au sein de l'université même dans les centres de langue dédiés à l'enseignement intensifs des langues étrangères dont le français mais ces centres se contentent de formation de mis à niveau qui ne se conforment pas aux normes méthodologiques de l'enseignement du FOS (analyse de

³² Le figaro.fr, consulté le 2 août 2015

besoins, collecte de données, etc.), soit dans des écoles privées adoptant des approches pour apprendre le français langue générale.

Le français est aussi une matière qui figure dans le canevas de plusieurs offres de licence et de master au niveau de l'université algérienne et c'est le cas de l'université d'El oued mais cette matière est le parent pauvre que les étudiants considèrent souvent comme secondaire et que les responsables négligent sa prise en charge. Elle est généralement confiée à des enseignants « vacataires », sans réelle qualification et qui s'appuient, faute de programme adéquat, sur des matériels didactiques appartenant au cycle secondaire qu'ils puisent dans la plupart des cas dans les éditions parascolaires. (Entretiens avec ces enseignants).

1.6.2.4. Un public à objectif socio-économique

Nous pouvons mettre dans cette catégorie ceux qui s'installent dans l'hexagone ou dans un pays francophone) pour des raisons essentiellement socio-économiques (regroupement familial, amélioration du niveau de vie, asile politique...). D'un niveau de français rudimentaire et de couches sociales souvent défavorisés, ils s'intègrent mal dans la société d'accueil. Face à des situations déplorables, ils se trouvent dans le besoin d'apprendre le français pour s'en sortir. C'est un français « professionnel » qui leur permettra d'assimiler et d'accomplir certaines opérations relatives avec leur activité professionnelles. Ces besoins se développent avec le temps ; ce qui pousse les instances responsables de l'émigration dans les pays hôtes à penser à accompagner ces gens à bien s'intégrer dans la société d'accueil. Ils œuvrent autour de leurs besoins langagiers « ...en les adaptant à différents objectifs pour les migrants : s'adresser aux enseignants de leurs enfants, communiquer avec les voisins, rédiger un CV pour un travail, etc. »³³le conseil de l'Europe exige que les Etats qui accueillent ces migrants

« ...mettent en œuvre des programmes de langue qui répondent clairement aux besoins linguistiques des migrants dans leur vie personnelle, sociale et professionnelle ; une fois que les besoins immédiats et à moyen terme des

³³ *L'intégration linguistique des migrants adultes: d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*, Strasbourg, France, Conseil de l'Europe, 2014, p. 13.

migrants sont identifiés, les objectifs en termes de communication correspondants peuvent être définis en se fondant sur les descripteurs du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) »³⁴

1.6.3. A public spécifique, besoin(s) spécifique(s)

Ce sont les besoins ressentis par les apprenants du FOS ou évalués par les concepteurs de ce type d'enseignement qui définissent leur spécificité en tant que public. Ils ne cherchent pas à tout apprendre de la langue, mais ils font des choix en fonction d'objectifs précis. Avant de s'engager dans cet apprentissage, il est crucial de prendre en compte ces besoins spécifiques qui doivent être systématiquement identifiés et analysés. C'est d'ailleurs ce qui distingue les apprenants du FOS des autres apprenants de français langue étrangère.

1.6.3.1. Le concept de besoin

Tout au long de l'histoire de l'humanité, c'est le besoin d'utilisation qui a constamment incité l'homme à inventer des outils. C'est grâce à la nécessité de traverser des fleuves que l'homme a créé la pirogue, et au fil des avancées, les bateaux parcourent maintenant les océans.

Tandis que le besoin de se nourrir et de s'hydrater relève des exigences de la nature humaine, le besoin de communiquer est imposé par la vie en société. Le besoin de communiquer est donc intrinsèque à la nature humaine, qu'il soit d'ordre individuel ou collectif. Le concept de besoin est fréquemment abordé dans les conversations quotidiennes, et il est doté de connotations très variées en fonction des sujets et des circonstances qui l'entourent. Il est associé à des aspects corporels, spirituels, physiologiques, psychologiques, matériels, monétaires, artificiels, etc. De plus, il est souvent lié aux notions d'instinct, d'apprentissage, de motivation, de vitalité, de sécurité, de rendement, de statut, d'affiliation, de valeur, et il est utilisé indifféremment pour exprimer des concepts tels que le désir, la tendance, l'aspiration, l'intérêt, le mobile, la préférence, le manque et l'insuffisance.

³⁴ *Ivi.*

Il est important de définir très exactement ce que l'on entendons par « besoin », étant donné que le terme peut recouvrir plusieurs choses. C. Perrin-Van Hille en propose la définition suivante :

« Un besoin est un écart entre les compétences constatées et les compétences attendues chez une personne ou dans une population donnée. Cet écart peut avoir deux origines. La première origine est le dysfonctionnement : telle population devrait savoir-faire telle chose mais on constate qu'elle ne sait pas le faire. La deuxième origine est la prospective : la modification des missions d'un service ou l'évolution d'un métier changent les missions des collaborateurs jusque-là parfaitement efficaces. Pour rester efficaces dans le nouveau contexte, ils doivent acquérir une nouvelle compétence, voire une combinaison de plusieurs compétences. »³⁵

Le dictionnaire des concepts-clés de la pédagogie le définit ainsi : « *impression ou état de manque, de déséquilibre ressenti par un organisme. Cette sensation « désagréable » déclenche généralement un comportement compensateur visant à rétablir l'équilibre* »³⁶.

R. Richterich a cerné les différents aspects de cette notion : « *état de manque, d'insatisfaction, de déséquilibre.* »³⁷ Le terme « besoin » peut servir à exprimer un objectif, par exemple, « j'ai besoin de tranquillité » ou « j'ai besoin d'avoir l'impression que je me fais comprendre », il peut également servir à suggérer une solution à un problème ou une envie comme « la pratique régulière du sport » pour perdre du poids. Au départ, les didacticiens n'étaient pas unanimes autour de la notion de besoin du fait de son caractère limitrophe avec d'autres notions tels que : motivation, demande, attente, désir, intérêt. De surcroît, elle est assez indissociable de la notion d'objectif.

1.6.3.2. Les types de besoins

Selon le dictionnaire du FLE & S, « *la centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte :*

³⁵ Chantal Perrin-Van Hille, *Concevoir une formation: progression pédagogique et animation*, Formation, Malakoff, Dunod, 2019, p. 6.

³⁶ Alain Rieunier, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2016, p. 154.

³⁷ René Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, F 7, Paris, Hachette, 1985, p. 66.

besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage. »³⁸ Cela colle à cette notion son caractère confus mais mouvant en même temps.

Il est clair néanmoins que les actions d'identifier des besoins ainsi que définir des objectifs d'apprentissage ont pour fonction de se rapprocher au plus près des besoins des apprenants et leur permettre de réinvestir au mieux leurs profils et capacités au cours de la formation en adéquation avec les objectifs professionnels ou académiques de l'institution.

L'idée de besoin langagier n'est pas une notion isolée ni isolable ; ce « besoin » n'est pas susceptible d'être analysé pour lui seul mais par rapport à des besoins socio-économiques voire idéologiques qui les structurent et les actualisent. Selon R. Richterich, « *il y a deux types de besoins langagiers : besoins objectifs imputés aux nécessités qu'impose l'usage récurrent de la langue dans un contexte social donné et besoins subjectifs qui sont le résultat de l'évènement, de la personne, du moment.* »³⁹ L. Porcher, lui, distingue les besoins objectifs (repérables de l'extérieur) des besoins ressentis (convertibles en attentes chez les apprenants). En un mot la notion de besoin langagier renvoie à celle de situation de communication.

D. Lehmann considère que la notion de « besoins d'apprentissage » englobe l'ensemble des besoins des apprenants (ceux ressentis ou décelés lors de l'enseignement/apprentissage et les probables besoins futurs, une fois l'apprentissage terminé. Il distingue deux types de besoins (les besoins dépendants et les besoins non-dépendants, eux-mêmes composés de trois composantes :

La composante psycho-affective fait référence au sentiment d'insécurité souvent associé à toute situation d'apprentissage. Chez les adultes professionnels, ce sentiment peut être renforcé lorsqu'ils perçoivent l'apprentissage comme infantilisant.

³⁸ J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*, p. 35.

³⁹ R. Richterich, *op.cit.*, p. 93.

La composante langagière se décompose en trois domaines distincts. Le premier concerne les besoins de communication au sein de la classe. Le deuxième concerne la prise de conscience de l'écart entre la classe et la communication réelle. Enfin, il existe un type de besoins spécifiquement liés à l'apprentissage linguistique, qui implique une compréhension approfondie des enjeux de l'apprentissage d'une langue, notamment les représentations que l'apprenant a du langage.

Quant à la composante socioculturelle, elle englobe une partie de la compétence requise pour la communication spécialisée. Cependant, elle ne prétend pas se substituer entièrement à cette compétence ni la reproduire intégralement, car il existe des limites à l'authenticité dans les situations de classe.⁴⁰

1.7. La démarche de conception de programmes de FOS

Contrairement à un enseignement de FLE tel qu'il est dispensé dans l'enseignement général (primaire, moyen ou secondaire), l'enseignement du FOS est trop spécifique pour que l'enseignant puisse faire l'économie d'un processus long et complexe et que l'apprenant atteigne des objectifs professionnels ou universitaires en un temps très court. Dans le tableau ci-dessus, T.C. JUPP décrit une démarche de conception et de mise en œuvre d'une formation en français de spécialité en 1978, nous remarquons qu'il n'a rien perdu de son actualité et qu'elle présente beaucoup de similitudes avec d'autres démarches de conception dont celle de Jean Marc Mangiante et Chantal Parpette schématisée en cinq étapes que nous essayons de décrire dans les alinéas suivants :

1.7.1. La demande de formation

Il y a lieu de distinguer deux approches : celle de l'offre et celle de la demande. La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible, elle relève du français de spécialité.

⁴⁰ Denis Lehmann, *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*, F, Vanves, Hachette FLE, 1993, pp. 134–138.

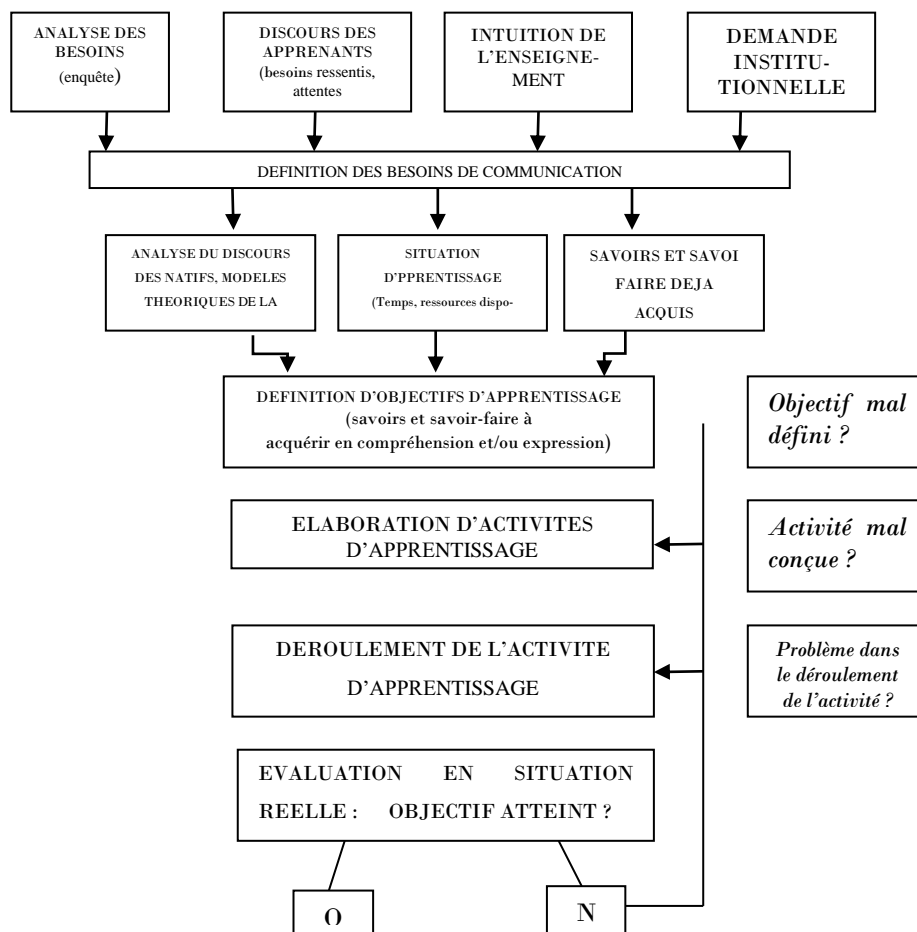


Figure 1 : Schéma de T.C.JUPP et al.⁴¹

La deuxième, qui relève du FOS, s'appuie sur des demandes qui émanent de public plus restreint représentant un cas particulier au sein d'un contexte plus précis. D'où la multiplication de la demande dans le champ du FOS au point d'avoir autant de « FOS » que de métiers ou de sous-spécialités dans un métier.

Les auteurs signalent le fait que la demande de formation est précise lorsqu'elle renvoie à un projet concret en cours d'élaboration. Ils en donnent plusieurs exemples dont nous citons deux :

⁴¹ Thomas C. Jupp (a cura di), *Apprentissage linguistique et communication: méthodologie pour enseignement fonctionnel aux immigrés*, Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International, 1982, p. 45.

* En 1997, en Jordanie, un programme de formation linguistique en français a été initié dans le but de soutenir le développement touristique du pays. Ce programme était spécifiquement conçu pour le personnel travaillant dans l'industrie hôtelière et de la restauration au sein d'hôtels internationaux. Il s'adressait à tous les employés, tels que les réceptionnistes, le personnel d'entretien, les serveurs, les maîtres d'hôtel, et était dispensé directement sur les lieux de travail.

* En 2002, l'ouverture d'un institut de droit comparé cubano-français a eu lieu à La Havane. Cet institut avait pour objectif de fournir une formation continue aux juristes cubains, tels que les procureurs, les avocats, et autres, qui étaient détachés par leurs institutions respectives pendant une durée de deux ans. Après avoir suivi une formation linguistique, ces juristes assistaient à des séminaires et des conférences dispensés par des juristes français qui se rendaient à Cuba pour de courtes périodes.

Ce genre de demande facilite le travail des concepteurs de programmes dans la mesure où il leur offre une meilleure visibilité quant aux objectifs et aux choix à opérer.

En revanche, ce sont les centres de langue, les centres culturels et autres organismes semblables qui offrent des formations en français sans demande précise dans différents domaines professionnels. Elles sont destinées à des publics hautement hétérogènes faute d'analyse préalable de leurs besoins mais également pour la rentabilité de la formation.

En fonction de tout cela, les apprenants de FOS peuvent être de trois catégories :

- Ceux qui ont une demande personnelle précise ou adoptent celle de leur employeur.
- Ceux qui suivent une formation sans objectif immédiat mais augurent qu'elle leur servirait à l'avenir.
- Ceux se forment par goût du contenu de la formation ou pour perfectionner leur français sans avoir d'ambition professionnelle.

1.7.2. L'analyse des besoins

Alors que les besoins des publics adolescents peuvent être difficilement identifiés de manière précise, ceux des adultes sont plus facilement descriptibles car ils sont for-

mulés par des publics spécifiques. Même si l'identification et la mise en œuvre de cette notion peuvent présenter des difficultés, il reste essentiel de décrire les publics et de diagnostiquer leurs besoins linguistiques afin de construire du matériel didactique de qualité. Dans cette étape, il s'agit de « *recenser les situations de communication dans lesquelles les apprenants auront à utiliser le français dans le cadre d'une de leur activité, ainsi que les connaissances et savoir-faire langagiers et professionnels que ces apprenants devront acquérir durant leur formation.* »⁴² Pour cela, le concepteur de programme de formation essaiera de trouver des réponses précises aux questions du type :

- Dans quel contexte l'apprenant parlera-t-il le français ? De quel domaine professionnel s'agit-il ? A quel secteur appartient-il ?
- Quel statut aura l'apprenant dans les situations de communication ? A qui parlera-t-il ? Dans quelle posture ? dans quel registre de langue ?
- Quelles sont les thématiques de la communication ? Sur quels sujets porteront les cours ?
- Quelles compétences devra-t-il développer ? que faut-il privilégier ? Qu'aura-t-il à dire ? À écouter ? À lire ? À écrire ? Quelles tâches nécessitant l'usage de la langue aura-t-il à réaliser ?
- Quels sont les modes et les codes de communication ?

Mais comment s'y prendre ? « *Le meilleur moyen de recenser les situations de communication où les apprenants auront à utiliser le français est d'établir un questionnaire d'analyse des besoins* »⁴³ souligne C. Carras, surtout si le concepteur a la possibilité de rencontrer les apprenants avant le début des cours. Dans le cas contraire, il doit se débrouiller en faisant d'abord appel à sa réflexion et son expérience personnelles en formulant des hypothèses quant aux réponses à ces questions, mais cela s'avère insuffisant lorsqu'il est question de domaines professionnels qui sont nouveaux ou peu familiers pour lui. Il peut alors s'aider dans son entourage de personnes ressources spécialistes du domaine de la formation (magistrat, avocat, enseignant universitaire, greffier dans le cas du français juridique). Les manuels et les méthodes conçus à des fins d'enseignement/apprentissage de différentes spécialités en français pourraient

⁴² C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.*, pp. 26–27.

⁴³ *Ibidem*, p. 27.

suggérer des idées et contenir des supports didactiques. Enfin, l'Internet offre un grand choix de données exploitables par le concepteur.

Aux besoins langagiers viennent se greffer les besoins d'ordre culturel (l'arrière-plan culturel) à ne pas négliger. Notons que dans le cas des offres de formation, l'accent est plutôt mis sur les thématiques au détriment des situations de communication.

<p>■ Avez-vous des informations (et, si oui, lesquelles ?)</p> <p>□ Sur les différentes régions agricoles en France ?</p> <p>□ Sur les principales activités agricoles ?</p> <p>□ Sur les diverses situations des agriculteurs français ?</p> <p>□ Sur la taille des exploitations, l'organisation du travail ?</p> <p>■ Avez-vous entendu parler de difficultés des agriculteurs français ?</p> <p>○ Si oui, lesquelles ?</p> <p>■ Avez-vous des informations sur la politique agricole de l'Europe ? Lesquelles ?</p> <p>■ Comment les avez-vous obtenues ?</p> <p>□ Par la radio</p> <p>□ Par la télévision</p> <p>□ Par des discussions</p> <p>□ Autres</p> <p>■ Savez-vous dans quelle région française vous irez en stage ?</p> <p>Si oui, avez-vous des informations sur cette région ?</p> <p>■ Qu'attendez-vous de ce stage en France ?</p> <p>■ Avez-vous déjà appris une langue étrangère ?</p> <p>-Si oui, laquelle ?</p> <p>-De quelle manière ?</p> <p>▪ Avec un manuel</p> <p>▪ Avec des enregistrements</p> <p>■ Les activités en cours se déroulaient-elles plutôt individuellement ? en groupe ?</p>
--

Figure 2 : Questionnaire destiné à des agriculteurs ukrainiens
(JM Mangiante & C Parpette 2009 : 27)

L'analyse des besoins doit être flexible, évolutive, en effet, le programme conçu pourrait être chamboulé car la formation pourrait être écourtée, les apprenants pourraient manifester d'autres intérêts après l'amorçage de la formation.

A cela s'ajoute d'autres modalités de recueil des informations sur lesquelles R. Rich-terich, cité par H. Qotb, met l'accent :

- Les interactions verbales directes : cela comprend les entretiens directifs, semi-directifs, non-directifs, les questionnaires oraux, les textes oraux, etc. Les informations sont recueillies en interagissant directement avec une ou plusieurs personnes.
- Les interactions verbales indirectes : cela englobe les informations obtenues à distance ou enregistrées, telles que des enregistrements audios, des questionnaires écrits et des activités pédagogiques écrites.
- Les interactions non-verbales : les informations sont obtenues par l'observation directe réalisée par une ou plusieurs personnes.

- Les informations peuvent également être recueillies à partir de documents écrits, visuels ou sonores.

L'encadré ci-dessus est un exemple d'un questionnaire destiné à des agriculteurs ukrainiens qui doivent acquérir en un temps très court une compétence linguistique en français dans leur pays afin de les envoyer en France pour une formation de six mois dans des exploitations agricoles.⁴⁴ La liste des questions n'est pas bien entendu exhaustive. Néanmoins elles permettent d'informer le concepteur sur deux volets de la formation : le premier est le contenu (situations de communication, aspect culturel,..) le deuxième concerne le déroulement de l'apprentissage (disposition des apprenants). Selon la nature des apprenants, le questionnaire peut s'étaler sur d'autres aspects dont nous citons : parcours scolaire, disciplines étudiées (étudiants universitaires), pratique professionnelle, projets (chercheurs) ...

L'analyse de ces questionnaires doit être accompagnée de formulation d'hypothèses. Pour les deux cas (les guides touristiques jordaniens et les juristes cubains), il s'agit de :

- Communication orale pour les premiers, écoute des conférences et prise des notes pour les seconds.
- Conversations avec les touristes pour les guides, participation aux discussions à l'issue des conférences pour les juristes.
- Lecture et oralisation des informations pour les jordaniens, lecture des documents juridiques pour les cubains.

1.7.3. La collecte des données

C'est une étape charnière dans la démarche de conception. Elle permet au concepteur d'une part de réajuster son analyse des besoins et vérifier les hypothèses qu'il a formulées au départ, d'autre part, elle lui fournit une banque de données source du contenu de sa formation. « *La première fonction de la collecte des données est donc*

⁴⁴ Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, F, Paris, Hachette, 2018, p. 10.

*d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent ».*⁴⁵

Dans certaines situations, se déplacer, contacter directement les intéressés, enregistrer des conversations, filmer des scènes, est un passage obligé pour obtenir des informations efficaces et fiables. Toutefois, cette opération peut être entravée par des obstacles qui rendent difficile la mission du concepteur : l'éloignement géographique peut l'obliger à recourir au téléphone, au courrier ; le manque ou le refus de collaboration de certains acteurs le pousse à puiser ses informations dans les sites Internet ; face aux données inaccessibles car jugées confidentiels, il peut les substituer par données virtuelles qui s'en rapprochent. Le concepteur peut recourir à l'interview pour expliciter certaines informations que peuvent contenir les discours spécialisés.

1.7.3.1. Comment procéder ?

L'enseignant de FOS doit confectionner un parcours ajusté aux besoins d'un seul et unique public, il lui faut un accès permanent à tout type de documents-ressources : authentiques ou didactisés, bruts ou fabriqués. Ils sont extraits de la vie professionnelle et/ou quotidienne du public comme ils peuvent faire l'objet de modifications et retouches. Afin de parfaire son travail C. Carras recommande au concepteur les points suivants :

La sélection : tout n'est pas utilisable, c'est pourquoi il faut opérer un choix pour éviter de se noyer dans des informations qu'on ne maîtrise pas forcément

L'adaptation : quoi que les documents authentiques soient riches, leur contenu ne correspond pas toujours au niveau des apprenants. Il faut alors traiter les données en les simplifiant, reformulant, en insistant sur des points au détriment des autres en ayant en vue les besoins identifiés et les objectifs fixés.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 47.

L'actualisation : il faut prendre en compte le fait de l'évolution du monde professionnel qui peut rendre les données obsolètes ce qui nécessite leur une mise à jour régulièrement.

1.7.3.2. Le document authentique et la collecte des données

La construction de supports pédagogiques à partir des données brutes recueillies par le concepteur est la phase *didactique* de la démarche. Trois postures sont possibles : utiliser les documents en l'état c'est à dire dans leur forme d'origine, les adapter pour les rendre plus accessibles aux apprenants ou s'en servir comme supports pour fabriquer d'autres documents.

« Le FOS est centré sur l'apprenant et ses besoins. Un déclencheur sous la forme d'un document authentique est suivi d'une focalisation sur un point cible (lexical, grammatical, discursif, etc.) qui est ensuite l'objet d'un ré-emploi guidé pour devenir une production. Un jeu de rôles. »⁴⁶

D'après F. Mangenot et E Louveau ⁴⁷, ceux qui exploitent les documents authentiques doivent veiller à ne pas altérer leur caractère communicatif. Ils estiment que ces documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication n'ont de sens qu'une fois utilisés dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent avec ses qualités intrinsèques. ⁴⁸

1.7.4. L'élaboration des activités

Une fois les données collectées analysées, triées, traitées, adaptées, ... les situations de communication bien définies, les objectifs fixés, les aspects culturels cernés, le concepteur passe alors à l'action : élaborer un matériel didactique. Pour y arriver, il doit d'abord se poser la question : qu'enseignera-t-il ? Il doit procéder à un éventail des thèmes et des supports sélectionnés et qui répondent le mieux aux besoins des apprenants après avoir été collectés au cours de l'étape précédente. Le facteur temps

⁴⁶ M. COTLAU, conception d'un programme plurilingue sur objectifs spécifiques, université libre internationale de Moldova, 2009, p 58

⁴⁷ Elisabeth Louveau, François Mangenot, Dominique Abry-Deffayet, *Internet et la classe de langue*, Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE international, 2007, p. 53.

⁴⁸ Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Didactique, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2017, p. 391.

s'avère très important du fait de la période de la formation qui est généralement limitée. Il doit diversifier les thèmes et les supports pour couvrir tous les aspects de la formation et intéresser le maximum d'apprenants en simulant davantage leur activité professionnelle. La deuxième question : Comment enseignera-t-il ? C'est selon la nature de la formation, les activités de compréhension sont à recommander pour des guides touristiques alors que celles de compréhension écrite pour les étudiants universitaires. Soulignons quand même que cette étape de la démarche de conception est celle qui se rapproche des démarches du FLE, du FLS, ou même du FLM.

Considéré par JP Cuq⁴⁹ comme l'ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues, en plus d'établir les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de son apprentissage, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) constitue une référence commune pour la création de programmes de langues vivantes et de référentiels. Il offre ainsi une base unifiée pour développer ces programmes et définir les objectifs d'apprentissage. Il souligne qu' « *il préconise une approche de type actionnel qui considère l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieur d'un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donné.* ». La perspective actionnelle se présente comme une évolution méthodologique contemporaine du courant communicatif. Elle met l'accent sur l'identification des motifs récurrents dans les textes et les dialogues, la documentation des structures linguistiques privilégiées dans un domaine professionnel spécifique, ainsi que la prise en compte des paramètres situationnels qui influencent les variations linguistiques lors de la production écrite.

Pour la mise au point des activités proposées aux apprenants, Mangiante et Parpette recommandent de :

Développer des formes de travail très participatives autrement dit, développer les compétences langagières et autres à travers une pratique optimale de la langue et

⁴⁹ J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*, p. 38.

non par l'enseignement. L'enseignant, en ayant fait son travail pré-pédagogique de préparation, se doit d'effacer au maximum en laissant l'initiative aux apprenants dans un climat d'interaction et d'interactivité.

Veiller à ce que la communication dans la classe soit la plus réelle possible en privilégiant les situations d'échange véridiques.

Encourager l'autonomie d'apprenants en alternant travail de groupe et travail individuel.

1.7.4.1. Exemples de déroulement d'activités

Activité de compréhension orale interactive avec prise en compte de données culturelles destinée à des agriculteurs ukrainiens (*cf. supra p 47*) :

- Les apprenants sont divisés en deux groupes : le premier écoute un document A, le second le document B dans deux salles différentes (dans les deux documents, il s'agit de deux agriculteurs français qui parlent de leurs exploitations respectives et leurs organisations).
- Les membres de chaque groupe discutent de ce qu'ils ont compris
- Les apprenants constituent en suite des binômes comprenant un apprenant de chaque groupe et échangent les informations.
- L'enseignant engage une discussion sur l'organisation comparée des exploitations en France et en Ukraine.

Dans le cadre de formation d'étudiants irlandais en optique qui préparent un séjour professionnel en France, et lors d'une activité de compréhension d'un document vidéo authentique (une consultation chez un ophtalmologue), l'enseignant distribue questionnaire écrit. Les apprenants répondent individuellement ou en concertation en petits groupes avant de confronter leurs réponses. L'enseignant a la possibilité de traiter le lexique spécialisé, travailler séparément l'image ou la bande son.

1.8. Le CECRL et le FOS

Le français est une langue européenne vivante parmi d'autres à laquelle le CECRL

« offre une base commune pour l'élaboration de programmes de référentiels, d'examens, de manuels, etc. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier effi-

*« cace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ».*⁵⁰

Lorsque les apprenants participent à des activités langagières impliquant la réception et la production de discours, à l'oral et à l'écrit, cela favorise le développement de leur compétence en communication linguistique. Ces activités englobent différents domaines, y compris le domaine professionnel. Dans ce dernier, il s'agit des actions et des interactions entre les acteurs dans le contexte de leur activité professionnelle, soulignant ainsi l'importance de la relation entre ce cadre professionnel et l'apprentissage du français à des fins spécifiques (FOS).

La compétence en communication linguistique peut être décomposée en plusieurs composantes distinctes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Chacune de ces composantes est constituée elle-même de connaissances, de compétences et de savoir-faire spécifiques.

La compétence linguistique englobe les connaissances et les compétences liées au vocabulaire, à la phonétique, à la syntaxe et à d'autres aspects du système linguistique. Cependant, elle se limite à ces aspects et ne prend pas en compte leurs interprétations et connotations dans d'autres contextes. Elle concerne principalement la connaissance du système phonétique, la capacité d'organisation cognitive, la mémoire des connaissances et leur récupération. La compétence linguistique comprend des sous-domaines tels que la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthographique.

La compétence sociolinguistique concerne les aspects socioculturels liés à l'utilisation de la langue. Elle englobe la sensibilité du locuteur aux rituels sociaux, aux relations intergénérationnelles, intersexuelles, interstatutaires et intergroupes, ainsi que la compréhension des normes essentielles qui régissent le fonctionnement d'une com-

⁵⁰ Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg Paris, Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier, 2000, p. 9.

munauté. La composante sociolinguistique joue un rôle essentiel dans toute communication linguistique au sein d'un groupe de personnes d'origines culturelles différentes. Elle comprend les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les variations de registre, les dialectes et les accents.

La compétence pragmatique concerne l'utilisation fonctionnelle des ressources linguistiques pour réaliser des fonctions langagières et des actes de parole, en se basant sur des scénarios ou des scripts d'interactions. Elle englobe également la maîtrise du discours, sa cohésion et sa cohérence, ainsi que la capacité à reconnaître les types et genres textuels, les effets d'ironie et de parodie. La compétence pragmatique comprend la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de planification schématique.

1.9. Le Français sur Objectifs universitaires (FOU)

Le FOU, « *C'est une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français* »⁵¹. Il existe une variante du FOS qui vise principalement à développer les compétences linguistiques, disciplinaires et méthodologiques d'un public spécifique composé d'étudiants universitaires. Cette approche du français s'applique aux filières et spécialités académiques non linguistiques où la langue d'enseignement est le français, offrant ainsi une dimension supplémentaire au français en tant que langue de communication scientifique. Elle englobe les domaines de la vie universitaire qui nécessitent l'accomplissement de tâches spécifiques, allant de la compréhension orale des discours universitaires à la rédaction de divers types d'écrits universitaires. Ces tâches comprennent la compréhension de cours magistraux et de conférences en français, la consultation de documents de travail et d'aide à la production écrite, la recherche et la hiérarchisation d'informations, la prise de notes, la restitution de cours, la synthèse

⁵¹ Lamia Boukhannouche, «Le français sur objectif universitaire», *Amerika*, fasc. 7, décembre 2012, <http://journals.openedition.org/amerika/3437>.

d'informations, la réponse appropriée à une consigne, ainsi que la structuration d'un devoir, entre autres.

Le FOU se caractérise par la grande variété des domaines universitaires auxquels les apprenants s'adressent, chacun ayant des besoins très spécifiques. Leur objectif n'est pas simplement d'apprendre la langue française, mais plutôt d'acquérir les compétences nécessaires pour agir dans les divers contextes universitaires. Dans une formation de FOU, le temps revêt une importance considérable, car il faut respecter les contraintes temporelles propres à l'enseignement universitaire qui se déroule parallèlement.

La conception et le pilotage d'une formation de FOU se déroule de la même manière que pour le FOS. La démarche FOU, selon J.M. Mangiante & C. Parpette, utilise des outils et une méthodologie d'analyse de discours pour examiner, classifier et comparer les différents discours universitaires, tant oraux qu'écrits. L'objectif est d'identifier les régularités, les structures récurrentes et l'organisation interne de ces discours, afin de proposer des pistes d'exploitation didactique permettant aux étudiants allophones d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à leur intégration universitaire.

En réponse à une demande visant à répondre aux besoins des étudiants en matière de connaissances et de compétences en français pour franchir un niveau supérieur, le concepteur entreprend une analyse approfondie des besoins des différents acteurs impliqués (apprenants, enseignants, responsables administratifs et pédagogiques, etc.). L'objectif est d'identifier le niveau linguistique requis et de définir le cadre dans lequel l'enseignement en français est dispensé. Ensuite, le concepteur collecte et analyse des documents provenant des cours dispensés en français, tels que des enregistrements de cours, des énoncés d'examens, des corrigés, des annales, afin de développer un programme, un curriculum et de concevoir des activités pédagogiques.

S'agissant des compétences à développer Parpette et Mangiante les classent en trois catégories :

Les compétences langagières requises pour les exigences universitaires consistent à permettre aux apprenants de développer les connaissances linguistiques nécessaires en termes de vocabulaire, de grammaire, et plus encore. Cela leur permet de suivre des cours, de comprendre et de rédiger des documents spécialisés, de prendre des notes, de poser des questions, et bien d'autres compétences spécifiques à leur domaine d'études respectif.

Les compétences pragmatiques liées à la méthodologie universitaire englobent la capacité à comprendre les situations de communication écrite propres à l'université, telles que les études de cas et les simulations, ainsi que les compétences nécessaires pour restituer, reformuler et établir des liens. Elles visent à développer des compétences méthodologiques telles que participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, formuler une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, et bien d'autres compétences liées à la méthodologie universitaire.

Les compétences culturelles impliquent la capacité de prendre du recul par rapport aux contenus culturels abordés dans le cours, en relativisant sa propre culture source et en la comparant à d'autres contextes plus larges. L'utilisation de la langue cible permet aux apprenants de se familiariser avec leur domaine d'étude spécifique. Les cours de français sur objectifs universitaires (FOU) visent à favoriser un véritable échange entre l'enseignant et les apprenants, chacun ayant des rôles distincts : l'enseignant apporte les connaissances linguistiques et méthodologiques, tandis que les apprenants détiennent une expertise dans leur domaine de spécialisation.

1.10. Le Français langue professionnelle (FLP)

Le FLP ou le Français à Visée Professionnelle est une démarche d'enseignement du français à des fins professionnelles qui s'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Contrairement au FOS et par rapport aux apprentissages en français langue étrangère (FLE), en français langue maternelle (FLM) et en français langue seconde (FLS), le FLP possède une caractéristique qui

est celle de la transversalité ; autrement dit, il intéresse tout public souhaitant développer des compétences langagières dans le cadre de l'exercice de sa profession.

« Le FLP s'intègre au domaine du FLE et complète la démarche du FOS ou plus exactement la spécifie pour les personnes dont l'exercice de la profession est entièrement en français : pratique du métier, aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie ». ⁵²

La démarche du FLP articule une double formation en français et dans le domaine professionnel. Elle « met en perspective les récurrences de formes linguistiques observées en situation professionnelle avec des modèles d'activité de travail (transversaux) et des modèles de pratiques (situées) » ⁵³. Ce qu'on propose aux apprenants du FLP est en relation directe avec la filière ou la profession qu'ils exercent. Les enseignements sont focalisés sur l'activité professionnelle et ses exigences dans le métier et/ou dans la filière et les systèmes de communication orales et écrites rattachées. La langue est considérée comme une des compétences à développer pour agir en situation professionnelle, et ce qui est enseigné est conçu relativement à un contexte professionnel et à un niveau de maîtrise professionnelle. La formation est donc construite à partir de référentiels à élaborer spécifiquement pour cette formation et qui croisent des référentiels de compétences transversaux et des référentiels de niveaux linguistiques ainsi que le référentiel des besoins en apprentissage à partir des demandes spécifiques du financeur et des apprenants.

Dans cette démarche du FLP, formation linguistique et formation professionnelle sont fortement amalgamées. Néanmoins, cette corrélation ne requiert pas l'unanimité dans les différents programmes européens autour de la question de l'apprentissage et la formation. Ils présentent des conceptions très différentes, voire

⁵² Curriculum et progression en français, Association internationale pour la recherche en didactique du français, Actes du 11^o colloque, Jean-Louis Dumortier, Julien Van Beveren, David Vrydaghs (sous la dir.), presses universitaires de Namur, 2012, p 81

⁵³ Florence Mourlhon-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Langues & didactique, Paris, Didier, 2011, p. 82.

opposées, de l'articulation entre formation linguistique et formation professionnelle :

54

Le programme de français en baccalauréat professionnel (BAC PRO), en dépit de son ancrage dans le socle commun, ne se réfère pas à la nature professionnelle de la formation à laquelle il doit contribuer

Le programme de Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) dédie une partie de la formation linguistique à la formation professionnelle tant en ce qui concerne les textes et discours qu'au niveau des activités proposées.

Le Cadre Européen Commun des Références (CECR) identifie le domaine professionnel comme un contexte spécifique des usages langagiers et identifie les apprentissages à construire pour maîtriser la compétence linguistique dans ce domaine.

Le FLP propose de considérer la maîtrise de la langue comme une des compétences professionnelles à acquérir.

Pour F.MOURLHON-DALLIES, Le français sur objectifs professionnels (FOP) se décline selon les branches et les métiers. Contrairement au français de spécialité précédent, la déclinaison par branche ne présente qu'une transversalité limitée. Par conséquent, il est envisageable de développer des programmes de Formation en Français sur Objectifs Professionnels (FOP) adaptés aux métiers de la santé, de l'informatique, de la vente ou du BTP, mais il n'est pas possible de concevoir un programme transversal englobant tous ces secteurs. Cependant, contrairement aux approches antérieures, les regroupements au sein des branches professionnelles en FOP sont basés sur la réalité du milieu de travail. Ainsi, on ne rassemblerait pas uniquement un médecin scolaire et un chirurgien en se basant sur leur titre ou leur diplôme de niveau similaire. En revanche, on regrouperait volontiers un chirurgien, un anesthésiste et une infirmière spécialisée en bloc opératoire, en tant que représentants d'une chaîne de métiers présente dans les dispositifs de soins réels.

⁵⁴ *Ivi.*

En FOP, que ce soit dans sa déclinaison par branche ou par métier, l'accent est mis sur l'aspect collectif et collaboratif du travail. Il ne s'agit pas simplement de se concentrer sur la pratique d'un métier en français, en se limitant aux tâches propres à ce métier. Nous nous éloignons ainsi d'une approche centrée sur l'apprenant telle que l'était le français fonctionnel, qui se concentrait sur les besoins spécifiques d'un métier ou d'une sélection de situations types. Au contraire, une attention particulière est portée à l'environnement de travail dans son ensemble, et l'un des objectifs de la formation est de développer une compréhension globale de cet environnement professionnel.

Elle souligne également que, en ce qui concerne les contenus d'enseignement, la notion centrale de "logique d'exercice des professions" va au-delà de simples listes d'actes de parole découlant de la décomposition de situations de travail types (par exemple, accueillir, réserver, rassurer, conseiller pour un réceptionniste d'hôtel). Bien que ces actes de parole soient importants, travailler en français implique une complexité qui dépasse la simple maîtrise d'un certain nombre de formulations possibles dans des circonstances données. Les prises de décision, les moments de silence, le choix du canal de communication, le ton utilisé, l'obligation d'agir de telle ou telle manière dans une situation donnée sont autant de facteurs qui conditionnent la formulation linguistique. Ainsi, l'enseignant peut être amené à enseigner des attitudes tout autant que des mots ou des expressions. C'est pourquoi, si le Français sur Objectifs Professionnels (FOP) est enseigné de manière adéquate, il combine la formation professionnelle et l'enseignement de la langue.

Elle donne trois exemples concrets pour illustrer ses propos :

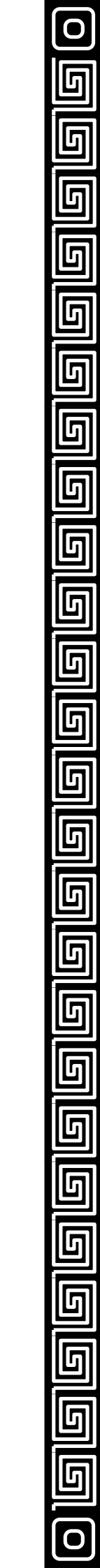
Dans le domaine du bâtiment et du secteur du BTP, un CD-Rom intitulé "Les mots pour construire" a été développé. Ce support met principalement l'accent sur le lexique spécialisé et la grammaire spécifique à ce domaine. Il vise à fournir aux apprenants les outils linguistiques nécessaires pour évoluer efficacement dans le secteur de la construction.

Dans le monde de l'artisanat, l'École Boulle a collaboré avec trois autres écoles d'arts appliqués de Paris pour former une classe internationale composée d'étudiants étrangers spécialisés dans divers domaines tels que la gravure, l'architecture, etc. Ces étudiants présentent une grande diversité de niveaux en français. Pour répondre à leurs besoins spécifiques, un parcours a été conçu dans le cadre du français de spécialité. Ce parcours aborde notamment le lexique spécialisé, les couleurs, les formes et les dimensions propres à leurs domaines respectifs. De plus, il propose des activités de lecture d'écrits professionnels tels que des revues de design et des contrats d'architectes, ainsi qu'une sensibilisation à l'interculturel en explorant la symbolique des couleurs, les styles architecturaux et les matériaux.

Dans le domaine de l'informatique, des adaptations ont été apportées pour les futurs ingénieurs en informatique. Les activités de lecture et de rédaction d'écrits professionnels, tels que la documentation technique et la presse spécialisée, qui sont traditionnellement abordées dans le cadre du français sur objectifs spécifiques (FOS), ont été combinées avec un travail plus centré sur la logique disciplinaire spécifique à l'informatique. Ce travail se structure autour d'un véritable "discours du cas de figure", permettant aux étudiants de développer une approche plus concrète et pratique de leur domaine.

De plus, une attention particulière a été portée au rôle de l'ingénieur par rapport à celui du technicien et du programmeur. Cette distinction met en évidence les responsabilités et les compétences propres à chaque rôle, tout en soulignant l'importance de la dimension analytique et conceptuelle de l'ingénierie informatique. Ainsi, les activités et les contenus d'enseignement en français de spécialité pour les futurs ingénieurs en informatique sont adaptés pour répondre à leurs besoins spécifiques et pour favoriser leur développement dans ce domaine précis.

Ces exemples concrets illustrent comment le français de spécialité peut être adapté et développé pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants dans des domaines professionnels variés.



**Chapitre-2. Le français
dans le contexte
sociolinguistique de
l'Algérie**

La question sociolinguistique en Algérie est une des problématiques les plus difficiles que connaît le pays actuellement. En effet, l'Algérie est un pays plurilingue dont la diversité linguistique se constate dans différents espaces de la société (espace familial, public, scolaire, administratif, professionnel, financier, économique, scientifique). Cette diversité se manifeste notamment dans la cohabitation de plusieurs idiomes, avec, d'abord l'arabe et le tamazight reconnues officiellement langues nationales, l'arabe dialectal et ses différents parlers, les différentes branches du tamazight. Parallèlement, coexistent les langues étrangères dont le français, première langue étrangère à statut privilégié, et l'anglais introduit dernièrement dans le cycle primaire de l'éducation nationale. L'espagnol, l'allemand, et l'italien langues enseignées dans la filière langues étrangères au cycle secondaire.

2.1. Appropriation du français

Dans les nombreuses couches de la société algérienne, le français est diffusé par un certain nombre de vecteurs distincts. Les cadres privilégiés qui permettent une certaine diffusion du français et favorisent donc son absorption par les sujets parlants comprennent le système éducatif, la cellule familiale, les médias et certaines institutions économiques.

Selon N. Bedjaoui, dans son article « *Les étudiants algériens face au français* » :

*« La langue française est omniprésente dans la société algérienne. Aussi faut-il souligner que les Algériens sont marqués par cette langue qui se situe dans un contexte linguistique complexe par sa diversité, entre l'arabe algérien, l'arabe classique, le kabyle, le chaoui, le mozabite, le targui, et toutes les variétés qui les différencient. »*⁵⁵

Les soutiens formels et informels à l'acquisition du français sont nombreux dans la société algérienne, de sorte que la langue est susceptible d'être appropriée par divers canaux avant d'être enseignée à l'école. Il s'agit notamment de l'environnement immédiat du locuteur (famille proche ou élargie), des médias (en particulier la télévision) et des documents liés à la vie sociale et économique quotidienne du locuteur.

⁵⁵ Nabila Bedjaoui, « Les étudiants algériens face au français », *Taikomoji kalbotyra*, fasc. 11, agosto 2018: 4.

L'arabe dialectal et le tamazight sont appris en raison des exigences d'expression, de communication et d'intégration sociale, ainsi que des limites du contexte sociolinguistique environnant. L'arabe standard est enseigné à l'école à la fois comme langue à part entière et comme support d'apprentissage de toutes les autres matières.

2.2.Acquisition des langues maternelles et français

La diversité linguistique du pays nécessite un exposé sommaire de l'appropriation des langues maternelles dans un contexte polyglossique où le français joue un rôle important comme le souligne M.Miled :

« Dans cette aire arabophone, deux grandes configurations linguistiques permettent de circonscrire deux statuts différenciés du français corrélés à deux types de contacts avec la langue nationale : les pays où le français est une langue étrangère (les pays du Moyen orient, ou du Machrek, sauf le Liban) et ceux où il est considéré comme une langue seconde ayant des fonctions socio-économiques et éducatives variables d'un pays à un autre, c'est le cas du Maghreb et du Liban. »⁵⁶

L'arabe et le tamazight sont les deux langues parlées majoritairement par les Algériens. Cette appropriation linguistique se fait dans un contexte de multilinguisme où tous les idiomes présents conservent des liens d'interdépendance, d'interférence et de complémentarité. En raison des connexions spécifiques entre les idiomes dans le domaine linguistique, maîtriser sa langue maternelle permet d'adopter et de maîtriser les idiomes qui possèdent le plus grand impact linguistique et qui exercent la plus grande influence.

Il faut garder à l'esprit que de nombreux locuteurs natifs amazigh apprennent l'arabe dialectal en même temps que le tamazight. Cela s'explique par la forte présence de tamazight (pouvoir démographique) dans l'environnement linguistique et par le caractère prédominant de la plupart des rencontres verbales.

Le locuteur natif de l'arabe dialectal, quant à lui, n'assimile que son idiome, à la rare exception d'un locuteur natif de l'arabe dialectal immergé dans un environnement linguistique amazighophone qui peut apprendre et ne pas acquérir tamazight en rai-

⁵⁶ Mohamed Miled, «Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ?», *Langue française*, vol. n° 167, fasc. 3, octobre 2010, pp. 159–171. p 160

son de contraintes socioprofessionnelles. La capacité de ce locuteur à assimiler le nouveau système linguistique aura un impact significatif sur sa capacité à participer à la vie sociale du groupe. C'est le cas des couples dont l'un des conjoints a pour langue maternelle l'un des idiomes cibles, ou des jeunes enfants d'une famille qui s'installe dans une région où la langue vernaculaire est différente, qui apprennent le nouveau système linguistique et deviennent bilingues.

Certains enfants acquièrent également des rudiments de français à côté de leur langue maternelle, l'arabe dialectal ou le tamazight, lorsqu'ils sont immergés dans un environnement immédiat fortement marqué par la langue française (environnement parental d'origine francophone et utilisant souvent le français dans des situations de communication informelle). Dans la situation ordinaire, le français est notablement absent et l'enfant est exposé principalement à l'arabe moderne à travers les médias.

Une situation exceptionnelle est constituée par ces deux cas de juxtaposition de moyens linguistiques. Le plurilinguisme en Algérie est le résultat de l'histoire du pays et des circonstances dans lesquelles les jeunes Algériens se trouvent au moment où ils développent leurs compétences linguistiques. L'expérience de l'enfant à l'école contraste avec cette diversité naturelle, puisqu'il est contraint d'acquérir une troisième et parfois même une quatrième langue qui n'est pas parlée à la maison. Selon l'agencement linguistique ci-dessous la juxtaposition originelle est interrompue par la présence d'autres langues. Après l'introduction de la langue anglaise à l'école primaire conjointement avec le français, cet agencement prend la forme suivante :

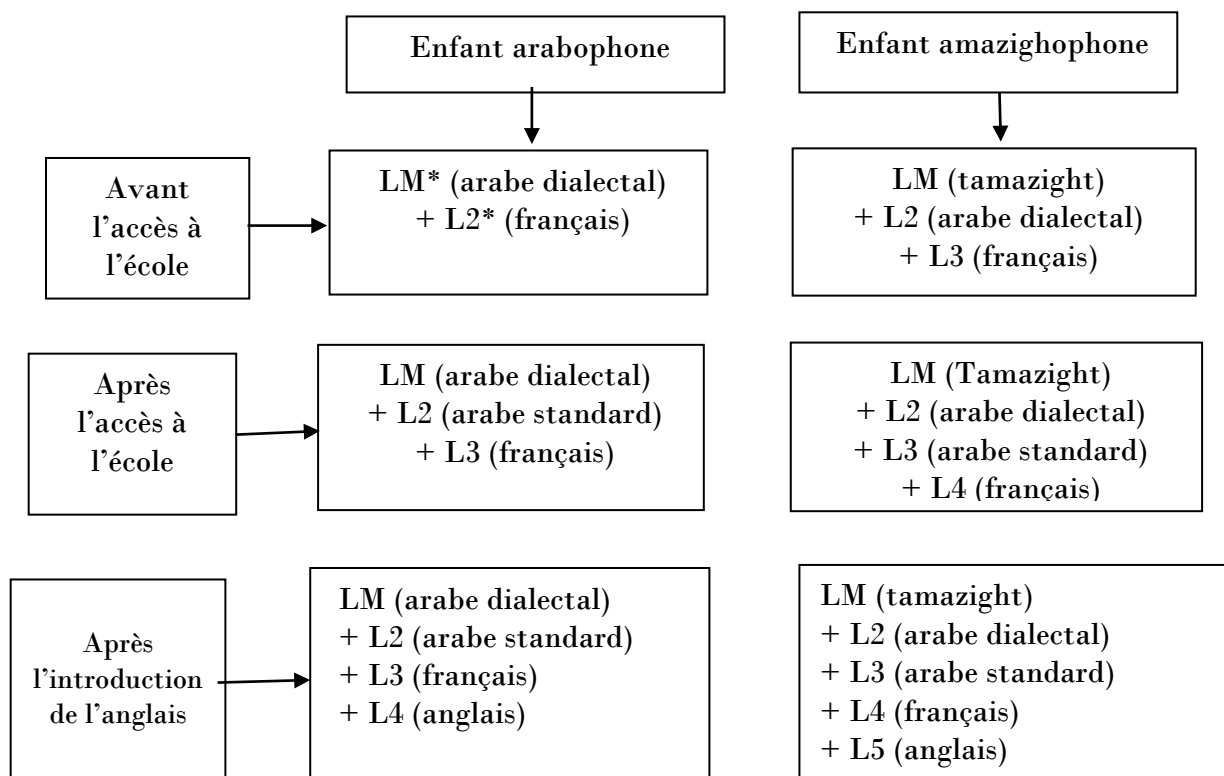


Figure 3 : Juxtaposition linguistique en Algérie selon A. Queffélec (2002)

**LM (langue maternelle), L2 (langue 2).*

Par conséquent, les enfants algériens sont exposés à un contexte linguistique très varié caractérisé par une pléthore d'idiomes, avant d'entrer dans l'éducation formelle.

2.3.Apprentissage du français

L'acquisition d'une langue peut se faire soit dans un contexte formel, soit dans un contexte informel. Selon G. Alao et al. (2012), Il existe une multitude de termes utilisés pour décrire ces deux formes d'acquisition/apprentissage, tels que institutionnel/naturel, guidé/non guidé, captif/non captif, institué/non institué, qui reflètent la diversité des approches et des contextes. En effet, selon les mêmes auteurs, « *Plusieurs situations de communication offrent des occasions d'appropriation et d'usage de la langue française : celles qui s'exercent hors des cadres formels (famille, amis, marchés, rues...) et celles qui s'exercent dans les cadres formels (écoles, administrations).* »⁵⁷ Le processus d'acquisition de cette langue peut prendre deux formes et inclure deux publics potentiels :

1. Il y a l'apprentissage institutionnel ou formel, offert par les structures éducatives scolaires et universitaires (pour les écoliers et les étudiants) ou par les structures de formation dépendant du secteur de formation professionnelle ainsi que l'industriel (pour certains individus).
2. Il y a aussi l'apprentissage informel offert par la famille à travers des médias particuliers ou des cadres de communication informels. Cela vaut pour les enfants, qu'ils soient scolarisés ou non, comme pour les adultes, qu'ils soient autodidactes ou non, comme dans le cas d'un apprentissage passif par la télévision, par exemple. Socialisa-

⁵⁷ Équipe de recherche Pluralité des langues et des identités : didactique, acquisition, médiations, *Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éd. des Archives contemporaines, 2012, p. 53.

tion linguistique : familiale, culturelle, naturelle, et institutionnelle, à l'inverse de la première.

2.3.1. Milieu formel

2.3.1.1. Secteur de l'éducation nationale

Selon L.-J. CALVET, une politique linguistique « est l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie »⁵⁸. Dans le contexte multilingue du pays, le français occupe une position privilégiée en tant que première langue étrangère enseignée à l'école. Enseigné à partir de la troisième année de l'enseignement primaire, il touche plus de huit millions d'élèves dans tous les cycles d'enseignement. Le système éducatif est le meilleur endroit pour contrôler non seulement la place mais aussi l'importance accordée à une langue dite étrangère en examinant les objectifs et les buts fixés à son étude et les approches adoptées pour l'enseigner.

Les objectifs principaux qui sous-tendent le programme d'enseignement du français en Algérie sont :

2.3.1.1.1. Objectif communicationnel :

L'un des principaux objectifs de l'apprentissage de la langue française est de pouvoir communiquer efficacement avec les autres en comprenant le fonctionnement de la langue comme l'affirme la loi d'orientation sur l'éducation nationale : « *La tendance mondiale en matière d'enseignement dans un monde structuré autour de la communication est au plurilinguisme, impliquant l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles d'enseignement.* ».⁵⁹

2.3.1.1.2. Objectif Civilisationnel :

⁵⁸ Louis-Jean Calvet, *La sociolinguistique*, Que sais-je? 2731, Paris, Presses Univ. de France, 1998, pp. 111-112.

⁵⁹ Ministère de l'éducation nationale, «Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04», janvier 23, 2008, p. 16.

La découverte de l'autre, c'est la découverte de sa civilisation et de ce fait une prise de conscience de son existence car une langue véhicule sa civilisation dit-on. Cela n'est possible qu'à travers la compétence linguistique et communicationnelle via l'apprentissage d'une langue étrangère comme le français., Ce but se trouve affirmé dans les textes de la loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008 p 17 ainsi « *Le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays. Il ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations.* », et confirmé dans la page 36 « *Article 2 : L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen (..) capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.* »

2.3.1.1.3. Objectif culturel :

Cet objectif en fait est annoncé au début du document source ci-dessous. L'apport de la culture étrangère vécue comme un avantage pour l'écolier lorsqu'il en est mieux pourvu, une menace quand il subit en la fascination. L'école est alors le bouclier qui sert fait face et à réguler.

« Changement dans l'environnement culturel : l'écolier d'aujourd'hui, tout à la fois mieux pourvu et plus démuné que ses prédécesseurs, subit la fascination qu'exercent sur lui cinéma, radio, télévision, disque, publicité, bandes dessinées. L'école doit mettre à profit l'apport de ces moyens de communication et, simultanément, elle doit aiguïser le discernement des élèves face aux sollicitations et aux agressions auxquelles ces nouveaux moyens les exposent. » 60

2.3.1.1.4. Objectif fonctionnel :

L'apprentissage d'une langue étrangère, dont le français, sert entre autres objectifs à rendre accessible les ouvrages, les documents et toutes les ressources spécialisées notamment dans les filières scientifiques et techniques ; conformément aux recommandations des textes de la loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23

⁶⁰ Ministère de l'éducation nationale, « Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972, Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire », 1972, p. 2.

janvier 2008 qui assignent comme mission à l'école algérienne d' « *enrichir la culture générale des élèves en approfondissant les apprentissages à caractère scientifique, littéraire et artistique et en les adaptant de manière permanente aux évolutions sociales, culturelles, technologiques et professionnelles* » (page 37) et « *de s'adapter de façon permanente à l'évolution des métiers et professions et aux changements économiques, scientifiques et technologiques* » (page 39) ⁶¹

La dimension extralinguistique est absente de la situation d'apprentissage, même si les décideurs différencient théoriquement la compétence linguistique de la compétence communicative et appliquent une méthodologie visant à une utilisation judicieuse du système de la langue cible. Autrement dit, le cadre éducatif tel qu'il est généralement rencontré n'offre pas à l'étudiant la possibilité d'utiliser les compétences linguistiques acquises dans un contexte de communication pertinent pour sa vie quotidienne et son cadre de référence. Il existe une certaine ambiguïté autour du terme "compétence communicative" dans les Instructions Officielles qui précisent que

« L'adolescent aura ainsi une perception beaucoup plus fine des formes de socialisation par l'insertion dans des processus de communication simulés ou authentiques et percevra dans toute leur complexité les processus sociaux (interactions, stratégies, approches discursives) dont les textes portent la trace » et que "l'enseignant proposera à l'élève de s'exprimer dans un contexte de communication simulée ou authentique ». ⁶²

De nombreux facteurs non linguistiques, y compris la psychologie de l'apprenant, l'univers référentiel, le statut de la langue apprise, le statut de la langue maternelle, le statut social de l'apprenant, la relation de l'apprenant avec la langue cible, etc. jouent un rôle dans la détermination de l'utilisation appropriée d'un système linguistique dans une situation donnée.

Les méthodologues et enseignants qui mettent l'accent sur l'enrichissement du vocabulaire des élèves plutôt que sur le développement de leurs compétences manquent

⁶¹ Ministère de l'éducation nationale, « Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 » cit., pp. 37-39.

⁶² Ministère de l'éducation nationale, « Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04 », janvier 23, 2008, p. 36.

l'objectif visé, quelles que soient les raisons parce qu'ils privilégient la croissance lexicale plutôt que de guider les apprenants vers le développement d'une compétence communicative, non pas par la simulation de situations de communication mais plutôt par la prise en compte effective de leurs comportements langagiers. Ils ne parviennent pas à prendre en compte ces facteurs de manière adéquate. Finalement, le modèle méthodologique prescrit devient quelque peu obsolète en raison du conflit entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue cible, d'une part, et l'aisance de l'apprenant à communiquer dans la langue cible, d'autre part.

L'apprentissage du français à l'école (et le système éducatif dans son ensemble) restera inefficace, voire inefficent, tant que les conditions matérielles ne répondront pas aux attentes officielles, tant que les choix méthodologiques ne prendront pas en compte les capacités communicatives des apprenants dans leur langue maternelle, et tant que la formation des enseignants de cette langue restera en décalage avec le rôle et les fonctions de cet idiome dans le contexte sociolinguistique du pays.

2.3.1.2. L'université

S.Asselah Rahal et Ph.Blanchet soutiennent que « *Le français, quant à lui, fait partie des langues d'enseignement et reste privilégié non seulement dans l'enseignement technique et scientifique des universités mais également dans le secteur économique.* »⁶³ afin d'illustrer l'importance de la place qu'occupe cette langue étrangère dans les différents paliers où elle est enseignée.

À l'université, il y a un enseignement du français et en français.

2.3.1.2.1. Un enseignement du français

Les facultés des lettres et langues à travers les universités de tout le pays hébergent les départements de français et d'autres langues étrangères qui accueillent chaque année des étudiants bacheliers dans des disciplines principalement liées à l'enseigne-

⁶³ Safia Asselah Rahal, Philippe Blanchet (a cura di), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie: rôles du français en contexte didactique*, Proximités. Sciences du langage, Cortil-Wodon, E.M.E, 2007, p. 15.

ment des langues et des littératures. Les enseignants de ces départements, qui mènent ces étudiants à obtenir les diplômes de "*Licence, Master et éventuellement Doctorat de Français*", s'accordent avec leurs homologues des filières non linguistiques et surtout scientifiques et techniques pour dire que de nombreux étudiants peinent à suivre l'enseignement théorique en raison d'un manque d'aisance dans la langue. Le volume horaire théorique officiel global est considérable (il peut atteindre 1800 h), pourtant les recherches montrent que les résultats sont en deçà des espérances.

2.3.1.2.2. Un enseignement en français.

Les disciplines scientifiques représentées sont très variées, de la biologie à la médecine en passant par les sciences vétérinaires et même l'environnement bâti. Les compétences linguistiques des étudiants plafonnent généralement entre le lycée et l'université. La majorité des enseignants de ces classes estiment que la maîtrise du français par leurs étudiants est insuffisante. M.C. Pollet, dans son ouvrage *Pour une didactique des discours universitaires : étudiants et système de communication à l'université*, parle de la spécificité du discours universitaire :

« A l'université, il s'agit de construire un enseignement à partir des besoins langagiers du public concernant une situation de communication spécifique. Dans cette optique, on envisagera l'adaptation des étudiants sur le plan des discours universitaires, en tant que vecteurs du savoir et en tant qu'objets concrétisant le système de communication à l'université. » 64

Les cours dispensés en arabe nécessitent soit l'enseignement, soit l'apprentissage d'une seconde langue. Pendant les quatre premiers semestres de l'université, les étudiants consacrent trois heures par semaine à l'apprentissage du français pour accéder à des connaissances spécialisées, et certains cours sont entièrement dispensés en français.

Filières	Nombre des modules enseignés en français	Brève présentation de la filière	Volume horaire consacré
Sciences vétérinaires	35 modules	Ingénierie	Environ 400h semestrielles

⁶⁴ Marie-Christine Pollet, *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université*, Pratiques pédagogiques, Bruxelles [Paris], De Boeck université, 2001, p. 25.

Biologie	35 modules pour chacune des spécialités	Licence de 3ans avec 8 spécialités différentes	Environ 400h semestrielles
Chirurgie dentaire	45 modules	Ingénierie (la 1ère année est un tronc commun médical)	300h semestrielles
Génie civil	30 modules pour chaque spécialité	Ingénierie : la filière propose deux options : géotechnique/structures et matériaux	350h semestrielles

Tableau 2 : Echantillon de modules enseignés en français à l'université de Blida
(Source Boukhannouche (2016))

La majorité des programmes de langue française proposent soit des cours de terminologie française classique, soit une pratique systématique de la langue. Malgré des ressources limitées, les enseignants poursuivent leurs efforts pour renforcer les compétences linguistiques et communicatives des étudiants. Comme les ouvrages spécialisés ne sont souvent pas disponibles en arabe, les universités et certaines librairies incitent davantage les étudiants à l'apprentissage du français.

Les étudiants sont d'autant plus motivés que le test de langue sert de seuil d'élimination dans les différents concours des bourses de formation française. Depuis 1988, avec l'introduction de l'économie de marché et la faillite de certaines entreprises nationales, les entreprises privées algériennes ou étrangères opérant sur la base de normes précises de compétences scientifiques et de qualifications professionnelles se sont imposées comme les employeurs de choix du pays, et la maîtrise des langues étrangères, en particulier de l'anglais, est devenue une nécessité pour trouver un emploi.

Les universités algériennes disposent encore de la capacité et des moyens d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères et parviennent à remplir, dans une certaine mesure, leur mission de formation linguistique, malgré les difficultés objectives rencontrées par les enseignants chargés de cette formation, telles que le caractère éphémère de la fonction, le manque d'outils pédagogiques modernes (livres, films, appareils, revues, etc.) et le nombre croissant d'étudiants dans les universités. Les professeurs de français ont généralement reçu leur formation dans les départements de linguistique de diverses universités et, bien qu'ils puissent manquer de certaines qualifications requises pour un enseignement de qualité, ils semblent avant tout animés par le désir de transmettre efficacement des connaissances linguistiques, dont la maîtrise est souvent assimilée à la réussite sociale.

« L'enseignant de langue, et surtout celui de la langue étrangère, doit avoir une culture étendue sur plusieurs champs pour être à la hauteur de sa mission ; une culture à défaut de quoi son activité enseignante se réduirait à la simple traduction des mots de la langue étrangère en langue maternelle des apprenants, plutôt que de faire de l'apprentissage de la langue étrangère une occasion d'apprendre à vivre autrement » 65

Les préjugés idéologiques contre la langue française subsistent dans les écoles élémentaires, les collèges et les lycées et sont en grande partie responsables de l'échec de plusieurs méthodes d'enseignement du français. L'arabe est parlé par la majorité des étudiants universitaires, mais nous assistons depuis peu à un regain d'intérêt pour l'apprentissage d'une seconde langue comme moyen d'élargir ses horizons sur le plan académique, professionnel et social.

2.3.1.3. Centres de formations spécialisées

Parallèlement à la formation universitaire, le français est enseigné dans les centres de formations spécialisées affiliés notamment au ministère de la formation professionnelle mais également aux différents ministères tels que celui du tourisme, de la santé, de l'assurance sociale, etc. Le secteur économique industriel dispense aussi des formations spécialisées intégrées, liées à une activité professionnelle et ce, dans le cadre de la formation continue et la promotion interne des travailleurs des entreprises. La plupart des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs sont dispensées en langue française et comprennent un volet de perfectionnement des compétences linguistiques dans cette langue :

- Compétences à l'oral car le futur ingénieur doit être capable de bien se faire comprendre dans les diverses situations de communication liées à l'exercice de sa fonction dans l'entreprise et pour cela il doit s'exprimer correctement en langue française ;
- Compétences à l'écrit car le futur ingénieur est appelé à utiliser l'écrit pour informer, ordonner et organiser son travail mais aussi pour proposer d'autres types de gestion ou de production dans l'entreprise.

Dans ces établissements, la maîtrise de la langue française permet et garantit une promotion dans la hiérarchie de la profession exercée et partant une promotion so-

⁶⁵ Auteurs : Bigirimana Clément . Nshimirimana Liévi, «De L'enseignement Du Et/ou En Français : Analyse Du Manuel De Français De L'enseignement Post Fondamental Au Burundi», *Ex Professo*, vol. 7, fasc. 1, marzo 2022: 72.

ciale et économique. H. Belhocine (2018) décrit les différentes compétences à acquérir dans ce genre de formation et leur importance pour l'intégration professionnelle :

*« L'étudiant ingénieur va acquérir les compétences liées à la capacité à s'insérer dans la vie professionnelle, à s'intégrer dans une organisation, à l'animer et à la faire évoluer, ces compétences se déclinent en connaissances comme esprit de responsabilité, esprit d'équipe, engagement et leadership, management de projets, communication...etc. »*⁶⁶

A titre d'exemple, deux extraits de contenus dans deux domaines différents de la formation professionnelle spécialisée :

1. Pour le module de terminologie médicale, l'INPFP (l'Institut National Pédagogique de la Formation paramédicale) a mis à la disposition de l'enseignant un nouveau support pédagogique dont le contenu s'articule autour des points suivants :

- Morphologie des termes médicaux : formation des termes médicaux
- Sémantique des termes : relations de synonymie et d'antonymie, les hyponymes, les éponymes et les paronymes
- Techniques d'analyse d'un terme médical : explication de quatre étapes permettant d'analyser un terme en donnant des exemples
- Orthographe des termes médicaux : les règles d'insertion et de la suppression de trait d'union dans les termes composés
- Grammaire des termes : pluriel et genre des termes :
- Prononciation du « CH » dans la terminologie médicale
- Les termes anglais dans la terminologie médicale
- Les symboles et les sigles.⁶⁷

Pour le référentiel de certification Tourisme/option : Agence de voyage, la fiche de description de la compétence complémentaire :

⁶⁶ Houa Belhocine, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans le contexte de mondialisation. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs », *Rencontre du Réseau International Éducation et Diversité 2018*, presentato al 3e RIED 2018, Genève, Suisse., 2018, p. 10.

⁶⁷ Cynthia Eid, Anniek Englebert, Geneviève Géron, *Le français langue des sciences et langue de scolarisation: actes du XIVe Congrès mondial de la FIPF, [Liège, 14-21 juillet 2016]*, Français langue ardenne volume 3, Paris, Fédération internationale des professeurs de français, 2018.

A l'issue de la formation, le stagiaire doit être capable d'utiliser les expressions écrites et orales en langue Arabe, Française, Anglaise (et plus si possible).

Eléments de la compétence :

- Exploiter des documents relatifs au tourisme
- Rédiger un compte rendu, un programme de voyage, un courrier simple ou un message par SMS (short message sent)
- Comprendre les instructions orales, et les informations à caractère professionnel
- Communiquer, dialoguer, conduire un échange, argumenter dans une situation professionnelle, y compris par téléphone

Critères de performance :

- Acquisition efficace de l'outil de communication
- Rédaction correcte et juste dans les trois langues
- Dialogue et échange corrects dans les trois langues

2.3.2. Milieu informel

La maîtrise de la langue permet au locuteur de l'utiliser dans divers contextes de sa vie, qu'ils soient publics ou privés.

2.3.2.1. Milieu informel familial

Pour les jeunes locuteurs, le cercle familial se présente comme un espace privilégié où ils peuvent échanger et utiliser la langue. C'est un espace qui pourrait favoriser l'appropriation de la langue française si cette dernière est fréquemment utilisée. Dans les milieux urbains, les parents intellectuels tels que les enseignants universitaires, les membres de professions libérales, les hauts fonctionnaires, transmettent cet usage à leurs enfants lorsqu'ils adoptent le français combiné à l'arabe dialectal comme langues de communication. Au sein de ces familles, les enfants se trouvent exposés à une situation où le français l'emporte dans les interactions et, de ce fait, ils se l'approprient en même temps que leur langue maternelle. S'identifier à ses parents devient alors une posture prise par ces enfants que favorise la présence de ces deux langues. Elles leur permettent également de se positionner socialement et économiquement. En revanche, dans les milieux ruraux ce type d'appropriation du français

peut avoir lieu dans les familles aisées tels que les propriétaires fonciers, les éleveurs, les petits industriels, les administrateurs des institutions de l'État et les professeurs de lycée. Si l'un des parents de l'enfant a une formation en français, cela favorise l'acquisition de la langue, même si ces milieux sont influencés par les valeurs islamiques et la tradition orale, ce qui conduit à une utilisation prédominante de l'arabe dialectal dans les interactions sociales. Le français bénéficie d'un grand prestige dans ces milieux : il est considéré comme essentiel pour le succès économique de la famille, ce qui encourage son utilisation quotidienne par les membres de la famille et, en particulier, sa transmission informelle aux enfants.

2.3.2.2. Milieu informel extra-familial

Dans les contextes informels en dehors de la famille tels que la rue, les marchés et les jeux, l'appropriation du français est pratiquement inexistante. En Algérie, les quartiers sont les lieux privilégiés où la langue nationale véhiculaire (l'arabe dialectal) est utilisée de manière obligatoire pour faciliter la communication entre des communautés de langues différentes. Dans certaines régions, il peut également y avoir l'utilisation d'un vernaculaire régional spécifique qui ne permet pas une intercompréhension facile. Par exemple, en Kabylie, nous observons des interactions entre le tamazight vernaculaire et l'arabe dialectal véhiculaire. Cependant, il existe des situations de communication informelle où, pour diverses raisons, la langue française est utilisée par des locuteurs ayant une maîtrise linguistique limitée.

L'utilisation éventuelle du français dépend de facteurs non linguistiques propres à chaque locuteur et qui sont présents au moment de la communication. Des éléments d'ordre psychologique tels que le désir de plaire, de se mettre en valeur ou de se positionner dans une hiérarchie de valeurs peuvent influencer l'utilisation de la langue française de manière spécifique. Par exemple, si l'intention du locuteur est d'établir ou d'affirmer une relation sociale, cela peut entraîner l'utilisation du français selon des modalités précises.

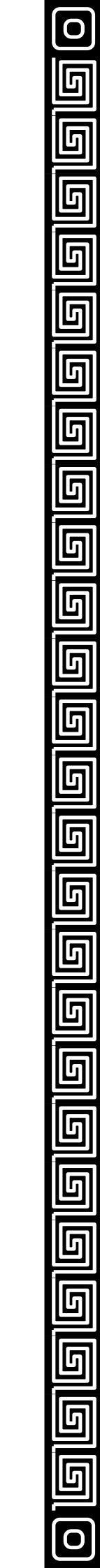
Les facteurs culturels peuvent aussi constituer des éléments capables d'induire des énoncés ou parties d'énoncés en français lorsque le locuteur veut montrer son appar-

tenance à une sphère culturelle particulière : les sujets parlants ont recours généralement à la langue française pour indiquer à leur vis-à-vis leur position dans cet espace culturel, cercle professionnel (enseignants, médecins, pharmaciens, architectes, etc.), groupe artistique ou association d'intellectuels et d'écrivains. Cette façon de faire est, depuis les différentes campagnes d'arabisation, en nette régression car le locuteur court le risque d'être considéré comme francophile, étiquette dévalorisante susceptible de porter préjudice à sa carrière professionnelle ou à sa promotion sociale.

L'emploi du français peut dépendre également de facteurs socioéconomiques comme l'intention du locuteur de marquer son appartenance à une catégorie sociale réputée aisée sur le plan économique, par exemple chez les trabendistes. Le français devient en conséquence la langue des privilégiés comme nous l'avons signalé plus haut. Ces situations de communication peuvent être des canaux d'appropriation de la langue française pour tous ceux qui n'ont pas pu accéder à l'école ou qui ont connu une scolarité incomplète et qui estiment que la connaissance - même élémentaire de la langue française qui est nécessaire dans les activités surtout commerciales qu'ils pratiquent et qui nécessitent des déplacements vers la France et certains pays européens. Ce mode d'appropriation informelle est surtout le but des trabendistes et des importateurs analphabètes qui sont confrontés à des problèmes d'expression orale et écrite ; ces situations de communication informelle constituent des moments privilégiés où ils s'initient à la langue française.

La dynamique des langues en Algérie se caractérise par deux tendances très fortes exclusives qui opposent l'arabe standard et tout le processus idéologique et institutionnel mis en place par le pouvoir politique afin d'arabiser et de généraliser son utilisation dans le pays d'une part, et un second pôle linguistique très fort, d'autre part, constitué autour du véhiculaire national, l'arabe dialectal, secondé par le vernaculaire tamazight et par Le français. En d'autres termes, si l'arabe standard tend à accaparer, du fait de son imposition par l'école, des espaces nouveaux, il n'a cependant jamais réussi à les investir totalement en dépit des diverses campagnes d'arabisation : en effet, la force centrifuge (la dynamique sociolinguistique) qui caractérise la véhicularité du second pôle linguistique (l'arabe dialectal) l'empêche d'accaparer tout ce

marché linguistique, par le fait de l'inopérance même de l'arabe standard dans certains secteurs. Ce phénomène de rejet est favorisé par le très faible taux de véhicularisation / véhicularité de l'arabe standard en Algérie à la quasi-totalité des relations sociales quotidiennes et basée sur l'usage prédominant du dialectal et secondairement de l'alternance codique arabe dialectal français, tamazight arabe dialectal où tamazight/français.



Chapitre-3. Approche curriculaire et conception de programmes

3.1. Programme, programme d'étude, syllabus

Pour M.DEVALEY, l'école découpe, morcelle et fractionne *le temps*, en stances de durées uniformes et variables selon les âges des élèves : un quart d'heure, une heure, etc ; *l'espace*, en établissements en partie étanches les uns aux autres en termes de programmes, d'exigences, de codes : école maternelle, lycée, etc ; les *contenus* enseignés, en disciplines d'enseignement ; les *contenus* en disciplines d'enseignement plus ou moins étanches les uns aux autres ; les programmes en faits, notions, méthodes, techniques, etc.,⁶⁸

Cependant, malgré cette étanchéité et cloisonnement, ces contenus possèdent des structurés communes qui les regroupent. Nous distinguons :

3.1.1. Le programme

Le programme constitue le cadre à partir duquel chaque enseignant organise son enseignement en ayant formellement à prendre en compte les rythmes d'apprentissage de ses élèves, Il arrête les connaissances essentielles à acquérir au cours d'une année où d'un cycle, nous parlons alors du programme de français ou de mathématiques. Il désigne donc ce que les élèves devraient connaître. Ce programme détermine souvent une chronologie pour les acquisitions et se confond parfois avec une progression.

Il s'agit, selon le dictionnaire actuel de l'éducation, d'un :

« Ensemble structuré d'objectifs, d'éléments d'apprentissage, d'activités pédagogiques constituant un enseignement. Document " pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou d'activités se rapportant à l'enseignement/apprentissage prévu pour une période déterminée ». ⁶⁹

Le programme se réfère à un ensemble spécifique de cours, d'activités et d'objectifs d'apprentissage conçus pour être enseignés dans une classe ou un programme d'études particulier. Il décrit les matières qui seront enseignées, la manière dont elles

⁶⁸ Michel Develay, *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*, Pédagogies en développement, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015, p. 19.

⁶⁹ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin éditeur, 2006.

seront enseignées et les compétences que les étudiants devraient acquérir à la fin du programme.

« L'élaboration d'un programme est un processus complexe comprenant plusieurs étapes qui, pour répondre à des besoins préalablement analysés, consistent à définir les objectifs d'apprentissage, à planifier les contenus et les activités qui en découlent et à prévoir les mécanismes d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs. Ce processus permet de comprendre l'interaction entre les différentes composantes afin d'en assurer la cohérence et l'efficacité, qu'il soit orienté vers le contenu ou vers l'apprenant. »

70

3.1.2. Le programme d'étude

À l'université, à cause du choix possible d'unités de valeur, un programme d'études désigne le nombre d'unités d'enseignement (généralement cours et travaux dirigés) qu'un étudiant doit avoir validé pour l'obtention d'un diplôme. Un programme d'études fixe un niveau d'exigence au sein d'un curriculum universitaire, permettant ainsi des choix possibles d'enseignements à valider. Chaque programme d'études est élaboré en fonction des connaissances (le plus souvent) et des compétences (moins fréquemment) que le bénéficiaire devra avoir acquises au terme de sa formation. Ainsi, un diplôme identique peut-il être décerné à des étudiants qui n'ont pas suivi les mêmes enseignements. En dehors de l'université, le programme d'études ainsi conçu ne peut pas exister mais certaines pratiques s'en rapprochent.

3.1.3. Le syllabus

Un syllabus regroupe à l'université les informations qu'un enseignant apporte à ses étudiants en ouverture de son cours. Par exemple les compétences qui seront développées, les objectifs notionnels abordés, la nature de l'évaluation correspondante, une bibliographie complémentaire. Notons qu'en français le vocable est peu utilisé. Le mot syllabus en latin signifie « liste » ou encore « table des matières ». Au Québec, on utilise plus généralement le terme de « plan de cours ». En Belgique, le syllabus représente l'ensemble de notes de cours fournies par un professeur dans les cycles

⁷⁰ Amirouche Chelli, *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook, 2011, p. 75.

d'études supérieures ou universitaires. Selon JP Cuq, en France, son usage n'est pas généralisé, « *Le terme syllabus, peu utilisé en France (à l'inverse du Canada), constitue le premier cadre d'instruction avec une valeur prescriptive et organisationnelle* »⁷¹ La fédération des associations générales d'étudiants demande la mise à disposition d'un syllabus au début de chaque semestre et pour chaque matière. Cela permettrait aux étudiants d'avoir tous les éléments nécessaires pour aborder leurs cours dès le début de l'enseignement. Il serait bénéfique d'avoir une clarification des objectifs, des méthodes d'enseignement et des évaluations dès l'enseignement secondaire, et éventuellement, d'autres formes spécifiquement définies pour l'enseignement primaire.

3.2. Le curriculum

Le curriculum se réfère à l'ensemble complet des cours, activités et expériences éducatives qui sont offerts dans une institution ou un programme d'études. En plus des programmes d'études spécifiques, il englobe également les politiques, les normes, les valeurs et les pratiques de l'institution qui influencent l'expérience éducative globale des étudiants.

3.2.1. Le curriculum formel ou prescrit

Le curriculum formel et prescrit désigne le contenu d'enseignement officiel qui est déterminé par les autorités éducatives et qui est destiné à être enseigné dans les établissements scolaires. Il est également appelé curriculum officiel ou curriculum national. « *Le curriculum dans son acception stricte (on parle alors de curriculum prescrit ou de curriculum formel) correspond à tout ce qui est décrété officiellement comme devant être enseigné aux élèves.* »⁷²

Il est souvent élaboré à partir d'un processus de consultation avec les différentes parties prenantes, notamment les enseignants, les parents, les élèves et les experts. Il est ensuite approuvé et publié par les autorités éducatives. Ce curriculum détermine les

⁷¹ J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*, p. 230.

⁷² M. Develay, *op.cit.*, p. 30.

objectifs d'apprentissage, les compétences et les connaissances que les élèves doivent acquérir dans chaque matière ou domaine d'enseignement.

Le curriculum formel et prescrit est généralement structuré par année scolaire et par niveaux d'enseignement. Les enseignants sont tenus de suivre ce curriculum pour planifier et mettre en œuvre leur enseignement. Les évaluations scolaires sont également basées sur ce curriculum, ce qui signifie que les élèves sont évalués sur leur compréhension et leur maîtrise des compétences et des connaissances énoncées dans ce dernier.

Cependant, il est important de noter que le curriculum formel et prescrit peut ne pas toujours refléter les besoins ou les intérêts spécifiques des élèves ou de la communauté. Il peut également y avoir des différences entre ce qui est prévu dans le curriculum et ce qui est réellement enseigné en classe. C'est pourquoi les enseignants peuvent adapter le curriculum pour répondre aux besoins de leurs élèves et pour rendre leur enseignement plus pertinent et engageant.

3.2.2. Le curriculum réel ou réalisé

Le curriculum réel ou réalisé fait référence aux enseignements réels que les élèves reçoivent en classe, par opposition à ce qui est prévu dans le programme scolaire ou le curriculum prescrit. *« Dans un sens élargi, il s'agit de tout ce qui est effectivement transmis et enseigné aux élèves (on parlera alors de curriculum réel et même de curriculum caché). »*⁷³

Le curriculum prescrit ce que les apprenants doivent acquérir comme compétences et connaissances qu'ils sont censés maîtriser et décrit les objectifs d'apprentissage qu'ils sont censés atteindre. Cependant, en pratique, il peut y avoir des différences entre ce qui est prévu et ce qui est réellement enseigné en classe. Ces différences peuvent être dues à divers facteurs, tels que la disponibilité des ressources, le niveau de compétence des enseignants ou les besoins et intérêts des élèves.

⁷³ *Ivi.*

Le curriculum réel ou réalisé peut donc varier d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre, même si elles suivent toutes le même programme scolaire prescrit. Il est donc important pour les enseignants et les administrateurs scolaires de surveiller régulièrement le curriculum réel pour s'assurer que les élèves reçoivent l'enseignement qu'ils sont censés recevoir et pour apporter des ajustements si nécessaire.

*« Dans la perspective anglophone nord-américaine, un curriculum englobe le texte officiel (le curriculum prescrit), délibérément organisé et aménagé par l'enseignant (sa planification), ainsi que son actualisation en classe (le curriculum réel), d'où la vacuité du concept de didactique pour les Américains, est pensé dans la globalité du processus de formation et dans la continuité temporelle. »*⁷⁴

3.2.3. Un curriculum intégré

*« Bernstein oppose au curriculum fragmenté (« collection code ») ce qu'on peut appeler un curriculum intégré (« integrated code ») dans les pays où le curriculum intégré succède à une période de fragmentation. »*⁷⁵

Un curriculum intégré est un modèle de programme scolaire qui établit des liens entre les différentes matières enseignées, créant ainsi un cadre d'apprentissage cohérent et global. Cette approche pédagogique permet aux élèves de percevoir les connexions entre les différents domaines de connaissances, en intégrant des concepts, des compétences et des méthodes de travail transdisciplinaires.

Le curriculum intégré se concentre sur les compétences clés que les élèves doivent acquérir, telles que la communication, la résolution de problèmes, la collaboration et la pensée critique. Il vise à encourager les élèves à utiliser ces compétences dans différents contextes d'apprentissage, en les aidant à comprendre comment les connaissances acquises dans une matière peuvent être appliquées dans une autre matière.

⁷⁴ Yves Lenoir, « Conséquences des conceptions curriculaire actuelles sur les modes évaluatifs », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, fasc. 25, avril 2011: 7.

⁷⁵ Philippe Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1995, p. 119.

Les programmes d'études intégrés peuvent être appliqués à divers niveaux d'éducation, allant de la petite enfance à l'université. Ils peuvent être conçus pour atteindre des objectifs d'apprentissage spécifiques, tels que la préparation à une carrière professionnelle, ou pour offrir une éducation plus complète et holistique.

Les avantages du curriculum intégré comprennent une meilleure compréhension des matières enseignées, une plus grande motivation et engagement des élèves, ainsi qu'une meilleure préparation pour les études supérieures et la vie professionnelle. Cependant, sa mise en œuvre peut nécessiter des efforts de coordination et de collaboration entre les enseignants et les différents départements scolaires.

3.3.L'ingénierie de formation

3.3.1. Qu'est-ce que L'ingénierie de formation

Pour C. Carras et al. « *La didactique du FOS implique la conception de programmes d'enseignement « sur mesure » au cas par cas, métier par métier, à partir de documents authentiques issus de situations de communications spécialisées...il s'agit d'une véritable ingénierie de formation* »⁷⁶

L'ingénierie de formation est une approche méthodologique qui a pour objectif de créer et de mettre en œuvre des formations efficaces et adaptées aux besoins des apprenants et des organisations. Elle englobe une série de processus, depuis l'analyse des besoins de formation jusqu'à l'évaluation des résultats, en passant par la conception, la mise en place et le suivi de la formation.

Les principales étapes de l'ingénierie de formation sont :

L'analyse des besoins de formation : il s'agit de déterminer les compétences à acquérir ou à améliorer pour répondre aux objectifs de l'organisation et aux attentes des apprenants.

⁷⁶ C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.* p22

La conception de la formation : cette étape consiste à définir les objectifs pédagogiques, le contenu de la formation, les méthodes et les supports pédagogiques à utiliser.

La mise en œuvre de la formation : implique la préparation des sessions de formation, le choix des formateurs et des apprenants, la création des supports pédagogiques et l'animation des sessions de formation.

L'évaluation de la formation : cette étape permet de mesurer les résultats de la formation, de jauger l'atteinte des objectifs pédagogiques et d'identifier les axes d'amélioration pour les futures formations.

JP CUQ définit ainsi l'ingénierie :

« Un ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet (...) il est introduit en formation par le biais de la formation professionnelle des adultes et s'impose de plus en plus en didactique dans des acceptions comme : ingénierie pédagogique, ingénierie de projet, ingénierie éducative, etc. »⁷⁷

L'ingénierie de la formation peut alors être définie comme une démarche qui consiste à analyser, concevoir, réaliser et évaluer l'action de formation. Elle permet de garantir l'efficacité et la pertinence des formations en répondant aux besoins des apprenants et des organisations. Elle est utilisée dans de nombreux domaines professionnels tels que la formation continue, la formation professionnelle, la formation en entreprise ou encore la formation à distance.

G.Paquette la présente « *comme l'ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d'améliorer et d'appliquer des méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage* ». ⁷⁸ Il vise donc à améliorer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement par une conception méthodique de la progression du parcours de formation et des

⁷⁷ J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*, pp. 129–130.

⁷⁸ Gilbert Paquette, *L'ingénierie pédagogique: pour construire l'apprentissage en réseau*, Des technologies pour apprendre, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 111.

scénarios d'apprentissage. De ce point de vue, il constitue un instrument de résolution des problèmes de didactique des disciplines et trouve donc son fondement dans les théories de l'apprentissage.

3.3.2. Les modèles d'ingénierie de formation

Les modèles d'ingénierie de formation sont des modèles théoriques qui aident à concevoir, développer et mettre en œuvre des programmes de formation efficaces. Il en existe plusieurs, mais les plus couramment utilisés sont les suivants :

3.3.2.1. Le Modèle ADDIE

Le modèle ADDIE a été développé dans les années 1970 par un groupe de chercheurs de la Florida State University, dirigé par le Dr. Robert Mager. Le nom ADDIE est en fait un acronyme qui représente les cinq phases clés du processus de conception pédagogique : Analyse, Design, Développement, Implémentation et Évaluation. Depuis sa création, le modèle ADDIE est devenu l'un des modèles de conception pédagogique les plus connues et les plus utilisés à l'échelle mondiale. L'un des plus anciens et des plus connus, il est l'acronyme de cinq étapes clés du processus de conception de la formation : Analyse, Design (Conception), Développement, Implémentation et Évaluation.

Analyse : Cette étape consiste à identifier les besoins en formation et les objectifs d'apprentissage. Les formateurs doivent comprendre les attentes de l'entreprise, les lacunes de compétences et les besoins de formation de l'audience cible.

Conception : Après avoir évalué les besoins, les formateurs travaillent à la conception de la formation en créant une structure de cours, des objectifs pédagogiques, des évaluations et des supports pédagogiques.

Développement : Cette étape consiste à créer les contenus de formation en utilisant les plans de cours et les supports pédagogiques créés à l'étape précédente. Les formateurs doivent également déterminer comment présenter la formation aux apprenants, qu'il s'agisse d'une formation en ligne, en personne ou hybride.

Implémentation : À cette étape, les formateurs mettent en œuvre la formation, ce qui implique de former les apprenants et de fournir des supports de formation pour soutenir l'apprentissage. Les formateurs peuvent également devoir modifier la formation en cours de route pour s'adapter aux besoins des apprenants.

Évaluation : Cette dernière étape est destinée à mesurer l'efficacité de la formation en fonction des objectifs fixés à l'étape de l'analyse. Les formateurs utilisent différents types de mesures, comme des enquêtes auprès des apprenants, des tests, des observations et des entretiens.

Le modèle ADDIE fournit une approche systématique pour concevoir des programmes de formation efficaces et répondre aux besoins des apprenants. Il est flexible et peut être adapté en fonction des objectifs de la formation et des contraintes de temps et de budget.

3.3.2.2. Le Modèle ASSURE

Le modèle ASSURE est un modèle d'ingénierie de formation utilisé pour concevoir, développer et mettre en œuvre des programmes de formation efficaces. Il a été développé par Robert Mager et Peter Pipe, deux experts en formation professionnelle, dans les années 1980. Ce modèle se concentre sur l'assurance qualité dans la conception et la mise en œuvre de programmes de formation. Il se compose de six étapes : Analyse, Spécification, Sélection, Utilisation, Révision et Évaluation.

Analyse des apprenants : Cette étape consiste à évaluer les caractéristiques des apprenants, telles que leur niveau de connaissances, leurs compétences, leurs intérêts et leurs préférences d'apprentissage.

Spécification des objectifs : Cette étape consiste à identifier les objectifs d'apprentissage spécifiques que les apprenants doivent atteindre à la fin de la formation.

Sélection des méthodes, médias et matériaux : Cette étape consiste à choisir les méthodes, les médias et les matériaux d'apprentissage les plus appropriés pour atteindre les objectifs d'apprentissage spécifiés.

Utilisation des médias et des matériels : Cette étape consiste à développer et à produire les médias et les matériels d'apprentissage, tels que les manuels d'instruction, les vidéos, les présentations et les activités.

Requêtes pour les enseignants : Cette étape consiste à former les enseignants à l'utilisation des médias et des matériels d'apprentissage et à les aider à comprendre comment les intégrer dans leur enseignement.

Évaluation et révision : Cette étape consiste à évaluer l'efficacité de la formation en utilisant des évaluations formelles ou informelles, et à apporter des modifications si nécessaire.

Le modèle ASSURE est un modèle itératif, ce qui signifie que les étapes peuvent être répétées plusieurs fois jusqu'à ce que les objectifs d'apprentissage soient atteints. Ce modèle est très efficace pour concevoir et développer des programmes de formation qui sont adaptés aux besoins des apprenants et qui utilisent des méthodes et des médias d'apprentissage appropriés.

3.3.2.3. Le Modèle ARCS

Sur la base d'un examen approfondi de la littérature sur la motivation qui a conduit à un regroupement des concepts de motivation sur la base de leurs attributs communs, Keller a constaté qu'ils pouvaient être classés en quatre catégories. Après avoir apporté quelques modifications aux titres des groupes originaux, le modèle ARCS a été introduit. Ces catégories permettent d'obtenir rapidement une vue d'ensemble des principales dimensions de la motivation humaine, en particulier dans le contexte de la motivation d'apprentissage, et de créer des stratégies pour stimuler et soutenir la motivation dans chacune des quatre catégories.⁷⁹

⁷⁹ John M. Keller, *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*, New York, Springer, 2009, p. 44.

Le Modèle ARCS : Ce modèle se concentre sur la motivation des apprenants. Il se compose de quatre étapes : Attirer l'attention, susciter l'intérêt, renforcer la confiance et satisfaire les besoins des apprenants.

Le modèle ARCS (Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction) est un modèle d'ingénierie de la formation développé par John Keller en 1983. Ce modèle vise à créer des formations motivantes et efficaces en se concentrant sur quatre éléments clés :

Attention : La formation doit attirer l'attention des apprenants pour les encourager à s'engager dans le processus d'apprentissage. Cela peut être réalisé en utilisant des techniques telles que des histoires, des images ou des vidéos.

Relevance : La formation doit être pertinente pour les apprenants en montrant comment les compétences acquises peuvent être utilisées dans leur vie quotidienne ou professionnelle. Les formateurs peuvent établir la pertinence en demandant aux apprenants ce qu'ils aimeraient apprendre et en adaptant la formation en fonction de leurs besoins.

Confidence : La formation doit renforcer la confiance des apprenants en eux-mêmes en leur montrant qu'ils peuvent acquérir les compétences nécessaires. Les formateurs peuvent encourager la confiance en utilisant des techniques telles que la pratique et les feedbacks positifs.

Satisfaction : La formation doit être satisfaisante pour les apprenants en répondant à leurs besoins et en leur offrant des récompenses ou des avantages tangibles ou intangibles. Cela peut être réalisé en offrant des opportunités d'apprentissage pratique et en fournissant des feedbacks positifs et constructifs.

En utilisant le modèle ARCS, les formateurs peuvent concevoir des formations plus motivantes et plus efficaces en considérant les attentes des apprenants. Le modèle ARCS peut être utilisé pour concevoir des formations en ligne, des formations en présentiel, des formations pour adultes et des formations pour enfants.

3.3.2.4. Le Modèle Kemp

Le Modèle Kemp : Ce modèle se concentre sur la conception de programmes de formation interactifs et multimédias. Il se compose de neuf étapes : Analyse, Spécification, Préparation, Validation, Révision, Production, Mise en œuvre, Évaluation et Maintenance.

Le modèle Kemp est une approche de l'ingénierie de formation développée par Donald J. Kemp dans les années 1970. Il s'agit d'un modèle de conception de formation qui met l'accent sur l'analyse des besoins, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation de la formation. « *Parmi les plus connues des méthodes associées au modèle ADDIE, mentionnons celle de Dick et Carey (1978), de Gagné et Briggs (1974), de Kemp (1971).* »⁸⁰

Le modèle Kemp se compose de neuf étapes interconnectées :

Analyse des besoins : il s'agit d'identifier les besoins de formation en fonction des objectifs organisationnels, des lacunes de performance et des attentes des apprenants.

Établissement des objectifs : cette étape consiste à établir des objectifs de formation clairs et précis qui répondent aux besoins identifiés.

Conception de l'évaluation : il s'agit de concevoir une méthode d'évaluation pour mesurer l'efficacité de la formation.

Sélection des méthodes d'enseignement : cette étape consiste à sélectionner les méthodes d'enseignement appropriées en fonction des objectifs de formation, des besoins des apprenants et des contraintes de temps et de budget.

Développement des contenus : il s'agit de créer le contenu de formation qui répond aux objectifs de formation et aux besoins des apprenants.

⁸⁰ Gilbert Paquette, Josianne Basque, France Henri (a cura di), *Apprendre et enseigner sur le Web: quelle ingénierie pédagogique?*, Québec (Québec) Canada, Université TÉLUQ : Université du Québec, 2022, p. 57.

Élaboration du plan de cours : cette étape consiste à élaborer un plan de cours détaillé qui inclut les objectifs, les méthodes d'enseignement, les activités et les évaluations.

Mise en œuvre de la formation : c'est l'étape où la formation est dispensée en utilisant les méthodes d'enseignement et le contenu développé.

Évaluation de la formation : cette étape consiste à évaluer l'efficacité de la formation en utilisant la méthode d'évaluation préalablement conçue.

Révision de la formation : il s'agit de réviser et d'adapter la formation en fonction des résultats de l'évaluation.

Le modèle Kemp est largement utilisé dans le domaine de la formation et de l'enseignement pour la conception de programmes de formation efficaces et pour mesurer leur impact sur les apprenants et l'organisation.

3.3.2.5. Le Modèle Rapid Action Learning (RAL)

Le modèle Rapid Action Learning (RAL) a été développé par Reg Revans, un professeur et consultant britannique en gestion. Considéré comme le fondateur du modèle, Reg Revans a développé le concept de l'apprentissage par l'action dans les années 1940 en observant les méthodes d'apprentissage utilisées dans l'industrie. Il a constaté que l'apprentissage était plus efficace lorsque les individus étaient directement impliqués dans des situations réelles et avaient la possibilité de prendre des mesures concrètes pour résoudre les problèmes.

Le modèle RAL comprend quatre étapes principales :

Identification du problème : Les membres de l'équipe identifient un problème ou une opportunité d'amélioration qui peut être résolu ou exploré grâce à l'apprentissage par l'action.

Planification de l'action : L'équipe élabore un plan d'action concret pour résoudre le problème identifié, en utilisant des outils de collaboration et de communication pour garantir la participation de tous les membres.

Mise en œuvre de l'action : L'équipe met en œuvre le plan d'action, surveille les progrès et apporte des ajustements en cours de route.

Évaluation de l'apprentissage : À la fin de l'expérience, l'équipe évalue les résultats de l'action et les leçons apprises pour les appliquer à de futurs projets.

Le modèle RAL est souvent utilisé pour résoudre des problèmes complexes ou pour créer des changements organisationnels durables. Il permet aux membres de l'équipe de développer des compétences en collaboration, en résolution de problèmes et en apprentissage en groupe, tout en produisant des résultats tangibles pour l'organisation.

3.3.2.6. La méthode Delphi

*« L'objectif principal de la technique Delphi est de déterminer des estimations quantifiées en faisant converger les jugements des différents experts »*⁸¹

La méthode Delphi est une méthode de prédiction et de prise de décision qui repose sur une série d'itérations entre un groupe d'experts. Cette méthode est particulièrement utile pour des sujets complexes et incertains, pour lesquels il n'existe pas de réponse claire ou de consensus.

Le processus de la méthode Delphi implique généralement les étapes suivantes :

Sélection des experts : Un groupe d'experts est sélectionné pour participer au processus. Ces experts sont souvent choisis pour leur expertise dans un domaine spécifique ou leur expérience pratique.

Élaboration du questionnaire : Un questionnaire est élaboré pour poser des questions aux experts sur le sujet en question. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées, et peuvent être formulées de manière à encourager les experts à réfléchir sur les tendances futures, les impacts potentiels, etc.

⁸¹ Khosro Maleki, *Méthodes quantitatives de consultation d'experts: Delphi, Delphi public, Abaque de Régnier et impacts croisés*, EPU, Éditions Publibook université, Paris, Publibook, 2009, p. 25.

Premier tour : Les experts reçoivent le questionnaire et y répondent de manière anonyme. Les réponses sont ensuite compilées et analysées, afin de dégager les tendances et les points de vue divergents.

Feedback et deuxième tour : Les experts reçoivent les résultats du premier tour et sont invités à réviser leurs réponses en fonction des réponses des autres participants. Ils peuvent également être invités à commenter les réponses des autres experts. Ce processus est répété plusieurs fois, jusqu'à ce qu'un consensus soit atteint ou que des tendances claires se dégagent.

Rapport final : Les résultats du processus Delphi sont compilés et présentés sous forme de rapport final.

La méthode Delphi est souvent utilisée dans les domaines de la recherche, de la planification stratégique, de la gestion de projets, et de l'élaboration de politiques publiques. Elle permet de bénéficier de l'expertise et de l'expérience de différents acteurs, tout en évitant les biais liés aux hiérarchies ou aux préjugés.

Ces modèles peuvent être adaptés et personnalisés en fonction des besoins spécifiques d'une organisation ou d'un programme de formation. Ils fournissent un cadre pour guider le processus de conception et de mise en œuvre de programmes de formation efficaces et de haute qualité.

3.4. Une heuristique curriculaire

L'heuristique fait référence à une méthode ou une stratégie de résolution de problèmes qui utilise des règles approximatives ou des raccourcis mentaux pour simplifier la tâche de prise de décision ou de résolution de problèmes. Les heuristiques sont souvent utilisées lorsque les informations nécessaires à la prise de décision sont incomplètes, ambiguës ou incertaines.

JP Cuq la définit ainsi : « *En didactique des langues, on qualifie d'heuristique une technique d'enseignement visant à faire découvrir à l'élève le fonctionnement d'un fait de langue par un échange de questions et de réponses amenant progressivement vers la solu-*

tion. »⁸² Cette approche met l'accent sur l'apprenant, qui est encouragé à jouer un rôle actif dans son apprentissage. Elle demande à l'enseignant d'être attentif à l'objectif visé, de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque apprenant, et d'analyser et évaluer rapidement et de manière précise les réponses fournies.

Les heuristiques peuvent être utiles car elles permettent aux individus de prendre rapidement des décisions sans avoir à effectuer une analyse approfondie de toutes les informations disponibles. Cependant, les heuristiques peuvent également conduire à des erreurs de jugement ou à des biais cognitifs, car elles reposent sur des simplifications et des généralisations qui ne sont pas toujours exactes.

Il existe plusieurs types d'heuristiques, notamment l'heuristique de représentativité, l'heuristique d'ancrage et d'ajustement, l'heuristique de disponibilité et l'heuristique de simulation. Chacune de ces heuristiques est utilisée pour résoudre des problèmes différents et peut avoir ses propres avantages et inconvénients en fonction de la situation.

En pédagogie, l'heuristique curriculaire est une approche qui vise à optimiser l'apprentissage en utilisant des méthodes efficaces pour organiser et structurer le contenu éducatif. Cette approche considère que l'apprentissage est un processus dynamique qui implique des interactions complexes entre les apprenants et le contenu enseigné.

L'heuristique curriculaire peut être utilisée pour concevoir des programmes d'enseignement qui prennent en compte les caractéristiques des apprenants, leurs expériences antérieures et leurs besoins individuels. Elle peut également aider les enseignants à sélectionner les méthodes et les stratégies pédagogiques les plus appropriées pour faciliter l'apprentissage.

L'heuristique curriculaire est souvent utilisée en conjonction avec d'autres approches pédagogiques, telles que l'apprentissage par résolution de problèmes, la pédagogie du

⁸² J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*, p. 122.

projet et l'apprentissage collaboratif, pour créer des environnements d'apprentissage stimulants et efficaces. L'heuristique dans la conception du curriculum fait référence à l'utilisation de principes directeurs ou de stratégies de résolution de problèmes pour la planification et la mise en œuvre de programmes d'études. Ces principes peuvent aider à guider les décisions sur la sélection et la structuration des contenus d'apprentissage, ainsi que sur les méthodes d'enseignement et d'évaluation à utiliser.

J. R. Bruce Cassie et D. Haché estiment que :

*« Il existe trois portes d'entrée pratiques pour assurer une réforme du curriculum: celle des disciplines académiques à partir desquelles le contenu du curriculum scolaire est tiré, celle du curriculum scolaire lui-même et celle des expériences de vie à partir desquelles les adultes construisent leur existence, forgent leur identité et contribuent au bien-être des autres et à leur environnement. »*⁸³

3.4.1. L'entrée par les contenus matières

Les étapes générales à suivre pour créer un programme d'études axé sur les contenus matières :

Identifier les compétences et les connaissances clés : commencer par identifier les compétences et les connaissances que les étudiants doivent acquérir pour réussir dans le domaine d'études envisagé. Ces compétences et connaissances peuvent être identifiées à partir des normes d'apprentissage ou des exigences professionnelles.

Organiser les contenus matières : organiser les contenus matières en fonction des compétences et des connaissances que les étudiants doivent acquérir. Cela peut inclure la définition d'objectifs d'apprentissage, la création d'un plan de cours et la sélection de matériaux pédagogiques tels que des manuels, des vidéos, des présentations et des exercices pratiques.

Adapter l'enseignement à l'apprenant : évaluer les styles d'apprentissage des étudiants et adapter l'enseignement pour répondre à leurs besoins. Les étudiants peu-

⁸³ J. R. Bruce Cassie, Denis Haché, « L'utilisation d'une heuristique curriculaire pour créer un apprentissage adapté à la vie », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, fasc. 1, octobre 2007: 77.

vent apprendre de différentes manières, et en utilisant des techniques variées en s'assurant que tous les élèves ont la possibilité d'apprendre et de réussir.

Évaluer les progrès des étudiants : évaluer régulièrement les progrès des étudiants et leur fournir des commentaires constructifs. Cela peut être fait par le biais de tests, de devoirs, de projets ou d'autres formes d'évaluation.

Réévaluer et ajuster : évaluer régulièrement le programme et l'ajuster en fonction des commentaires des étudiants et des enseignants, de l'évolution des normes et des nouvelles pratiques dans le domaine d'études.

Une relation étroite lie cette approche au découpage de l'enseignement en disciplines :

« L'entrée par les contenus-matières va de pair avec le découpage de l'enseignement en disciplines (en branches et en sous-branches), c'est-à-dire en un ensemble de savoirs considérés être de même nature ou appartenir à un même domaine de connaissances et structurés selon leur logique interne. Toutefois, les contenus-matières peuvent également être rassemblés autour de thèmes, tels les « centres d'intérêts », favorisant l'interdisciplinarité. »⁸⁴

Il est important de se rappeler que l'enseignement ne se limite pas aux contenus matières, mais implique également l'attention portée aux besoins émotionnels et sociaux des étudiants. Un bon enseignement implique également une planification appropriée, une bonne communication et des relations positives avec les étudiants.

L'entrée par les contenus-matières est une méthode courante pour développer un curriculum. Cette approche met l'accent sur l'importance de maîtriser les connaissances et les compétences de chaque matière ou discipline, telles que les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, la littérature, etc.

Pour élaborer un curriculum en utilisant cette méthode, il est important de commencer par identifier les contenus-matières clés que les élèves doivent maîtriser à chaque

⁸⁴ Marc Demeuse et al., *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: des options politiques au pilotage*, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2013, p. 67.

niveau d'étude. Cette étape nécessite une analyse minutieuse des normes d'apprentissage, des compétences attendues et des objectifs d'apprentissage.

Ensuite, il est important de hiérarchiser ces contenus-matières en fonction de leur importance et de leur pertinence pour les élèves. Les contenus-matières les plus importants doivent être placés en priorité pour être enseignés en premier.

Une fois que les contenus-matières ont été hiérarchisés, il est possible de les organiser en un ordre logique d'apprentissage. Cela signifie que les contenus-matières les plus élémentaires doivent être enseignés en premier, avant de passer à des concepts plus avancés et complexes.

Il est également important de planifier des activités d'apprentissage et d'évaluation qui permettent aux élèves de comprendre et de maîtriser les contenus-matières enseignés. Les activités peuvent inclure des travaux pratiques, des projets, des présentations orales, des exercices écrits, etc.

Enfin, il est important de s'assurer que le curriculum est adapté aux besoins et aux intérêts des élèves. Cela peut nécessiter une adaptation des contenus-matières pour les rendre plus pertinents et significatifs pour les élèves, ou pour répondre à leurs besoins individuels.

En résumé, l'entrée par les contenus-matières est une méthode courante pour développer un curriculum. Cette approche met l'accent sur l'importance de maîtriser les connaissances et les compétences de chaque matière ou discipline, en hiérarchisant les contenus-matières, en organisant un ordre logique d'apprentissage, en organisant des animations d'apprentissage et d'évaluation, et en s'assurant que le curriculum est adapté aux besoins et aux intérêts des apprenants.

3.4.2. L'entrée par les objectifs pédagogiques

L'entrée par les objectifs pédagogiques est une approche courante pour développer un curriculum. Cette approche consiste à définir des objectifs d'apprentissage spécifiques pour chaque matière ou discipline enseignée. Les objectifs d'apprentissage

doivent être clairement formulés et précis, et doivent décrire ce que les élèves devraient savoir, comprendre et être en mesure de faire à la fin du programme.

Pour D. Hameline, « *la formulation des objectifs permet de : préparer méthodiquement et rationnellement les décisions et de contrôler les résultats suivant des critères appropriés.*

»⁸⁵ Les objectifs pédagogiques peuvent être basés sur les normes et les compétences requises par les autorités éducatives nationales ou locales. Ils peuvent également être adaptés aux besoins des élèves et à la mission de l'établissement scolaire.

Une fois les objectifs d'apprentissage définis, les stratégies pour les atteindre peuvent être développées. Les stratégies peuvent inclure des méthodes d'enseignement, des activités d'apprentissage, des évaluations formatives et sommatives, et des ressources d'apprentissage appropriées.

Les enseignants peuvent collaborer pour concevoir des stratégies pédagogiques qui permettent de réaliser les objectifs d'apprentissage définis. Les stratégies pédagogiques peuvent être adaptées en fonction des besoins des apprenants et de leur style d'apprentissage.

En utilisant l'approche des objectifs pédagogiques, les enseignants peuvent créer un curriculum cohérent et efficace qui permet aux apprenants d'installer des compétences et des connaissances clés. Cette approche aide également les enseignants à évaluer l'efficacité de leur enseignement et de leur curriculum, en mesurant si les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage fixés.

3.4.3. L'entrée par les compétences

L'entrée par les compétences consiste à élaborer un curriculum en se concentrant sur les compétences que les élèves doivent acquérir plutôt que sur les connaissances qu'ils doivent mémoriser. Il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant qui met l'accent

⁸⁵ Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue: suivi de L'éducateur et l'action sensée*, Issy-les-Moulineaux [France], ESF, 2005, p. 39.

sur la capacité des élèves à appliquer les compétences qu'ils ont acquises dans des situations réelles. D. Lemenu et E. Heinen soutiennent que

« Les acquis d'apprentissage de fin de formation supérieure représentent ce que les étudiants doivent être capables de faire dans des situations complexes reflétant la réalité du terrain. Ils sont donc apparentés aux compétences. Il s'agit bien là de ce que l'on appelle l'« approche par compétences » (APC). »⁸⁶

Les cours et autres dispositifs pédagogiques ont pour objectif de fournir un ensemble de ressources (connaissances, compétences, attitudes) qui seront utilisées dans des situations réelles, qu'elles soient professionnelles ou non. L'utilisation de ces ressources nécessite une préparation, c'est pourquoi l'Approche Par Compétences (APC) est souvent associée au constructivisme, une théorie de l'apprentissage développée par PIAGET, et au socioconstructivisme, notamment développé par VYGOTSKI. Dans cette approche, l'enseignant crée des situations d'apprentissage qui permettent à l'étudiant de construire ses connaissances en relation avec ce qu'il sait déjà. L'étudiant joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances, ce qui requiert certaines conditions, outils et dispositifs spécifiques, tant pour l'enseignement/apprentissage que pour l'évaluation.

Pour développer un curriculum basé sur les compétences, il est important de commencer par identifier les compétences clés que les élèves doivent acquérir. Ces compétences peuvent être spécifiques à une discipline ou transversales. Par exemple, les compétences en communication, l'esprit critique et la collaboration sont des compétences transversales importantes pour tous les apprenants.

Une fois que les compétences ont été identifiées, il est important de prévoir des méthodes d'enseignement qui permettent aux apprenants de les acquérir. Cela peut inclure des activités pratiques, des projets de groupe, des discussions en classe et des tâches d'apprentissage authentiques qui simulent des situations réelles.

⁸⁶ Dominique Lemenu, Elfriede Heinen, *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ? guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants*, Guides pratiques, Louvain-la-Neuve [Paris], De Boeck, 2015, p. 24.

Il est également important d'évaluer les compétences des élèves tout au long du processus d'apprentissage pour s'assurer qu'ils sont en train de progresser. Les évaluations peuvent prendre de nombreuses formes, y compris des tests écrits, des présentations orales, des projets de groupe et des portfolios.

En résumé, l'entrée par les compétences est une approche centrée sur l'apprenant qui met l'accent sur l'acquisition de compétences plutôt que sur la mémorisation de connaissances. Pour développer un curriculum basé sur les compétences, il est important d'identifier les compétences clés, de concevoir des stratégies d'enseignement pour les acquérir et d'évaluer la progression des apprenants au cours du processus d'apprentissage.

3.4.4. L'entrée par le genre de discours

Selon M. Crahay et M. Dutrévis, « *Étant donné la grande diversité des genres textuels, le curriculum scolaire doit forcément faire une sélection des genres à traiter et les regrouper en catégories pouvant servir de fil conducteur aux activités menées en classe.* »⁸⁷. En effet, la conception de curriculum est une approche qui considère que les discours, les normes et les valeurs liés au genre sont intégrés dans les programmes d'enseignement et les matériaux pédagogiques.

En intégrant l'entrée par le genre de discours dans la conception de curriculum, les enseignants et les décideurs peuvent examiner de manière critique les représentations et les constructions de genre dans les programmes d'études. Cela peut inclure la révision des manuels scolaires pour éliminer les stéréotypes de genre et l'intégration de perspectives et d'expériences de genre variées dans les contenus d'apprentissage, et la promotion de pratiques pédagogiques inclusives qui favorisent l'autonomisation. GS Cordeiro et D Vrydaghs déclarent à ce propos :

« Ce que les élèves lisent, entendent et produisent comme discours hors de l'école et aussi à l'école sont des productions langagières qui appartiennent toutes à un genre. Développer leurs compétences cognitives langagières im-

⁸⁷ Marcel Crahay, Marion Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires*, Ouvertures psychologiques, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2015, p. 351.

plique donc de les rendre aptes, par un travail réflexif en classe, à les produire et à les comprendre/interpréter tout au long de leur vie, dans les différentes sphères publiques, dont l'école, bien entendu »⁸⁸

3.4.5. L'entrée par le type de discours

Dans la conception de curriculum, l'entrée par le type de discours est une approche qui reconnaît que les discours, les langages et les formes de communication sont intégrés dans les programmes d'enseignement et les matériaux pédagogiques. Cette approche examine comment les types de discours et les pratiques langagières sont utilisés pour représenter et construire des connaissances et des concepts dans les programmes d'études, et comment ils peuvent affecter les expériences d'apprentissage et les résultats des élèves.

En intégrant l'entrée par le type de discours dans la conception de curriculum, les enseignants et les décideurs peuvent examiner de manière critique les formes de communication utilisées dans les programmes d'études, et prendre des mesures pour promouvoir une communication efficace et inclusive. Cela peut inclure la promotion d'une variété de types de discours, tels que le discours argumentatif, le discours informatif, le discours narratif et le discours descriptif, et l'intégration de compétences linguistiques diverses telles que l'écriture, la lecture, l'expression orale et l'écoute active.

« La classification proposée par Dolz, Noverraz et Schneuwly comprend cinq catégories qui correspondent à des domaines sociaux de communication caractérisés chacun par un type de discours : narrer, relater, argumenter, exposer, décrire des actions. Chaque catégorie réunit des genres oraux écrits qui reflètent à la fois des pratiques sociales de référence et des pratiques scolaires relevant de la discipline. »⁸⁹

L'entrée par le type de discours est devenue une approche importante dans l'élaboration de politiques et de programmes éducatifs dans de nombreux pays. Cela reflète

⁸⁸ Glais Sales Cordeiro, David Vrydaghs, *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*, Recherches en didactique du français 7, Namur, Presses universitaires de Namur, 2016, p. 63.

⁸⁹ M. Crahay, M. Dutrévis, *op.cit.*, p. 351.

une reconnaissance croissante que la maîtrise de compétences langagières diverses est essentielle pour le développement personnel et professionnel des élèves, et pour leur capacité à participer pleinement dans une société complexe et diversifiée.

Il existe plusieurs heuristiques utiles dans la conception du curriculum, notamment :

3.5. Approches de conception du curriculum

3.5.1. L'approche centrée sur l'apprenant :

Cette approche heuristique met en avant les intérêts, les besoins et les expériences des apprenants. Les enseignants peuvent l'utiliser afin de concevoir des programmes d'études qui permettent aux apprenants de développer leurs compétences et leurs connaissances de manière significative et pertinente à leurs yeux.

3.5.2. L'approche axée sur les résultats :

Cette heuristique se concentre sur les résultats d'apprentissage souhaités et sur la manière dont ils peuvent être mesurés et évalués. Les enseignants peuvent utiliser cette approche pour concevoir des programmes d'études qui sont alignés sur les normes et les attentes des établissements d'enseignement et qui permettent aux apprenants de démontrer leur maîtrise des compétences et des connaissances acquises.

3.5.3. L'approche basée sur les compétences :

Cette heuristique met l'accent sur le développement de compétences pratiques et transférables chez les apprenants. Les enseignants peuvent utiliser cette approche pour concevoir des programmes d'études qui permettent aux apprenants d'acquérir des compétences telles que la résolution de problèmes, la communication et la collaboration, qui sont utiles dans de nombreux domaines professionnels.

3.5.4. L'approche interdisciplinaire :

Cette heuristique encourage l'intégration de plusieurs domaines d'études dans la conception du curriculum. Les enseignants peuvent utiliser cette approche pour concevoir des programmes d'études qui permettent aux apprenants de faire des connexions entre différentes disciplines et de mieux comprendre le monde.

En utilisant ces heuristiques et d'autres stratégies de conception de curriculum, les enseignants peuvent créer des programmes d'études efficaces et pertinents qui répondent aux besoins et aux intérêts des apprenants.

3.6.Méthodes pédagogiques et formation

La méthode définit le mode de transmission par le formateur et le mode d'acquisition par l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir être. Chaque méthode est pratiquée par l'intermédiaire d'une ou plusieurs techniques (ou activités) pédagogiques.

La méthode définit le niveau de participation de l'apprenant et a une incidence sur la taille du groupe et la durée de la formation.

Il existe quatre grandes méthodes pédagogiques. Nous les présentons rapidement ci-dessous d'une manière synthétique.

La méthode	Centrée sur	Avantages	Inconvénients
Expositive	La parole	<ul style="list-style-type: none"> • sécurisante pour le formateur, qui maîtrise le temps et le contenu pour certains apprenants lorsqu'ils ne sont pas postulés. • Le thème peut être traité de façon complète et organisée. 	<ul style="list-style-type: none"> • la passivité et la frustration des apprenants de ne pouvoir intervenir. Impossibilité de contrôler la compréhension. • Méthode peu active.
Interrogative	la parole	<ul style="list-style-type: none"> • favorise la création d'une dynamique en évitant les exposés monotones. 	<ul style="list-style-type: none"> • exigeante au niveau du temps.
Démonstrative	l'action	<ul style="list-style-type: none"> • convenable pour la transmission des savoir faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • requiert encore plus de temps que la précédente.

Active	l'action	<ul style="list-style-type: none"> • Les participants sont très impliqués car elle est motivante. Leur autonomie et aptitudes pour le travail collaboratif sont développées. 	Très longue à réaliser, exigeante au niveau de la création la mise au point des activités et du temps pendant le face-à-face pédagogique..
--------	----------	---	--

Tableau 3 : Les grandes méthodes pédagogiques

3.7. Structuration du parcours de formation

Pour C. Frégné (2012), La notion de parcours prévaut sur celle de programme. Il convient de proposer à l'apprenant un parcours « adapté à ses besoins ». Cette action est définie comme une « démarche pédagogique » s'appuyant sur « *les acquis antérieurs de l'apprenant, son projet personnel et professionnel, son profil d'apprentissage de telle sorte qu'il puisse trouver l'aide et l'accompagnement dont il a besoin pour progresser. Elle prend en compte les acquis, les objectifs, le rythme de l'apprenant.* »⁹⁰

Des parcours sont à prendre en considération :

3.7.1. Le parcours de formation

Ce parcours détermine l'organisation générale des cours et leur répartition dans le temps, en fonction des objectifs pédagogiques visés. Cette répartition peut suivre une chronologie académique traditionnelle (avec des cours organisés par semestre), ou être plus flexible si la structure de la formation le permet. L'enseignant est responsable de décider quand donner accès à certains cours en fonction de la planification globale de la formation et des contraintes administratives (telles que la durée, la disponibilité des enseignants, etc.) ainsi que des contraintes plus personnelles (telles que le profil des apprenants ou le cadre de réception). En fin de compte, le parcours de formation doit être conçu de manière à atteindre les objectifs pédagogiques tout en prenant en compte les contraintes pratiques.

⁹⁰ Cédric Frégné, *Les impensés de la mesure : évaluer les parcours de formation et d'insertion*, Collection Sciences sociales, Paris, Publibook, 2012, p. 73.

3.7.2. Le parcours d'apprentissage

Il peut être évalué en considérant soit les modules ou enseignements individuels, soit l'ensemble du parcours. Dans tous les cas, le parcours d'apprentissage est conçu pour définir les étapes que doit suivre l'apprenant pour atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

Au niveau du module ou de l'enseignement, le parcours d'apprentissage peut être conçu de manière à ce que l'apprenant suive une séquence d'activités et de tâches bien définies, visant à développer des compétences spécifiques. Chaque module ou enseignement peut ainsi être évalué en fonction des connaissances et compétences acquises par l'apprenant à l'issue de celui-ci.

Au niveau de l'ensemble du parcours d'apprentissage, celui-ci peut être structuré en plusieurs modules ou enseignements, chacun ayant ses propres objectifs pédagogiques. Le parcours d'apprentissage global peut également inclure des évaluations intermédiaires pour mesurer la progression de l'apprenant tout au long du parcours.

Quelle que soit la situation, il est essentiel de concevoir le parcours d'apprentissage de manière à ce que l'apprenant puisse acquérir les compétences et les connaissances requises pour atteindre les objectifs pédagogiques spécifiés. Ce processus doit également prendre en considération les contraintes pratiques ainsi que les besoins individuels de chaque apprenant.

3.7.3. Le parcours d'accompagnement

Ce parcours est conçu pour organiser les différentes aides nécessaires pour un bon fonctionnement de l'apprentissage et pour résoudre les éventuels dysfonctionnements pouvant survenir. Cela peut inclure des éléments tels qu'une adresse email dédiée pour signaler des difficultés techniques, des communications planifiées avec l'enseignant ou le tuteur, ainsi que des échanges réguliers entre l'apprenant et l'encadrement pédagogique.

Ce parcours d'accompagnement et de suivi peut être conçu de manière transversale à l'ensemble de la formation, mais aussi pour chaque enseignement individuel. Il peut

comprendre des dispositifs d'accompagnement pour aider les apprenants à surmonter les obstacles et à atteindre les objectifs pédagogiques fixés.

Il est important que le parcours d'accompagnement et de suivi soit suffisamment flexible pour permettre aux apprenants de progresser à leur rythme, tout en étant suffisamment structuré pour garantir une progression régulière. Il doit également prendre en compte les contraintes pratiques et les besoins individuels de chaque apprenant, tout en garantissant un niveau de suivi et d'encadrement adapté pour l'ensemble des apprenants.

Pour une formation s'étalant sur plusieurs mois, il est recommandé de ne pas fournir toutes les ressources pédagogiques en une seule fois. Il est préférable de les distiller au fur et à mesure, afin de créer une attente qui suscitera l'attention continue des apprenants et les motivera. Si toutes les ressources sont accessibles dès le début de la formation, cela peut démobiliser les apprenants, même si certains peuvent être frustrés par l'accès partiel aux ressources en début de formation. Cependant, la plupart des apprenants adhèrent à cette approche par la suite.

En effet, dans une formation à distance, il est important de développer des activités collectives et collaboratives pour favoriser l'interactivité entre les apprenants. Ainsi, la devise "apprendre à distance où on veut mais pas quand on veut" prend tout son sens, car cela permet de planifier des temps d'échanges et de collaboration entre les apprenants.

Il convient donc de planifier la mise à disposition des ressources de manière à stimuler l'engagement des apprenants tout en veillant à maintenir leur motivation tout au long de la formation.

3.8.Scénariser un enseignement

Le concept de scénarisation pédagogique est issu des domaines du design et de l'ingénierie pédagogique, qui se réfèrent aux actions entreprises par un acteur pédagogique pour élaborer des unités d'apprentissage adaptées afin de développer les compétences

visées. L'objectif de la scénarisation est d'associer une série d'événements pédagogiques déjà existants ou en cours de conception.

La scénarisation représente la première activité technopédagogique de l'enseignant, qu'il soit accompagné ou non par un ingénieur technopédagogique. Elle consiste à structurer l'enseignement en unités pédagogiques organisées selon un parcours permettant d'atteindre les objectifs visés. Trois phases distinctes peuvent être identifiées : la conception où l'enseignant et/ou l'ingénieur technopédagogique élaborent le scénario pédagogique en définissant les objectifs d'apprentissage, les contenus à enseigner, les activités à réaliser, etc. ; la réalisation où le scénario une fois conçu, est mis en œuvre dans le contexte d'enseignement. Cela peut inclure la création de supports de cours, l'organisation des activités d'apprentissage, l'utilisation de ressources pédagogiques, etc. et enfin l'évaluation qui est effectuée après la mise en place du scénario et ce pour mesurer les apprentissages des étudiants et éventuellement ajuster le scénario pédagogique.

En résumé, la scénarisation pédagogique vise à planifier et organiser l'enseignement de manière efficace en utilisant des événements pédagogiques appropriés, dans le but de favoriser l'acquisition des compétences ciblées.

3.8.1. Le scénario pédagogique

En anglais, le terme "lesson plans" fait référence à la planification établie par l'enseignant pour fournir les solutions nécessaires pour atteindre les objectifs fixés. Il établit la structure de l'histoire et indique les étapes que les apprenants doivent suivre. Il s'inscrit dans un déroulement et une temporalité. Il est chronologique, c'est-à-dire que les unités pédagogiques se déroulent les unes après les autres. Il est circulaire, dans ce cas les apprenants commencent par n'importe quelle unité. Il est structuré en fonction du profil de l'apprenant et de ses résultats à des tests posés au début de l'enseignement.

Le scénario pédagogique s'attache à dynamiser le processus d'apprentissage par l'apport créatif de ressources attractives et pertinentes ; il s'agit d'indiquer les intentions pédagogiques pour atteindre les objectifs de l'enseignement et anticiper la dé-

marche d'apprentissage voulue par l'enseignant mais aussi provoquée par l'apprenant.

Le terme de *storytelling* (le fait de raconter une histoire) est souvent employé à l'heure actuelle par les concepteurs de parcours de formation pour insister sur le fait qu'il faut construire un scénario attractif. Celui-ci doit provoquer une émotion chez l'apprenant qui rend l'apprentissage plus effectif dans un parcours construit.

3.8.2. La scénarisation

Plus le parcours est structuré et détaillé, moins la prise de temps est calculée. De plus, réaliser une scénarisation ne demande pas plus de temps que la préparation d'un enseignement. Bien au contraire, elle est reproduite plusieurs fois même s'il ne faut pas oublier les mises à jour et les améliorations pour que les apprenants ne pensent pas qu'on leur sert le même plat plusieurs années de suite.

Nous nous demandons si le scénario doit être prescriptif ou indicatif surtout lorsqu'on constate que, face à un parcours, l'apprenant choisit de ne pas prendre en considération le parcours prévu. Mais il convient de trouver des moyens de l'inciter à le suivre, en présentant des unités pédagogiques de manière progressive par période ou par thématique. Il ne faut pas négliger les possibilités divergentes offertes aux apprenants, elles sont le plus souvent originales et pertinentes. L'improvisation doit être possible mais reste sous surveillance.

Des catégories de scénarios sont identifiées, notamment :

Le scénario d'enseignement et/ou d'apprentissage : il prend en compte le découpage, la hiérarchisation des modules et le cheminement dans les activités.

Le scénario d'encadrement : l'encadrement met en place l'aide et l'accompagnement tutorial. Il convient d'ajuster un suivi à la distance par un tuteur attitré à la formation et d'autres pratiques qui assurent un guidage en quelque sorte renforcé.

Le scénario de communication : la transmission d'informations mais aussi les échanges entre les acteurs de la formation sont à prévoir. Il est possible d'engager l'usage de réseaux sociaux dans cette catégorie.

Le scénario d'enchaînement : il sert à montrer le lien entre chaque unité constitutive.

3.8.3. Séquençage pédagogique du contenu

Si l'enseignant est apprécié comme un architecte du savoir, il doit structurer son enseignement en autant d'activités qu'il aura défini d'objectifs spécifiques d'apprentissage. la portée finale de la scénarisation est une suite d'activités réalisée par les apprenants pendant une période désignée ;

Avant d'arriver à cette finalité, une structuration désignée sous le terme de granularisation, c'est-à-dire le fait de constituer des unités pédagogiques, transforme un contenu en autant d'unités pédagogiques et donc en activités. Le grain pédagogique est ainsi une unité pédagogique associée à un objectif principal d'apprentissage, qui est constituée elle-même d'autres grains faisant référence à d'autres objectifs plus spécifiques mais toujours en relation avec celui qui est général. Il est élaboré à partir de critères variés en référence à la méthodologie, à la thématique, à la discipline, au contenu, voire à la cible. Il transmet le choix pédagogique du concepteur-enseignant.

Les grains pédagogiques structurent l'enseignement à partir d'entités qui s'incluent les unes dans les autres. Nous distinguons quatre unités hiérarchisées les unes aux autres:

Module : ensemble d'épisodes relatant une thématique en vue d'objectifs généraux.

Episode : ensemble de séquences regroupant des actions répondant à un objectif général.

Séquence : ensemble d'activités pédagogiques coordonnées afin de réaliser des objectifs spécifiques.

Activité d'apprentissage : Une activité unitaire spécifique est définie dans le processus d'apprentissage, limitée à un objectif précis et à un contenu bien défini. Elle peut être une activité individuelle ou collective, active, passive ou réactive. La division se fait en fonction de ces unités hiérarchisées ; l'enseignement est structuré en unités qui sont cohérentes entre elles pour former un module, un épisode, une séquence ou une activité.

Plusieurs séquençages sont possibles pour rendre compte du déroulement pédagogique et développer les contenus (transmission des savoirs, savoir-faire, savoir-être) mais ils diffèrent selon les disciplines, les objectifs pédagogiques et les compétences visés.

3.8.4. Concevoir des exercices dans le parcours d'apprentissage

L'exercice est une unité pédagogique en référence à la catégorie des activités. Il est individuel, collectif, collaboratif ou coopératif; il demande une implication personnelle et oblige l'apprenant à s'investir directement.

Quand l'exercice est dans le cadre d'un auto-apprentissage, il est posé comme une halte dans le parcours, il ne doit pas être systématique mais réellement inclus dans le parcours pédagogique. Il répond à un moment de réflexion individuelle soit pour améliorer la connaissance de la thématique, soit pour préparer les apprenants à un travail plus collectif. Il est assimilé à un jeu solitaire demandé aux apprenants. Il ne doit pas être trop simpliste mais demander réellement une réflexion à l'apprenant.

Plusieurs types sont répertoriés et dont la pertinence est appréciée en fonction de l'objectif d'apprentissage: création d'une carte heuristique, développement, devinette, damier, dictée, exercices à trous, marquage, mise en ordre d'un document (texte, images, statistiques), mise en relation: relier des segments de phrases, de mots, des documents(textes, images, sons), mots croisés, nuage de mots, QCM (avec des variantes, sélection unique, multi-sélection, etc.), recherche d'occurrences thématiques, synthèse, texte lacunaire, vrai/faux, zones à identifier.

Deuxième partie : investigation didactique



Chapitre-4. Enquête par observation

4.1. Contexte de la recherche

De 1995 à ce jour, l'université d'El Oued a traversé cinq phases distinctes. La première phase s'est déroulée de 1995 à 1998, durant laquelle l'université était rattachée à l'Institut National du Commerce. Pendant cette période, la filière des sciences commerciales a été enseignée avec deux spécialités, à savoir la gestion depuis 1998/1997 et le commerce international depuis 1999/2000.

La deuxième phase, de 1998 à 2001, a vu l'ouverture de la filière des sciences juridiques et administratives et de l'Institut de la littérature arabe qui ont été annexés à l'Université Mohamed Khider de Biskra. La troisième phase, de 2001 à 2012, a été marquée par la création du centre universitaire d'El Oued par le décret exécutif n° 01/277 du 18 septembre 2001. L'université est alors devenue une annexe composée de cinq instituts différents, à savoir l'Institut des sciences juridiques et administratives, l'Institut des arts et des langues, l'Institut des sciences économiques et commerciales et de gestion, l'Institut des sciences et de la technologie et l'Institut des sciences sociales et humaines.

La quatrième phase, de 2012 à 2014, a vu la création de l'Université de Hamma Lakhdar d'El oued par le décret exécutif n° 12-243 du 4 juin 2012. Elle était composée de six facultés différentes : la faculté des sciences et de la technologie, la faculté de biologie, la faculté des lettres et des langues, la faculté des sciences sociales et humaines, la faculté des sciences économiques et commerciales et de gestion, ainsi que la faculté de droit et de sciences politiques. Enfin, la cinquième et dernière phase s'est déroulée à partir de 2014 jusqu'à aujourd'hui, où l'Université d'El Oued a été rebaptisée Université Echahid Hamma Lakhdar par la décision n° 01/14 en date du 29 Dhu al-Hijjah 1435 correspondant au 23 octobre 2014.

L'université continue de se développer et compte actuellement plus de 20 000 étudiants et 700 enseignants répartis entre sept facultés et l'Institut des sciences islamiques. Les sept facultés sont la faculté de technologie, la faculté de mathématiques, la faculté de biologie, la faculté des lettres et des langues, la faculté des sciences so-

ciales et humaines, la faculté des sciences économiques et la faculté de droit et de sciences politiques.

Avant d'entamer notre analyse, il est crucial de rappeler, dans ce chapitre, les premières étapes de notre enquête, nos réflexions, nos incertitudes et la méthodologie qui a guidé notre étude sur le terrain. Cette section constitue la première étape de notre recherche et établit une base pour l'analyse des autres approches méthodologiques que nous avons utilisées. Nous nous concentrons particulièrement sur l'observation, qui nous permet de décrire le contexte et de fournir une vue d'ensemble de l'enseignement du français dans les départements de la faculté des sciences et technologie de l'université d'El Oued. Nous avons déjà défini notre échantillon, qui couvre l'ensemble de l'établissement sélectionné, ainsi que les raisons de sa délimitation. Toutefois, il est important de présenter cet établissement afin de le situer dans son contexte géographique et socio-culturel. Nous souhaitons également expliquer notre choix de méthode d'observation et de période d'investigation, ainsi que les contraintes et les négociations associées à notre accès sur le terrain.

4.2.L'enquête par observation

Dans son ouvrage *initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, M. Angers définit l'observation comme suit : « *une technique directe d'investigation qui sert à observer habituellement (un village, une association) de façon non directive, en vue de faire un prélèvement qualitatif pour comprendre des attitudes et des comportements* »⁹¹ L. Van Campenhoudt, J. Marquet et R. Quivy confirment que l'observation – parfois appelée « *travail de terrain* » – *est une étape essentielle dans toute recherche en sciences sociales.* ⁹²

L'observation consiste à examiner attentivement la réalité et à décrire objectivement ce qui est perçu et ressenti dans un journal d'observation, selon R. Galisson et D.

⁹¹ Maurice Angers, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou (Québec), CEC, 2009.p131

⁹² Luc Van Campenhoudt, Jacques Marquet, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod, 2017. P

Coste , en didactique des langues, comme dans d'autres domaines d'instruction, pour rendre compte des comportements pédagogiques de l'enseignant, des réactions, des prises de paroles, initiatives des enseignés, des circuits relationnels qui s'établissent dans une classe (...) ont besoins de grilles d'observation.

H. Ngoie Mwenze, à propos de la relation entre l'observation et l'entretien, souligne que « *Chacune de ces deux techniques offre l'opportunité de recueillir des informations : l'observation sur les pratiques sociales et l'entretien sur le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* ». ⁹³ Les moments d'entretien permettent de clarifier les faits observés afin de mieux délimiter l'objet d'étude. Leur utilisation implique une démarche d'aller-retour entre l'observation et l'entretien, car la compréhension ou l'explication d'une partie des données recueillies par un outil peut être trouvée dans d'autres données collectées à l'aide d'un autre instrument.

Il est crucial de mettre en évidence deux expressions clés : "mesurer la compréhensibilité des traitements quantifiés" et " se garantir l'évidence des pratiques évoquées en entretien". Ces deux aspects de l'observation sont essentiels pour assurer la crédibilité de l'étude. Ainsi, lors de nos observations, nous faisons des constats contextualisés en prenant en compte des éléments tels que le niveau, le formateur, les apprenants et le lieu de l'observation. Cela nous permet de garantir la fiabilité des résultats obtenus.

Selon A.M. Arborio et P. Fournier, l'observation est une méthode sociale qui implique que le chercheur se positionne physiquement au sein de la société en tant qu'observateur afin d'observer les événements en temps réel.. Ils soulignent qu'« *Elle (l'observation) peut donc servir à contrôler l'intelligibilité des traitements quantifiés. Elle est aussi un moyen de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien* ». ⁹⁴

⁹³ Honoré Ngoie Mwenze, *Pratique simplifiée de l'observation et de l'entretien*, Louvain-la-Neuve, A, Académia, 2020.p9

⁹⁴ Anne-Marie Arborio, Pierre Fournier, *L'observation directe*, 128, Malakoff, Armand Colin, 2021.

Nous adoptons l'hypothèse selon laquelle l'observation offre un aperçu de la situation d'enseignement et d'apprentissage du français en classe. Cette approche combine une observation analytique et interprétative, ce qui nous permet de décrire de manière précise les pratiques de classe tout en identifiant les choix pédagogiques de l'enseignant, les stratégies d'apprentissage adoptées, la planification des leçons, le déroulement de la séance, les objectifs établis et les différentes activités proposées.

Dans notre situation, notre mission consiste à observer les classes mentionnées dans le tableau ci-dessous. Lors de notre arrivée, nous avons pris contact avec le directeur des études, avec qui nous avons préalablement pris rendez-vous. Il nous a expliqué que les cours de français sont enseignés au sein de l'unité transversale des programmes de Licence, durant les semestres 1 et 2. Nous avons donc observé les classes de français des sections suivantes :

Section	Niveau	Classes observées	Lieux
A	Tronc commun	Groupes de 1 à 7	Amphi A
B		Groupes de 8 à 14	
C		Groupes de 15 à 21	

Tableau 4 : les classes observées

Nous rappelons que les enseignements sont organisés selon le canevas ministériel sous l'intitulé Langue étrangère 2 (Français et/ou anglais) selon un volume horaire hebdomadaire de 3 heures (2 cours de 1h30 chacun). Le dictionnaire de didactique du français définit ainsi cette pratique : « *L'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, aux manières d'être et de faire des apprenants mais peut également porter sur les interactions entre enseignants et enseignés* ». ⁹⁵

4.2.1. La pré-enquête

En Octobre et novembre 2018, nous avons initié notre enquête en prenant contact avec l'adjoint du doyen de la faculté chargé des études, qui est responsable de la pédagogie et des affaires relatives aux étudiants. Après avoir présenté notre projet de

⁹⁵ J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.* p 181

recherche, nous avons obtenu un rendez-vous avec lui et avons bénéficié d'un entretien d'une heure au cours duquel nous avons acquis une compréhension approfondie des contenus des différentes offres de formation au sein de la faculté. Il nous a orienté vers les chefs de filières respectifs des départements concernés par notre enquête. Ils nous ont gentiment fourni une série d'informations sur les formations, les projets passés et en cours, ainsi que les partenariats en matière de formation professionnelle.

Plus tard, nous avons rencontré le responsable du domaine Sciences et Technologie (ST) qui regroupe les différentes formations dispensées par la faculté dans les spécialités de génie électrique, de génie civil, de génie mécanique, d'hydraulique et de génie des procédés et pétrochimie. Il s'est montré particulièrement généreux en nous fournissant des informations complémentaires, notamment sur l'historique de la création des départements, l'évolution des programmes de formation (notamment l'harmonisation réalisée lors de l'année académique 2015/2016), l'intégration de la matière *français* dans les programmes, ainsi que les divers projets entrepris pour promouvoir la formation au sein de la faculté des sciences et technologie.

Ces deux rencontres ont été le point de départ essentiel de notre enquête. Elles nous ont permis d'acquérir les informations nécessaires qui allaient directement nous servir sur le terrain. En tant qu'auteurs, nous étions ainsi bien préparés avec les informations indispensables pour notre étude de terrain. A.M. Arborio, P. Fournier insistent d'ailleurs sur cette préparation : « *Une connaissance préalable, fit-elle indirecte, de la situation qu'on projette d'observer augmente les chances de réussir l'entrée en limitant les occasions de surprise, voire d'impair, qui sont toujours assez nombreuses lors du premier contact avec un univers peu familier.* »⁹⁶ Pour mener à bien cette enquête, il est nécessaire de localiser les lieux pertinents, de consulter les informations disponibles en ligne, d'analyser les données administratives, les archives et la documentation disponible, et de rencontrer des informateurs qui peuvent être des acteurs impliqués ou des observateurs informels de la situation. L'objectif principal n'est pas d'obtenir

⁹⁶ A.-M. Arborio, P. Fournier, *op.cit.* p35

une expertise certifiée sur le sujet de l'enquête. Il est important de souligner que nous avons préalablement préparé un rapport sur la problématique, les hypothèses et les choix méthodologiques avant ces rencontres. Nous avons pris soin de consulter différentes sources pertinentes relatives à notre enquête sur le terrain. Cette démarche nous a permis de débiter notre enquête avec un cadre défini et précis.

4.2.2. La pré-observation

Pour commencer, nous avons initié une correspondance par courrier électronique avec le directeur des études. Une fois sur place, nous avons eu un premier entretien avec les responsables des différentes filières présentes à la faculté. Nous nous sommes présenté en fournissant une demande officielle émanant de notre département de tutelle, exposant notre parcours d'études et garantissant la confidentialité des informations et témoignages enregistrés par inadvertance. Ces démarches étaient essentielles pour obtenir l'autorisation d'accéder aux salles de classe et mener notre étude de manière appropriée.

Cette réunion a joué un rôle crucial dans l'identification de notre échantillon. Les responsables de l'établissement nous ont généreusement fourni des informations supplémentaires sur l'équipe pédagogique de la formation. Par la suite, nous avons pris contact avec le chef de filière du génie des procédés et de la pétrochimie afin de faciliter la liaison avec les enseignants de français. Il nous a expliqué le système d'enseignement de la faculté de manière générale, ainsi que celui de son département et l'organisation des filières. Grâce à ses relations professionnelles, il nous a également aidé à nous familiariser avec les autres départements. Cette assistance s'est révélée précieuse pour nos premiers pas dans notre recherche.

En dépit de l'autorisation que nous possédons pour assister aux cours, des interrogations sur le motif du consentement des enseignants à recevoir un observateur, un intrus dans leur cours se posent. Avaient-ils une autre alternative compte tenu du caractère public de l'établissement et le fait que le responsable nous a autorisé à les observer ? Comment vivent-ils notre présence en classe ? Notre présence n'est-elle

pas une opportunité à saisir par ces enseignants afin de réfléchir sur leur propre activité ? Se sentent-ils valorisés par notre présence ?

Cette situation a nécessité une remise en question constante. Nous devions constamment décider quand, où et quoi observer, ainsi que qui interviewer. Les questions relatives aux périodes, aux endroits et aux comportements à adopter n'ont jamais été résolues de manière définitive. Il était également important de remettre en question régulièrement le type de données à observer et à retenir.

4.2.3. Etablir une relation de confiance avec les enquêtés

Avant de procéder à l'observation en classe, nous avons réussi à établir une relation de confiance avec les enseignants en leur expliquant clairement nos objectifs et en leur assurant que notre enquête ne visait pas à les inspecter ou à juger leurs méthodes. Nous souhaitions simplement identifier les besoins et les problèmes des apprenants en classe, afin de trouver des solutions pour les améliorer. « *La première difficulté que rencontre celui qui aspire à pratiquer l'observation est relative à son insertion. Il doit d'abord négocier son entrée et sa place.* »⁹⁷ souligne A. moussaoui.

Nous avons également pris soin de rassurer les enseignants en leur expliquant que notre étude était conforme aux normes éthiques, en garantissant notamment l'anonymat des participants. Cette étape de négociation a nécessité beaucoup de temps avant d'obtenir l'autorisation d'accéder aux salles de classe de langue. Cependant, certains enseignants, en particulier les vacataires, ont refusé de participer à l'enquête et ont exprimé leur réticence à être observés ou à être enregistrés lors d'entretiens. Parfois, la direction de l'établissement nous a orientés vers un seul enseignant permanent. Nous avons compris que l'établissement souhaitait éviter que sa réputation soit remise en question.

Cela confirme que la présence d'un observateur peut perturber et créer une certaine gêne, ce qui peut être interprété de différentes manières, comme expliqué ci-dessous.

⁹⁷ Abderramane Moussaoui, « Observer en anthropologie : immersion et distance », *Contraste*, vol. N° 36, fasc. 1, janvier 2012, pp. 29–46. p35

: « *L'observateur est un élément perturbateur. Il est un élément ajouté à une structure, qui par conséquent n'est plus tout à fait la même structure.* »⁹⁸

Nous avons pu accéder au terrain avec succès, ce qui a renforcé nos liens avec les enseignants lors des cours. Leur gentillesse, leur sympathie et surtout leur disponibilité ont contribué à cette relation positive.

4.2.4. L'enregistrement de nos observations

Après avoir pris en considération la question de l'enregistrement des observations, nous avons décidé d'adopter la méthode de prise de notes, qui s'est avérée plus pratique à mettre en place. Nous avons constaté que la plupart des enseignants ne sont pas à l'aise avec l'enregistrement audio ou vidéo de leur cours, ce qui pourrait perturber leur comportement et orienter leurs actions en fonction des attentes perçues de l'enquêteur. Or, « *Une fois sur le terrain, qu'il soit déclaré ou clandestin, l'observateur tente de «se faire oublier» pour exercer son métier sans parasiter les situations qu'il étudie.* »⁹⁹

Afin de remédier à cette situation, nous avons décidé d'utiliser la méthode de prise de notes pour recueillir les informations, dans le but d'éviter de provoquer la méfiance. Cependant, nous avons fait appel à tous nos sens, pas seulement la vue, en écoutant attentivement les conversations, les discours, les échanges, les rires, et ainsi de suite.

4.2.5. Observation de classes

En octobre 2018, à l'entame de notre enquête, notre objectif initial était de décrire les pratiques de classe, ainsi que l'utilisation et l'enseignement de la langue française dans les classes de l'établissement sélectionné pour cette étude.

Notre objectif principal est d'observer l'approche pédagogique adoptée par les enseignants dans les classes de la faculté des sciences et technologie sélectionnés pour

⁹⁸ Ibid. p39

⁹⁹ A. Moussaoui, *op.cit.* p 41

l'étude. Nous cherchons à comprendre les choix pédagogiques faits par les enseignants en fonction des situations, à observer leur style d'enseignement, les discours en situation, les finalités recherchées, l'agencement des cours et le développement de la séance. Nous cherchons à identifier les besoins des apprenants en examinant certaines pratiques enseignantes telles que l'interaction en classe, la variété des supports pédagogiques utilisés, la motivation des apprenants et leur adéquation aux objectifs pédagogiques. Nous citerons des exemples d'observations pour étayer notre analyse. En observant la pratique professionnelle, nous cherchons à interpréter la logique d'action didactique adoptée.

En outre, dans le cadre de notre observation, nous avons accordé une importance primordiale à l'apprenant. En nous basant sur les théories socioconstructivistes et de l'enseignement/apprentissage des langues pour des fins spécifiques (FLP/FOS), nous avons examiné les comportements des apprenants ainsi que leurs interactions entre eux. Nous avons analysé leur relation avec l'enseignant, leur participation dans les échanges, la distribution des temps de parole (est-ce que c'est l'enseignant ou l'étudiants qui parle le plus ?). L'identification et la description des problèmes qui jalonnent le parcours des apprenants et des enseignants était ce que nous cherchons en premier lieu.

Nous mentionnons ici les propos du pédagogue G. Mialaret sur l'importance de l'observation dans les recherches en sciences de l'éducation

« Les progrès actuels des techniques d'enregistrement et d'analyse (ordinateurs) peuvent laisser penser que les techniques d'observation ont perdu de leur importance dans le déroulement des recherches. Bien au contraire ! L'observation reste une des techniques les plus importantes et les plus utilisées dans toute recherche en sciences de l'éducation. »¹⁰⁰

4.2.6. Grille d'observation ou journal d'observation ?

Dans l'intention de concentrer l'observation, une grille d'observation a été mise en place comme le confirme Mialaret: « *L'observation en tant qu'instrument au service de*

¹⁰⁰ Gaston Mialaret, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2004. p60

la recherche peut faire appel à des grilles d'observation. ».¹⁰¹ Pour que le protocole méthodologique soit respecté, une grille, appelée « grille d'observation » s'impose. Elle sert à accomplir la tâche et atteindre l'objectif visé.

Il est parfois difficile de comparer des observations simples, malgré leur intérêt et leur nécessité, et il est souvent impossible d'évaluer leur validité. De plus, il est impossible d'observer tout ce qui se passe. C'est pourquoi l'idée de créer des « grilles d'observation » pour des situations spécifiques a été proposée. Ces grilles aident les observateurs à se concentrer sur les aspects pertinents pour répondre aux besoins de la recherche. Une grille est créée en fonction d'un objectif clairement défini, en relation avec la problématique du chercheur. Les deux principaux objectifs d'une grille sont d'examiner les différents aspects de la situation à observer et d'aider le chercheur à évaluer le trait observé.

Le dictionnaire JP Cuq en donne la définition suivante : « *Une grille est un tableau servant, en fonction de critères sélectionnés, à répertorier, catégoriser, classer des données recueillies sur le terrain* ». ¹⁰²

Dans un premier temps, nous avons mis en place un journal d'observation qui nous permettait de prendre des notes, poser des questions, faire des remarques ou des commentaires, sans restreindre notre observation. Ensuite, nous avons élaboré une liste d'éléments clés qui délimitaient et définissaient les principaux aspects de notre observation, sans toutefois nous contraindre à remplir chaque case prédéfinie pendant l'observation.

En ce qui concerne l'observation de classe, le dictionnaire mentionné ci-dessus fournit la précision suivante :

« (...) Les grilles d'observation de classe : ce sont des tableaux comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observateur désire se pencher. Par exemple, si l'observateur travaille sur les productions orales des appre-

¹⁰¹ *Ivi.* P 66

¹⁰² J.-P. Cuq, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, *op.cit.*

nants, il pourra établir une grille ayant pour entrée : production spontanées (échanges de politesse, détournement de rituel de classe, intervention spontanée sur un thème), productions guidées (reformulations ou formulations en suivant un modèle), mais aussi répétition, réemploi et autocorrections. Sous chacune de ses entrées, il notera les énoncés appropriés recueillis en classe. »¹⁰³

Selon P.Dessus, « le but de la quasi-totalité de grilles d'observation n'est pas tant de décrire les différents événements survenant dans un environnement, mais plutôt de faire des liens entre eux afin d'y attribuer un sens. »¹⁰⁴

R. Canter Kohn reconnaît quatre fonctions de l'observation de classe :

- *La fonction positive* : (s'informer), on observe pour apprendre des choses sur ce qui arrive.
- *La fonction normative* : (se socialiser) inciter à orienter l'attention selon les normes et les conduites institutionnelles.
- *La fonction réflexive* : (s'interroger) prendre le temps d'approfondir une situation, une pensée.
- *La fonction évaluative* : (se juger) juger sur l'état des choses sujettes à un examen à un moment donné.

Notre observation a pour objectif spécifique de rendre compte des contenus d'enseignement liés à notre problématique initiale : comprendre quel français est enseigné, comment, pourquoi et avec quels moyens. Il est important de souligner que notre intention n'est pas de porter un jugement, mais plutôt d'expliquer les choses.

L'apprenant, l'enseignant et le contenu sont les trois catégories principales qui composent les axes de la grille ou liste d'entrées :

Ainsi, nous avons fixé comme objectifs d'observer :

- Le contenu du cours : quel est le français enseigné ? y'a-t-il un équilibre entre le français général et le français disciplinaire ?
- Les compétences linguistiques visées
- Les outils didactiques utilisés

¹⁰³ *Ivi.* p

¹⁰⁴ Dessus, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », p.110

- L'interactivité au sein de la classe
- L'agir professoral

Le tableau ci-dessous synthétise les éléments didactiques que nous prenons en compte pour structurer l'interprétation de nos observations :

<i>Objets d'observation</i>	<i>Entrées didactiques</i>	<i>La raison de la décision</i>
•L'enseignant	L'agir professoral : (choix des contenus et de la méthodologie, la gestion de l'information, du temps et de l'espace en classe).	Chaque enseignant travaille selon sa propre méthodologie, mais nous cherchons à observer leur comportement afin de découvrir des points communs et de les analyser.
•L'apprenant	L'interactivité (intérêt des étudiants, motivation, etc.)	Nous visons à évaluer si les apprenants manifestent de l'intérêt pour la langue française, s'ils sont captivés par la matière enseignée, s'ils sont motivés et s'il existe une interaction entre eux et l'enseignant.
•Le contenu	Outils et supports didactiques utilisés	Notre objectif est de présenter les supports didactiques utilisés dans le cadre de l'enseignement. Ceci permettra de déterminer s'il y a une différence dans le choix des outils pédagogiques selon les spécialités et si les enseignants intègrent d'autres types d'outils. Cette analyse permettra également de s'interroger sur la pertinence du matériel édité ou sélectionné.
	Objectifs pédagogiques	En règle générale, l'observateur doit déterminer les objectifs pédagogiques car ils ne sont pas toujours explicitement formulés par l'enseignant. Le but est d'entamer une analyse de ces objectifs.
	Compétences visées	Les compétences en production orale, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite renseignent sur la façon dont l'enseignant considère les besoins langagiers des étudiants et la manière dont il répond à ces besoins.
	Lexique utilisé, terminologie.	Cet aspect nous intéresse particulièrement. Lorsqu'on évoque le français de spécialité, cela implique l'utilisation de lexique, de jargon et de terminologie spécialisés. Nous pouvons ainsi observer comment les termes spécifiques de la langue de spécialité sont expliqués aux apprenants, ainsi que les exercices et les activités proposés pour acquérir cette terminologie dans les domaines scientifiques et technologiques.

Tableau 5 : Les éléments constitutifs du journal d'observation

4.3. Résultats des observations

Nous cherchons à répondre à la problématique suivante : quelles sont les conditions requises pour favoriser l'apprentissage du français pour les filières scientifiques et technologiques en classe ? Pour y parvenir, nous analysons les observations de classe

afin de déterminer les attentes des apprenants. Chaque observation révèle des éléments significatifs qui peuvent être liés à la problématique soulevée.

4.3.1. L'enseignant

4.3.1.1. L'agir professoral : Gestion de classe, attitude

La gestion de la classe est un savoir-faire professionnel chez l'enseignant. La réussite de son activité et l'atteinte des objectifs dépend largement de sa personnalité, sa formation et surtout de son expérience. « *Au sein des classes bien gérées, les actions des enseignants ont pour effet de favoriser l'adoption de comportements d'engagement et la responsabilisation des élèves.* »¹⁰⁵ souligne N. Gaudreau. Nous avons remarqué que certains enseignants arrivent à intéresser et à motiver leurs apprenants par une gestion remarquable de leur classe.

L'enseignant est l'organisateur qui mène la classe et dirige la prise de parole. Il attribue de manière équitable les rôles aux étudiants qui désirent participer. Il rend la classe plus conviviale en changeant la disposition et en veillant à mettre en relief le rôle social de la classe. (*Obs.1*).

Il a intelligemment choisi les questions dont les réponses facilitent la synthétisation. Il leur a en plus donné en guise de boîte à outil les organisateurs textuels nécessaires pour produire ce genre de texte. (*Obs. 4*)

L'enseignant anime le débat : il donne la parole, estime le temps, organise le débat en général. Il joue le rôle du médiateur en calmant les esprits, rappelant à l'ordre et incitant à respecter les règles du jeu en acceptant les opinions des antagonistes pour apprendre à débattre car l'objectif à atteindre est de savoir négocier tout en respectant les règles du débat sans agressivité ou bagarre. (*Obs.1*)

L'enseignant a clos le débat et a proposé un exercice d'application avec des consignes et des recommandations. Dix minutes après, il a demandé à un étudiant de lire sa production et aux autres de détecter les erreurs pour pouvoir les éviter. (*Obs.2*)

¹⁰⁵ Nancy Gaudreau, *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*, Éducation-intervention 44, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2017, p. 4.

Il est à noter que cet enseignant, l'un des plus anciens dans la faculté, est très attaché à une manière classique. Il considère que l'apprentissage d'une langue se fait explicitement en insistant sur les faits de langue (l'aptitude à écrire et parler) et reléguer à plus tard les aspects professionnel et disciplinaire. Selon lui, si la langue est maîtrisée, les aptitudes professionnelles sont commodes à acquérir. (*Obs.1*)

La relation enseignant / apprenant est en général acceptable. La motivation n'était pas si ressentie mais l'enseignant arrive à s'imposer grâce à une langue correcte et une personnalité remarquable. Son recours à son expérience dans le domaine laisse voir la relation qu'il a avec ses apprenants. Avec un discours des plus simples, un recours sans cesse aux exemples, il arrive à faire passer son message auprès de son public. (*Obs. 2*)

L'enseignante s'est contentée d'animer, de faire des remarques, linguistiques notamment, des commentaires et de compléter les informations. Elle a fait preuve d'une maîtrise de sa classe. (*Obs. 3*)

L'enseignant, qui fait preuve, d'une bonne formation (*obs. 6*)

L'enseignant n'avait pas de document en main. Apparemment, il s'appuie sur son expérience car il répond aisément aux questions posées par deux étudiants. Il a dirigé la question à leurs collègues qui ont donné des réponses qui s'accordent toutes ou presque sur l'inutilité de la lettre. L'enseignant, lui, n'avait aucun document en main et fait son cours oralement en portant quelques notes au tableau qui était le seul outil didactique. (*Obs.2*)

Lors de l'entretien accordé par cet enseignant, il nous a parlé de sa stratégie pour pallier le problème de l'hétérogénéité et venir en aide aux apprenants en difficulté. La séance d'observation a révélé que des stratégies comme le travail de groupe est nécessaire notamment lorsque le groupe classe recèle d'apprenants en mesure de faire le leadership en matière d'apprentissage et d'accompagnement. (*Obs. 1*)

Nous avons observé que certains enseignants n'ont aucune emprise sur la situation et ne la contrôlent plus. Ils n'arrivent pas à gérer l'écart de conduite de leur public

même s'ils sont compétents. En théorie, « *Le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global.* »¹⁰⁶

Cela s'explique d'une part, par un manque d'expérience chez l'enseignant qui n'a pas fait des formations nécessaires (lors de l'entretien, il nous a confié qu'il est un ancien comptable converti en enseignant) (*obs. 4*)

L'enseignant n'arrête pas de les rappeler à l'ordre en criant sans cesse « silence SVP » !(*obs. 7*)

La voix de l'enseignant est à peine audible, il parle très doucement. De plus, il éprouve des difficultés à gérer la classe. (*Obs. 8*)

L'enseignante n'a pas trop intervenu et n'avait aucun matériel didactique à sa portée des mains. (*Obs. 3*)

4.3.1.2. L'agir professoral : choix des contenus et de la méthodologie, la gestion de l'information

Selon L. Filliettaz et M.L. Schubauer-Leoni, « *L'« agir professoral » correspond à l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné* ». ¹⁰⁷ La confiance en soi, la maîtrise du sujet et un bon travail pré pédagogique sont des détails qui comptent dans l'agir professoral. L'enseignant doit ainsi affiner ses stratégies et prévoir des solutions de rechange en cas de blocage.

L'enseignant constate que les étudiants rencontrent des obstacles lorsqu'ils rédigent des textes et estime que le contenu devrait se concentrer sur le développement de cette compétence. Il va ainsi progressivement en proposant des activités intermédiaires jusqu'à atteindre l'objectif final. Ne dit-on pas qu'en pédagogie, il faut savoir perdre du temps. (*Obs.1*)

L'enseignant argumente le choix de cette activité par la nécessité de la communication professionnelle en général, notamment pour son public, futurs professionnels. Il

¹⁰⁶ Laurent Filliettaz, Maria Luisa Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives*, Raisons éducatives, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2008, p. 266.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 265.

leur a demandé via les réseaux sociaux de télécharger des modèles de ce genre de lettres. Il a commencé par expliquer la différence entre la lettre administrative et la lettre familiale. Ensuite, il a passé en revue le plan : l'entête, l'objet, les formules de salutation, le sujet de la lettre, la formule de clôture. Au tableau, il a dessiné un schéma de ce plan. (*Obs.2*)

A la fin de l'exposé, l'enseignante a posé un certain nombre de questions pour déclencher le débat. (*Obs.3*)

Un point positif est à mettre sur le compte de l'enseignant est qu'il a clôturé la séance par un travail de synthèse du texte. (*Obs. 4*)

Le professeur distribue un texte où figure la transcription du contenu du podcast et un questionnaire. Puis il passe à détailler le contenu de l'exercice qui se divise en deux parties.

Il est ensuite passé à l'analyse du texte en posant des questions qu'il portait au tableau. Il utilise souvent les abréviations. Les réponses étaient anarchiques, collectives de sorte qu'on n'arrive pas à distinguer le faux du vrai. (*Obs.7*)

Le professeur leur parle de (marché international des hydrocarbures, découvertes, le groupe pétro-gazier national algérien) pour clarifier ce thème. (*Obs. 5*)

Il débute son cours par rappeler ce que devrait faire le chercheur d'emploi avant l'entretien d'embauche. Ensuite, il est passé à la pratique en distribuant des feuilles où figurent des dialogues (entretiens) (*Obs. 6*)

Ensuite, l'enseignant commence à expliquer linéairement le texte en faisant ressortir le champ lexical et au lieu de donner la parole à ses étudiants, c'est lui qui l'accapare. (*Obs. 4*)

Le professeur se plaint de ce problème et trouve qu'il est primordial d'élever ce niveau avant de penser à installer d'autres compétences. (*Obs.1*)

Si ce cours est réussi, (l'objectif est globalement atteint) c'est grâce au professionnalisme de l'enseignant, sa formation initiale et continue. Il fait un travail pédagogique excellent. Nous lui reprochons quand même son interventionnisme excessif lorsqu'il s'agit d'erreurs car laisser l'apprenant détecter son erreur lui-même ou par ses pairs et ainsi la corriger aurait été plus bénéfique, pensons-nous. (*Obs.6*)

Le problème de la discipline fait partie des aléas de la classe mais l'attitude de l'enseignant parmi les facteurs qui pourraient l'accentuer.

À la fin de la séance, l'enseignant nous a fait part de son constat selon lequel le comportement indiscipliné des étudiants entrave le processus d'enseignement/apprentissage, d'autant plus que ce groupe spécifique présente un niveau de compétence en français très faible. (*Obs. 7*)

L'enseignant a toujours le dos tourné à la classe et ne se soucie plus du bavardage surtout au fond. (*Obs.8*)

Il est clair qu'un travail de préparation a été effectué auparavant (c'est ce qu'a affirmé l'enseignant) car les étudiants sont relativement à l'aise avec ce jeu de rôle. Quelques réticences sont dues, à notre avis, à des facteurs psychologiques. Les duos se succèdent au tableau pour jouer le recruteur et le demandeur d'emploi. L'enseignant, metteur en scène, ne quitte pas des yeux les acteurs, il est toujours là pour corriger les erreurs linguistiques, donner un coup de pouce, motiver, encourager. Le temps de la séance n'a pas suffi. Un rendez-vous est pris pour la séance prochaine. (*Obs.6*)

Après une dizaine de minutes, place à une correction collective de l'exercice. Les réponses sont données collectivement et portées au tableau par deux étudiants qui se succèdent à exécuter cette tâche. L'enseignant intervient quand même pour expliquer certains mots difficiles ou donner d'autres exemples. (*Obs.8*)

Cependant, à ce niveau, est-ce que c'est au professeur d'agir sur la situation de ce genre d'apprenants ? Doit-il envisager de les prendre en charge en les poussant à vaincre leur timidité et les inciter à s'exprimer parler, les inviter à réaliser des exposés ? Comment incorporer certains apprenants démissionnaires dans le groupe ? Est-il en mesure de les manier en vue d'en faire des apprenants plus actifs ? Est-il armé pédagogiquement pour pouvoir arriver à ses fins ? Sa formation est-elle bien faite ?

4.3.2. L'apprenant (L'interactivité (intérêt des étudiants, motivation, etc.)

4.3.2.1. Posture positive :

Les étudiants travaillent normalement dans les mêmes conditions et environnement. Toutefois, ils adoptent des attitudes très variées en classe. Certains s'impliquent dans l'apprentissage et manifestent un engagement et une persévérance. Conscients de l'importance de l'apprentissage de cette langue, ils font preuve d'application et facilitent le travail de l'enseignant. En effet, « *L'articulation de l'« agir enseignant » avec « l'agie apprenant » via la plasticité du milieu didactique et des actions permet ainsi l'appropriation, par le sujet apprenant , de nouveaux systèmes actionnels de significations et de nouveaux usages »*¹⁰⁸

La contribution des apprenants au cours est variable ; nous distinguons ceux qui s'investissent et forcent le respect (*Obs.1*)

Nous avons remarqué que quelques étudiants étaient en possession de copies de lettres. (*Obs. 2*)

Un petit groupe d'étudiants suit la cadence et manifeste un certain intérêt tant bien que mal. (*Obs.1*)

Ensuite, le professeur a procédé à la constitution de deux groupes d'étudiants en fonction de leur position par rapport au thème : pour ou contre. Il a changé la disposition des tables et les deux équipes sont face à face. Deux étudiants sont chargés de porter le contenu du débat au tableau pour servir à une synthèse ultérieurement. (*Obs.1*)

Les mêmes éléments, qui étaient totalement disjonctés au début s'impliquent en proposant, en justifiant et en agressant parfois. (*Obs. 1*)

Les participants n'étaient pas si nombreux mais nous avons remarqué que quelques uns manifestent un intérêt en souhaitant répondre sans oser le faire par timidité ou par manque de confiance. (*Obs. 3*)

Notre évaluation de la situation fait ressortir une certaine hétérogénéité du groupe classe. Des éléments arrivent à interagir aisément dans le débat, s'expriment fluide-

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 228.

ment en français. Ils prennent la parole constamment et n'ont aucune gêne à prendre la parole en public. En revanche, la majorité ont une expression à peine compréhensible. (*Obs. 1*)

Quelques étudiants prennent des notes. Ces derniers demandent si la lettre administrative n'est pas remplacée par les messages ou le mail. Ils pensent que le stylo et le papier c'est révolu. Les mêmes étudiants continuent à prendre des notes. (*Obs.2*)

Le faible nombre d'étudiants, environ 10 ou 12, qui sont capables de prendre des notes et de suivre les cours, peut être attribué au fait que le niveau de langue utilisé n'est pas adapté. Les apprenants se retrouvent donc confrontés à une langue qui leur est difficile, à un français correct voire même à un niveau de langue soutenu. (*Obs.5*)

Les mêmes éléments qui répondent toujours. (*Obs.5*)

Les étudiants se mettent en duo, et commencent par jouer le jeu. L'un pose les questions et l'autre lui répond et vice versa. (*Obs. 6*)

4.3.2.2. Posture négative :

H. Vee, dans son ouvrage *aider les apprenants à apprendre*, explique ainsi la posture négative des étudiants dans la salle de classe, « *L'attitude négative affichée par les étudiants a été très décevante et nous avons tenté d'en examiner les causes (...) il nous a semblé qu'un autre facteur négatif pourrait être le choix d'une approche trop universitaire et trop exigeante sur le plan linguistique.* »¹⁰⁹

Et ceux qui font les spectateurs même s'ils arrivent à suivre. (*Obs.1*)

La prise de notes est quasi absente et la plupart des étudiants n'avaient aucun support pour consigner des informations. Ils se fient à leurs mémoires. (*Obs.2*)

Beaucoup d'étudiants s'ennuient, chuchotent et rigolent même. Nous remarquons qu'ils ne sont pas intéressés. (*Obs.7*)

¹⁰⁹ Vee Harris, Alberto Gaspar, *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001, p. 88.

La collaboration des étudiants est alors très limitée, toujours les mêmes qui parlent.

(Obs. 4)

La plupart des apprenants ont la tête ailleurs, ne possèdent pas de document et s'adonnent à un bavardage incessant. Certains jouent aux téléphones. (Obs. 8)

La plupart des étudiants ne sont plus concentrés et commencent à chahuter malgré les tentatives de l'enseignant de les faire travailler en expliquant les mots qui bloquent la compréhension et en traduisant dans l'arabe dialectal parfois. (Obs.1)

Nous remarquons que l'attention des étudiants est captée par les illustrations, schémas, figures, (Obs.7)

Il semble que les étudiants aient du mal, voire ne comprennent pas ce que dit le professeur. Seuls un ou deux d'entre eux essaient de participer, mais ils ne parviennent pas à formuler correctement une phrase. Ils répondent en arabe et l'enseignant traduit son discours pour se faire comprendre. (Obs.7)

Et d'autre part, le nombre important des étudiants qui fait que leur participation tourne au chahut. (Obs. 4)

Il n'est pas surprenant de constater le désintérêt et la mauvaise compréhension du contenu proposé, surtout pour un public dont le niveau en français laisse à désirer.

L'indifférence des apprenants pour le sujet traité (Obs.5)

Certains apprenants maîtrisent bien l'expression orale, d'autres moins. Cela s'explique d'une part, par la méconnaissance de la langue du domaine disciplinaire et d'autre part par le manque d'écoute des médias dans la vie des étudiants ! (Obs.6)

Ve propose entre autres solutions :

« Définir un objectif plus restreint et ne pas attendre des étudiants qu'ils appréhendent immédiatement les aptitudes à l'étude, les stratégies de lecture et les stratégies de mémorisation de vocabulaire. Prévoir des tâches ayant un côté plus pratique ne donnant pas aux étudiants le sentiment d'être dépassés sur le plan linguistique... Prévoir davantage de temps pour

les discussions en groupe et le partage des expériences. Autoriser le recours à la langue maternelle »¹¹⁰

4.3.3. Le contenu

4.3.3.1. Contenus, outils et supports didactiques utilisés.

Le choix du support objet est d'autant plus décisif que toutes les activités d'enseignement/apprentissage s'organisent autour de lui : il y a intégration didactique maximale. V.Pugibet et N. Gettliffe-Grant, ajoutent qu' « *Il y a même double intégration didactique : toutes les activités d'enseignement/apprentissage linguistique sont organisées autour du support texte qui sert de manière concomitante d'ancrage des activités d'enseignement/apprentissage culturel.* »¹¹¹ Activités qui sont essentiellement des activités de réemploi, en effet l'apprenant réutilise des formes linguistiques en produisant un discours « personnel ».

A la question, *comment choisir un support ?* B. Maurer répond que « *le choix du support didactique devrait répondre aux exigences des programmes et à leurs objectifs en tenant compte des besoins de l'apprenant de ses attentes et ses centres d'intérêt.* »¹¹² Il énumère ainsi les caractéristiques principales de ces supports :

« Favoriser les relations avec l'entourage social de l'apprenant, favoriser le contact et l'interaction avec la culture de l'autre ; présenter les différents domaines du projet (linguistique, sociolinguistique, interculturel, pragmatique...) et devrait servir de tremplin vers la réalisation des objectifs visés par celui-ci ; faciliter les adaptations aux divers rythmes d'apprentissage ; favoriser les dynamiques de groupe et le travail coopératif et individuel nécessaires pour la réalisation des activités ; motiver les apprenants »¹¹³

¹¹⁰ *Ivi.*

¹¹¹ Véronique Pugibet, Nathalie Gettliffe-Grant, *Pluralité des langues et des supports: descriptions et approches didactiques*, Lyon, ENS Editions, 2005, p. 113.

¹¹² Bruno Maurer, *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme École et langues nationales en Afrique, ELAN-Afrique*, Pluralité des langues et des identités et didactique, Paris, Éditions des Archives contemporaines Organisation internationale de la francophonie, 2016, p. 167.

¹¹³ *Ibidem*, p. 168.

C'est justement en l'absence d'un programme et un manuel que la question du choix des supports didactiques est laissée à l'enseignant. Une évaluation rapide des supports observés nous laisse dire malgré le fait qu'ils sont variés ils ne répondent pas aux exigences citées supra.

Certains supports sont longs :

Un document relativement long est distribué aux étudiants, il parle de la vie dans la ville. Il est extrait d'un blog sur Internet. L'enseignant a commencé par un rappel de la différence entre les avantages et les inconvénients dans un texte argumentatif. Il a écrit au tableau les deux objectifs opérationnels de la séance qui étaient premièrement, de faire la différence entre un plan dialectique et un plan par accumulation dans un texte argumentatif, deuxièmement, animer un débat au tour du même thème. Il a demandé aux étudiants d'imaginer des postulats de sens à partir du titre, des débuts de paragraphes et de la source du document. Les réponses n'étant pas si fructueuses, il est passé directement à l'analyse du texte : un va et vient entre le texte et les questions qui étaient écrites au verso donnait tantôt des réponses qui satisfont l'enseignant (d'après les grimaces de son visage), tantôt des ratés qui l'obligeait à reformuler, à faire appel à des mots d'arabe et finir parfois de donner des réponses. Il a clôturé cette première partie par une synthèse du texte étudié qu'il a faite en dégagant les idées principales du texte. (*Obs.1*)

D'autres sont sujets à des critiques :

Il aurait pu imprimer une lettre modèle. La tradition scolaire et universitaire veut qu'une trace écrite doit être consignée dans les cahiers, calepins, fichiers et autres supports numériques, selon la demande du professeur et sous sa responsabilité.

Cependant, ce cours nous paraît important car il est au vif du sujet de la formation de ces apprenants mais rédiger un mail est une technique de rédaction à ne pas négliger. (*Obs.2*)

La variation des supports a un effet généralement positif sur les apprenants.

Il s'agit d'un travail qui a été demandé auparavant. Un exposé est présenté par deux étudiantes et suivi d'un débat. Le thème choisi : l'organisation administrative française, régions, départements, ...et ce qui les caractérise économiquement et socialement. Un moyen de projection est utilisé, ce qui a permis de capter l'attention des étudiants. (*Obs.3*)

Comme il s'agit d'un travail préparé à l'avance, nous n'avons pas remarqué de difficultés chez les deux étudiantes. A l'aide de photos, vidéos et autres animations, l'exposé était réussi. (*Obs.3*)

Document sonore : Podcast les nouvelles ressources d'hydrocarbures (source la chaîne 3 de la radio algérienne) + un document écrit distribué.

Ce podcast renferme un extrait du journal de 13H la chaîne trois de la radio algérienne où le journaliste annonce de nouvelles ressources d'hydrocarbures. (*Obs.5*)

Les outils didactiques sont bien exploités, le support, le tableau mais un magnétophone l'aurait bien aidé dans son travail. (*Obs.6*)

Des fois, le choix du support est réussi mais l'approche n'est appropriée.

Le texte, objet de l'étude et dont la thématique est *la pollution atmosphérique* est déjà entre les mains des étudiants. Il est au verso d'un texte étudié la séance précédente. Comme approche globale, des questions sont écrites au tableau et les réponses sont données par certains étudiants qui se sont appliqués à lire le texte chez eux. Aucune étude des éléments ou anticipation du sens n'est à l'ordre du jour. Les réponses sont portées au tableau. (*Obs.4*)

Le texte support est photocopié à partir d'un ancien manuel de sciences physiques de l'enseignement secondaire. Il est distribué à raison d'un texte pour deux. Malgré la vétusté, le document est authentique et ainsi il pourrait être bénéfique aux apprenants. Pour anticiper le sens du texte, l'enseignant demande aux étudiants de lire le titre et de l'analyser grammaticalement : « *phrase nominale composée d'un nom et un adjectif.* » conclut-il, sans plus. (*Obs. 7*)

Les activités décontextualisées et décloisonnées sont déconseillées même si elles servent à atteindre des objectifs.

A partir d'une feuille, l'enseignant recopie au tableau un exercice dont la consigne était de nommer chacun des procédés explicatifs qui suivent en justifiant la réponse. Les énoncés, au nombre de six, traitent de thèmes variés. Les étudiants assis aux premières rangées s'appliquent à recopier l'exercice. (*Obs. 8*)

Un deuxième exercice est proposé. Il s'agit d'un texte lacunaire avec un objectif similaire au premier : compléter par termes ou expressions qui servent à introduire des procédés explicatifs tels que *se caractérise par, à l'image de, comme, est, on peut citer,...* Bis repetita, l'exercice est corrigé et la séance prend fin. (*Obs.8*)

Adopter une démarche appropriée est un agir à valoriser.

L'erreur en apprentissage constitue un tremplin pour progresser. Nous constatons que lors de cette séance, c'était la démarche adoptée. (*Obs.2*)

Le résumé de texte ou le compte rendu est le meilleur moyen pour évaluer la compréhension d'un texte. (*Obs.4*)

4.3.3.2. Relation contenu /atteinte d'objectifs pédagogiques

Il s'agit d'un véritable jeu basé sur l'expression orale. Il nous a permis de prendre une idée sur le niveau de ce genre de compétences chez les apprenants. (*Obs.1*)

La longueur du texte et l'absence d'éléments para textuels tels que les photos ou les graphiques ont rendu l'exercice plus difficile et la séance plus monotone. Le choix du support didactique (longueur, thématique, illustrations, ...) est déterminant pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants. Il faut veiller à accroître la difficulté en commençant par des textes courts et abordables. (*Obs.1*)

La séance a pour objectif une technique de production écrite : la lettre administrative. Les interventions n'étaient pas nombreuses. Il a ensuite évalué le travail en corrigeant les erreurs commises. Deux autres exercices ont été proposés avec deux

situations professionnelles différentes où l'étudiant devrait écrire pour des raisons professionnelles en rapport avec les spécialités futures des apprenants. (*Obs.2*)

L'objectif du cours vise l'acquisition d'informations relatives à la culture et à la civilisation française qui enrichissent les connaissances des apprenants. Ainsi, l'objectif de cette activité consiste à introduire les apprenants à l'interculturel et à leur faire découvrir une culture différente de la leur. C'est ce qu'on nous a remarqué durant le débat. Ils n'arrêtent pas de comparer avec l'Algérie, les pays arabes et le reste du monde. Le cours devient plus captivant quand il s'agit de parler de tout ce qui est connu par les étudiants : la tour Eiffel, le stade de France, Marseille et son équipe de football, Lyon et sa communauté algérienne... Ce qui a attiré leur attention aussi ce sont les potentialités industrielles dans tous les domaines, ce qui a laissé rêveurs pas mal d'entre eux. (*Obs.3*)

La question qui se pose ici concerne le choix et l'utilisation des documents écrits et sonores provenant de diverses sources, à partir desquels l'enseignant conçoit des cours, des séquences ou des plans de leçon. Il est important de noter que ce podcast est un extrait authentique d'un journal radiodiffusé. En effet, il s'agit d'un document réel dans lequel les intervenants utilisent un style journalistique, ce qui peut rendre la situation de communication difficilement accessible. (*Obs. 4*)

L'objectif du cours est de développer la compétence compréhension de l'oral et l'enrichissement lexical dans un thème en rapport avec l'une des spécialités disponibles dans la faculté, à savoir *les hydrocarbures*. La question de la matière enseignée pour ce genre de public se pose de manière cruciale. Quel est le contenu qui doit être enseigné à ce public ? Quel est l'objectif derrière le choix de tel ou tel sujet enseigné ? (*Obs. 5*)

Dès le départ, nous avons senti qu'une autre dynamique s'installe. Un regain d'intérêt est remarqué à travers les mouvements et les expressions des visages. Une animation remarquable et une bonne volonté de faire l'activité sont palpables. L'installation d'une certaine rivalité au sein de la classe est bénéfique. La compétitivité favorise l'échange, la créativité, le partage et l'esprit d'équipe. Toutefois, malgré

cette motivation et cette ambiance, le niveau linguistique des étudiants laisse à désirer et les empêche de produire un contenu argumentatif digne de ce nom. (*Obs.1*)

Le contenu qu'il propose est linguistiquement adéquat mais totalement décontextualisé et aucune synthèse ou activité d'évaluation n'a été programmée à la fin de la séance. (*Obs.8*)

Le choix de l'activité du débat pour ce public est-elle justifiée ? Ces étudiants, futurs professionnels, auront-ils à débattre, à défendre des points de vue en milieu professionnel ou académique ? Nous pensons que les compétences de compréhension et de production de l'oral doivent être d'un niveau aussi acceptable que les mêmes compétences à l'écrit dans les différentes activités professionnelles. Il faut préciser que certains enseignants instruisent le français sans considération de l'aspect fonctionnel. De plus, les étudiants ont déjà déterminé et choisi leur domaine d'activité. Par conséquent, l'enseignement de la langue devrait être adapté pour répondre aux exigences des futurs métiers envisagés.

4.3.3.3. Lexique utilisé, terminologie, durée de l'activité :

Le temps prévu pour la séance, est-il adéquat avec les objectifs tracés ? La durée de l'activité proposée est un facteur très important voire déterminant. Savoir gérer son temps est une compétence professionnelle pour l'enseignant et il doit la transmettre à ses apprenants. La séance de production orale par exemple demande-t-elle autant de temps que celle de compréhension ? Si oui, est-ce valable dans toutes les situations et contextes ?

Le cours et les exercices proposés relevaient du cadre professionnel : rédiger une demande d'emploi en réponse à une annonce. L'apprenant doit chercher au maximum une langue correcte, une thématique convenable et un style adéquat pour intéresser l'employeur. Il s'implique en apprentissage car il trouve toute la motivation. N'est-ce pas le genre de tâches auxquelles il faut habituer ces apprenants ?

Néanmoins, où se situe la langue dans ce type de cours ?

Suite à cette observation, plusieurs questions se posent : Est-ce que la compréhension écrite se limite à la définition des termes difficiles d'un texte ? Quels sont les objectifs de cette séance ? Pourquoi ce choix de texte spécifique ? Qu'est-ce que les apprenants ont acquis à travers cette activité ? Sur quels critères précis seront-ils évalués ?



Chapitre-5. Enquête par questionnaire

5.1.L'enquête par questionnaire

Cette étude sur le terrain a pour objectif de confirmer les hypothèses énoncées dans la section méthodologique initiale. Nous avons postulé que si nous sommes capable de comprendre les besoins des apprenants de français, cela nous permettra d'avoir des éléments de réponse par rapport aux questions de recherche.

Afin de déterminer les besoins des apprenants et des enseignants de français au sein de la faculté des sciences et technologies, nous avons opté pour la création d'un questionnaire destiné aux apprenants et pour la réalisation d'un entretien semi-directif adressé aux enseignants.

Nous avons considéré que l'apprenant est un acteur social central dans le processus d'apprentissage. Interroger les apprenants est une méthode couramment utilisée pour identifier les problèmes d'apprentissage, en particulier dans l'acquisition d'une langue. Dans une optique de refonte et de régulation du niveau linguistique des étudiants, la faculté des sciences et technologies s'est contentée de réunir les enseignants de français pour étudier le problème et diagnostiquer les besoins, sans prendre en compte l'avis des apprenants. En conséquence, un programme proposé n'a pas donné de résultats satisfaisants.¹¹⁴

5.1.1. Le choix de l'enquête par questionnaire ?

L'idée de créer un questionnaire a été suscitée par la nécessité de trouver des réponses à notre question sur l'identification des besoins des étudiants. En effet, c'est le meilleur moyen de recenser les situations de communication où les apprenants auront à utiliser le français.¹¹⁵ Selon plusieurs sociologues, l'enquête par questionnaire consiste à poser, à un ensemble de répondants, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leurs opinions, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de

¹¹⁴ Le directeur des études de la faculté nous a renseigné de ce projet, ainsi que certains enseignants ayant contribué à ce travail.

¹¹⁵ C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.* p 27

connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs.¹¹⁶

5.1.2. Les objectifs de l'enquête et le contenu du questionnaire

R. Ghiglione identifie trois objectifs que doit remplir un questionnaire : ¹¹⁷

L'estimation est la première étape de base dans l'utilisation d'un questionnaire, qui consiste à collecter et à énumérer les données sans chercher à les comprendre en profondeur. Cette étape peut porter sur des grandeurs absolues telles que les données socio-économiques, comme le niveau d'études ou le niveau professionnel, afin de donner un état de fait. L'estimation peut également porter sur des grandeurs relatives, où l'objectif est de quantifier des populations ou de dresser une typologie. *La description, elle*, consiste à extraire des informations qui permettent de décrire les phénomènes subjectifs qui influencent les phénomènes objectifs, tels que les motivations, les dessins, les appréciations et les besoins qui orientent nos comportements pertinents. Cette étape implique d'explorer le système de représentations de la personne interrogée afin de mieux comprendre ses réponses et *la vérification d'une hypothèse* qui implique une démarche déductive où le questionnaire est utilisé comme un instrument pour vérifier une hypothèse préalablement établie. Cependant, cette méthode nécessite une compréhension approfondie des difficultés soumises à l'étude. Le questionnaire est confectionné à la base des hypothèses formulées, qui orientent la conception et la formulation des questions posées. Cette méthode diffère de l'approche de questionnement qui vise à poser des questions afin de découvrir de nouvelles informations. Il s'agit d'un instrument de collecte de données qui permet de recueillir les réponses d'une ou de plusieurs personnes à des questions précises. En contexte de recherche-action, il est souvent utile pour recueillir des informations sur

¹¹⁶ L. Van Campenhoudt, J. Marquet, R. Quivy, *op.cit.* p 237

¹¹⁷ Alain Blanchet, *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 2002, p. 87.

les perceptions, les opinions, l'état des préalables ou des connaissances des personnes concernées.¹¹⁸

Le questionnaire est un instrument de collecte de données qui vise à poser des questions précises à une ou plusieurs personnes en vue d'obtenir des réponses. Dans le contexte d'une recherche-action, il est couramment utilisé pour recueillir des informations sur les perceptions, les opinions, le niveau de compétence préalable ou les connaissances des individus impliqués.

Avant de rédiger les questions d'un questionnaire, il est crucial de réaliser une préparation minutieuse. Ces questions constituent un instrument destiné à collecter des informations qui permettront de répondre aux objectifs de l'étude. Il est donc primordial de commencer par définir les informations à recueillir. La préparation de l'enquête implique également de choisir la méthode de collecte des données, notamment en déterminant le mode d'administration du questionnaire et le format des questions. Tous ces éléments sont étroitement liés et doivent être cohérents entre eux.

5.1.3. La détermination du mode de collecte

5.1.3.1. Détermination de l'échantillon

Nous avons opté pour un échantillonnage non probabiliste (par quotas) par nécessité, étant donné que mener une enquête sur 21 groupes composés d'environ trente étudiants chacun (soit plus de 2000 étudiants au total) serait une tâche extrêmement contraignante. Cette méthode est économique, car notre échantillon constitue une représentation réduite de la population étudiante étudiée, agissant comme une maquette à échelle réduite.

Nous avons choisi de prendre en compte tous les groupes car la faculté des sciences et technologies, terrain de notre enquête, reçoit des étudiants d'origines sociales très

¹¹⁸ T. Karsenti, L. Savoie-Zajc, *op.cit.* P 257

variées. Selon le directeur des études 4 wilayas y sont représentées. Le nombre des établissements d'enseignement secondaire dont sont issus les étudiants dépasse les 120.

5.1.3.2. La sélection de la population cible

La préparation de la collecte repose sur deux opérations : la définition de l'échantillon qui sera interrogé et le choix du mode d'administration du questionnaire. Le chercheur peut choisir de plusieurs façons les unités statistiques d'un échantillon. *Grenon et Viau*, cités par Karsenti et Savoie-Zajc ¹¹⁹, estiment que « *Celles-ci se divisent en deux grandes catégories : les méthodes d'échantillonnage aléatoire ou probabiliste et les méthodes d'échantillonnage non aléatoire ou non probabiliste.* »¹²⁰ Dans le cas d'une méthode d'échantillonnage aléatoire, il est possible d'employer des modèles probabilistes qui permettront, à partir d'un échantillon, d'inférer sur une population.

Construire un échantillon, c'est échantillonner une population appelée population *mère*, *cible* ou *de référence*. Il existe deux grandes catégories d'échantillon :

Les échantillons au hasard ou *aléatoires*, *probabilistes* où les individus enquêtés sont choisis par tirage aléatoire ; et les échantillons *empiriques* ou *non probabilistes* où les individus enquêtés sont choisis selon des principes non strictement aléatoires.¹²¹

En utilisant toujours la méthode non probabiliste, nous avons utilisé un échantillonnage raisonné qui consiste à sélectionner des unités qui sont considérées comme représentatives du phénomène étudié. En effet, Gaudet et Robert expliquent que :

« Les études qualitatives s'appuient toujours sur des échantillons intentionnels ou théoriques, qui sont en fait le contraire des échantillons aléatoires. Nous choisissons des gens, des documents ou des cas parce qu'ils peuvent nous aider à comprendre notre objectif de recherche et que ce choix

¹¹⁹ *Ivi.*

¹²⁰ *Ivi.* P 172

¹²¹ Olivier Martin, *L'analyse quantitative des données*, Malakoff, Armand Colin, 2017. P22

s'inscrit dans la cohérence du projet (...) les études qualitatives sont souvent basées sur les petits échantillons établis par choix raisonnés. »¹²²

Pour notre étude, nous avons effectué la sélection de la manière suivante : nous avons ciblé les groupes d'étudiants inscrits en première année de la Licence professionnelle (L1), répartis en 3 sections comprenant au total 7 groupes chacune, ce qui donne un total de 21 groupes-classes. Il convient de noter que la première année constitue une année commune à tous les étudiants, tandis que la deuxième année est celle de la spécialisation. Généralement, chaque classe compte entre 35 et 40 étudiants.

En raison des contraintes liées à l'espace, au temps et à la planification des cours, nous avons sélectionné les apprenants interrogés en fonction de leur disponibilité lors de notre présence sur place, ainsi que de leur volonté de répondre au questionnaire.

Nous avons donc échantillonné à l'intérieur de chaque section à savoir les apprenants en formation initiale.

« Après le baccalauréat, l'étudiant peut s'inscrire dans un parcours de formation qui le conduit à la licence. La Licence (L1, L2, L3) se déroule sur six semestres validés par 180 crédits. Il existe deux types de licence : -Une Licence académique menant à la préparation d'un Master. -Une Licence professionnelle, aux spécialités plus pointues et qui ont comme objectif l'entrée dans la vie active. »¹²³

En sélectionnant une dizaine d'apprenants (hommes et femmes) pour chaque classe, nous avons obtenu un total de 210 étudiants qui devaient répondre au questionnaire. Au terme de l'opération, nous avons collecté précisément 202 questionnaires remplis (6 étudiants n'ont pas rendu les questionnaires et deux autres ont remis des questionnaires vierges sans réponse). La méthode que nous avons utilisée correspond également à la méthode des quotas, qui implique une analyse approfondie des caractéristiques de la population étudiée en relation avec l'objectif de l'enquête.

¹²² Stéphanie Gaudet, Dominique Robert, *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2018. P 147

¹²³ *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD, MESRS – juin 2011*

En outre, la conception d'un questionnaire implique la production de données chiffrées qui, selon les partisans de cette approche, vise à minimiser la subjectivité. Il s'agit donc d'une démarche méthodique qui doit respecter des critères de rigueur. Il convient de souligner que tous les chiffres n'ont pas la même valeur ou la même fonction. Nous pouvons ainsi distinguer deux types de chiffres : les chiffres descriptifs et les chiffres explicatifs. Selon F. De Singly :

- Les chiffres descriptifs sont utilisés pour compter avec une précision accrue, par exemple en effectuant un recensement de la population ou en mesurant l'audience.
- En revanche, les chiffres explicatifs permettent de mettre en évidence à la fois les faits psychologiques et/ou sociaux et les facteurs qui les influencent. Par conséquent, notre étude adopte une approche explicative.¹²⁴

Cependant, il est important de garder à l'esprit un esprit critique quant à la nature et aux méthodes de production des chiffres, même lors de leur utilisation, comme le confirment Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy :

*« Pour que la méthode soit fiable, plusieurs conditions doivent être remplies : rigueur dans le choix de la population ou de l'échantillon, formulation claire et univoque des questions, correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant, atmosphère de confiance au moment de l'administration du questionnaire, honnêteté et conscience professionnelle des enquêteurs. ».*¹²⁵

5.1.3.3. La Démarche en coupe instantanée

Nous avons choisi de mener une enquête en coupe instantanée en raison de contraintes telles que la durée limitée de l'étude, la non-disponibilité permanente des étudiants et des enseignants, ainsi que le manque de moyens. Cette approche implique l'observation d'un échantillon de la population à un moment donné, fournissant une photographie de la situation à ce moment-là, plutôt que de conduire une enquête longitudinale périodique.

¹²⁴ François de Singly, *Le questionnaire*, 128, Malakoff, Armand Colin, 2020, p. 9.

¹²⁵ L. Van Campenhoudt, J. Marquet, R. Quivy, *op.cit.* P 239

Une fois que nous avons répondu aux questions clés telles que "où ?", "qui ?", et "combien ?", nous allons à présent décrire les étapes de création de notre questionnaire.

5.1.4. Les phases de préparation du questionnaire

Avant d'élaborer notre questionnaire, il est crucial de souligner que nous avons procédé à une évaluation préliminaire de la situation en menant des entretiens et des observations. Ces activités nous ont permis de recueillir des documents contenant des informations importantes sur la population ciblée, ainsi que sur la nature et l'étendue des questions à poser.

En outre, la rédaction du questionnaire requiert une formulation claire et précise du problème ainsi que des objectifs de l'étude. Nous avons donc commencé par définir de manière explicite l'objet d'étude et à sélectionner les éléments considérés comme pertinents en fonction des objectifs spécifiques du questionnaire. Nous avons dressé une liste d'objectifs et de besoins en termes d'informations à collecter :

- Le profil des enquêtés
- Leur niveau en français
- Les difficultés liées à l'apprentissage de la langue française
- L'utilité de la langue française
- Le rapport des matières de spécialité à la langue française
- Les tâches à accomplir en français

Ces éléments serviront de guide dans la conception du questionnaire afin de garantir qu'ils répondent adéquatement à nos objectifs de recherche.

5.1.4.1. La rédaction du questionnaire

Le questionnaire est écrit en français qui est quand même la première langue étrangère des étudiants. Nous avons essayé de formuler les questions dans une langue accessible et avons évité de rajouter une traduction dans n'importe quelle autre langue en veillant à accompagner les enquêtés pour expliquer toute difficulté ou élucider toute ambiguïté. Après avoir observé les classes et mené des entretiens avec les enseignants, nous avons pris cette décision en fonction du niveau des apprenants. Ces

choix ont été faits dans le but de faciliter la compréhension et d'éviter de recueillir des informations incorrectes.

Effectivement, lors de la rédaction d'un questionnaire, il est essentiel de prendre en compte deux exigences fondamentales. Tout d'abord, les questions doivent être parfaitement claires. Pour éviter toute confusion, il est important de respecter certaines règles d'écriture élémentaires. Ensuite, il convient de veiller à éviter les détours. Il est nécessaire de prendre de nombreuses précautions pour éviter de collecter des réponses erronées, de ne pas influencer les réponses, de limiter la dissimulation et de lutter contre l'inattention.

Notre questionnaire respecte les exigences du Cadre Européen Commun de Référence (CECR). Il est conçu avec des questions fermées, ce qui permet une analyse statistique à faible coût. Le questionnaire se divise en plusieurs sections et poursuit plusieurs objectifs :

Le profil des étudiants où nous visons à obtenir des informations sur les caractéristiques des étudiants, telles que leur âge, leur niveau d'études, etc. *L'évaluation du niveau en langue française*, où l'objectif est d'estimer le niveau de compétence des étudiants en français, en abordant des aspects tels que la compréhension écrite, l'expression écrite et orale, etc. *L'identification des difficultés en langue française*, où nous cherchons à identifier les difficultés spécifiques auxquelles les étudiants sont confrontés lors de l'apprentissage du français. *Tâches en langue française* ; cette section explore les principales activités que les étudiants réalisent en français, telles que la lecture, l'écriture et l'expression orale. Enfin, *représentations de la langue française*, cette partie a pour but de comprendre les perceptions et les représentations des étudiants concernant la langue française.

En rassemblant ces informations, le questionnaire nous permettra d'obtenir une vision complète du profil et des compétences des étudiants en langue française, ainsi que de mieux appréhender les difficultés qu'ils rencontrent et les activités qu'ils réali-

sent dans cette langue. De plus, il nous aidera à explorer les perceptions et les représentations qu'ils ont de la langue française.¹²⁶

5.1.4.2. Simuler le questionnaire

Selon Fenneteau et Pinson, le test du questionnaire constitue une opération extrêmement importante. Il peut être précédé par une vérification confiée à un expert (un chargé d'études chevronné par exemple), mais il doit toujours être effectué auprès de la population concernée par l'enquête. Nous avons sélectionné pour cela quelques dizaines d'individus (vingt à trente environ) auxquels nous avons soumis le questionnaire.¹²⁷ C'est souvent en essayant de se placer dans la peau du répondant que le chercheur trouve les meilleures formulations. Par la suite, il lui reste à soumettre son questionnaire à un échantillon restreint de personnes, ce qui lui permet de le peaufiner avant de le proposer à une population cible. Cette première administration du questionnaire doit permettre de vérifier notamment que les termes sont intelligibles sans ambiguïté, l'étendue est correcte, l'agencement des questions est logique, les consignes sont compréhensibles, la mise en forme est adaptée et que le questionnaire est compatible avec l'objectif recherché.

5.1.4.3. Administration du questionnaire

Au début de l'année universitaire 2018-2019 nous avons soumis un questionnaire et une grille d'évaluation aux étudiants de première année technologie tronc commun inscrits à la faculté des sciences et technologie de l'université d'El Oued.¹²⁸ Notre questionnaire a été distribué aux étudiants à la fin de la séance observée. Le professeur qui faisait l'objet de l'enquête nous a présenté aux étudiants. Dans un premier temps, nous avons expliqué l'objectif de la recherche, puis nous avons passé en revue les questions une par une en précisant la façon de répondre à chacune d'entre elles.

¹²⁶ Nous nous sommes inspiré du questionnaire utilisé par Kadik et al. dans l'ouvrage *Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques*, éd. DGRSDT/CRASC, 2000, pp 246,247

¹²⁷ Herve Fenneteau; Christian Pinson, *enquête entretien et questionnaire - 3e édition*, s.l., dunod, 2015. p119

¹²⁸ Cf. annexes

Notre présence lors de l'administration du questionnaire était indispensable afin de veiller au bon déroulement, apporter éventuellement des explications et s'assurer qu'il est rempli avec soin. La réalisation de ce sondage nous offre, en tant que chercheur, l'avantage de donner la parole aux apprenants, ce qui nous permet de cerner leurs besoins et de mieux comprendre leurs problèmes et difficultés. Cela nous permet également d'impliquer les apprenants dans le processus d'analyse et de recherche de solutions. C. Tagliante considère que l'individu joue un rôle actif dans son propre apprentissage, et qu'il en est même l'acteur principal. Par conséquent, il est essentiel de prendre en compte les besoins de chaque individu afin de lui fournir les ressources nécessaires pour favoriser son apprentissage.¹²⁹ Cela donne également aux apprenants l'occasion de s'exprimer sur ce qu'ils souhaitent réellement apprendre, plutôt que de se limiter aux décisions prises par l'institution, qui ne correspondent pas toujours à leurs attentes. Les données recueillies sont ensuite soumises à un traitement automatique à l'aide du logiciel SPSS version 22.

5.1.4.4. Analyse et traitement des données

Pour F.Bugeja-Bloch et M.P. Couto, l'activité de quantifier, de « *faire exister sous forme numérique ce qui, auparavant, était exprimé seulement par des mots et non par des nombres* », est au fondement de beaucoup de sciences sociales. Parmi ces disciplines, nous pouvons citer par exemple la démographie et la sociologie. L'histoire a aussi utilisé, à certaines périodes, la quantification.¹³⁰

L'utilisation de données quantitatives est une méthode privilégiée pour comprendre les phénomènes sociaux comme le rappelle en effet de De Sigly.

« La bonne représentation de la réalité doit passer par le chiffre : à chaque jour son sondage ; à chaque magazine sa rubrique de chiffres qui comptent ; à chaque discours politique sa panoplie d'indices significatifs ; à chaque

¹²⁹ Christine Tagliante, *La classe de langue*, Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE international, 2006, p. 54.

¹³⁰ Fanny Bugeja-Bloch, Marie-Paule Couto, *Les méthodes quantitatives*, Que-sais-je ? n° 4011, Paris, Que-sais-je ?, 2021, p. 5.

négociation les données chiffrées qui justifient ou non le refus des revendications. »¹³¹

Nous avons adopté une approche explicative dans notre étude. En effet, les chiffres explicatifs qui reposent sur des données statistiques, nous permettent d'expliquer les causes sociales qui sont à l'origine d'un fait social donné comme le confirme S. Paugam: « *Les statistiques n'ont pas de raison d'être sans un domaine d'application, leur pratique varie selon celui-ci.* »¹³²

Un questionnaire ne peut jamais décrire de manière exhaustive une pratique. Lorsqu'il devient trop précis, les données collectées sont regroupées et recodées pour faciliter l'analyse statistique et éviter la confusion selon De Singly. Ce dernier ajoute que les données récoltées sont soumises à quatre transformations principales lors de la recherche à savoir, la définition de l'objet, la sélection des éléments pertinents à travers les questions, le codage des informations collectées, ainsi qu'une lecture partielle des données. L'enquête est donc un processus méthodique qui suit des règles techniques et théoriques strictes, et qui vise à construire progressivement une compréhension de l'objet étudié.¹³³

Les chiffres explicatifs ne fournissent pas une image complètement précise de la réalité, ni des représentations que les individus ont d'eux-mêmes. Notre objectif n'est pas de décrire de manière exhaustive les comportements des acteurs sociaux (les apprenants) à travers le questionnaire. Cependant, nous avons utilisé l'enquête par questionnaire pour établir une relation de causalité entre la pratique étudiée et les facteurs ou les raisons qui l'influencent.

5.2. Analyse des résultats du questionnaire :

5.2.1. Nouveau bachelier ou répétitif :

¹³¹ François De Singly, *Le questionnaire: l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin, 2012, p. 7.

¹³² Serge Paugam, *L'enquête sociologique: sous la direction de Serge Paugam*, Quadrige, Paris, Presses universitaires de France, 2012, p. 247.

¹³³ F. de Singly, *op.cit.*, p. 18.

	Nouveau bachelier	Répétitif	Total
Nombre d'étudiants	174	28	202
Taux	86.13%	13.86%	100%

Tableau 6 : Etudiants nouveaux bacheliers ou répétitifs

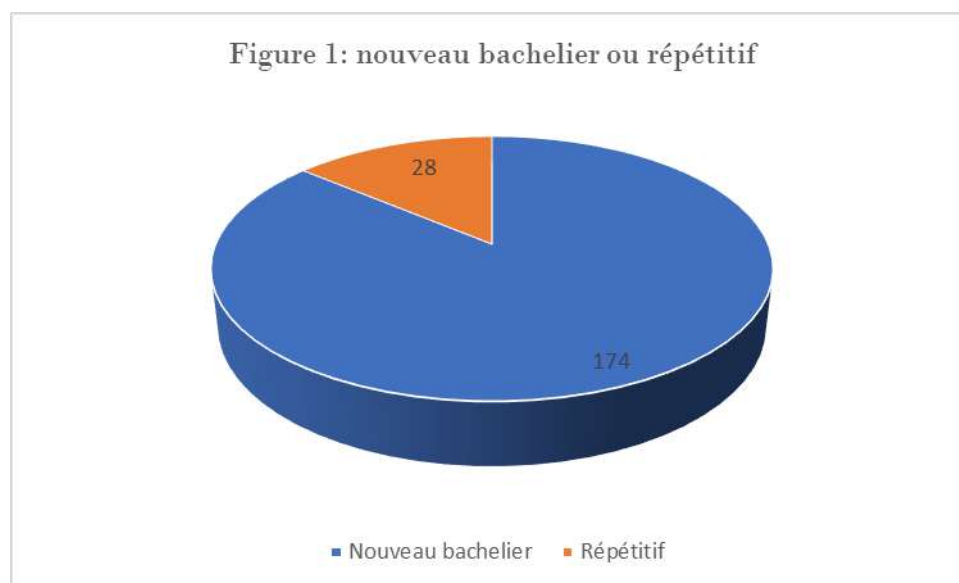


Figure 4 : Etudiants nouveaux bacheliers ou répétitifs

Commentaire :

Sur un total de 202 étudiants, 174 sont de nouveaux bacheliers tandis que 28 ont dû redoubler. Les étudiants répétitifs ont probablement rencontré des difficultés dans leur parcours scolaire et/ou académique, que ce soit en termes de préparation insuffisante ou de difficultés d'apprentissage. Il est important de savoir les raisons de cet échec.

5.2.2. Raisons d'échec

	Total	La langue française	La spécialité
Nombre d'étudiants	18	15	3
Taux	100%	83.33%	16.66%

Tableau 7 : raisons d'échec en première année tronc commun

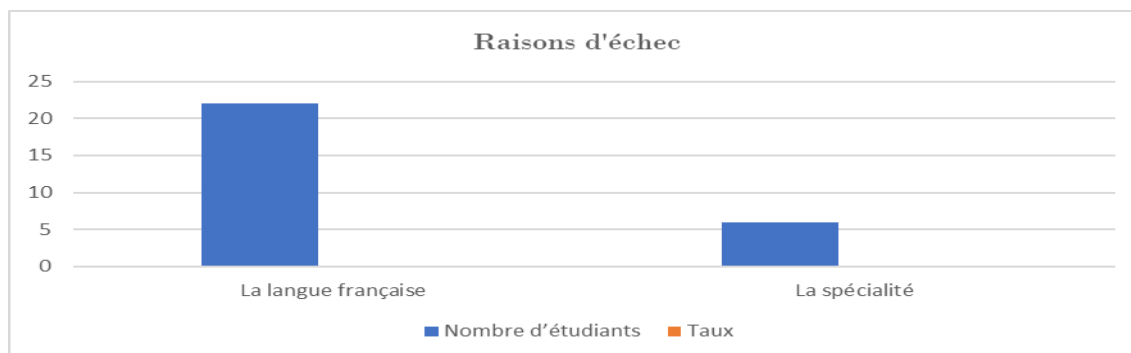


Figure 5 : raisons d'échec en première année tronc commun

Commentaire :

Il est intéressant de noter que la majorité des étudiants ayant échoué l'ont fait en raison de la langue française. Cela peut suggérer que certains étudiants ont des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, ce qui peut avoir un impact sur leur capacité à réussir dans d'autres matières.

D'autre part, le fait que seulement 6 étudiants ont échoué en raison de leur spécialité peut indiquer que la plupart des étudiants ont réussi à maîtriser les concepts liés à leur domaine d'études, mais ont été freinés par des problèmes linguistiques. Cependant, il est également possible que les étudiants ayant échoué en raison de leur spécialité aient eu des difficultés à comprendre les concepts de cette matière en particulier.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance de la maîtrise de la langue française pour la réussite, en particulier dans les filières où le français est une langue d'enseignement. Ils mettent également en évidence la nécessité pour les établissements universitaires de fournir des ressources supplémentaires pour aider les étudiants ayant des difficultés en français à réussir dans leurs études.

5.2.3. Note de français au bac

	Total	Moins de 8	Entre 8 et 9.99	Entre 10 et 11.99	Entre 12 et 13.99	Plus de 14	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	51	68	63	10	3	7
Taux	100%	25.24%	33.66%	31.18%	4.95%	1.48%	3.46%

Tableau 8 : La note du français au bac

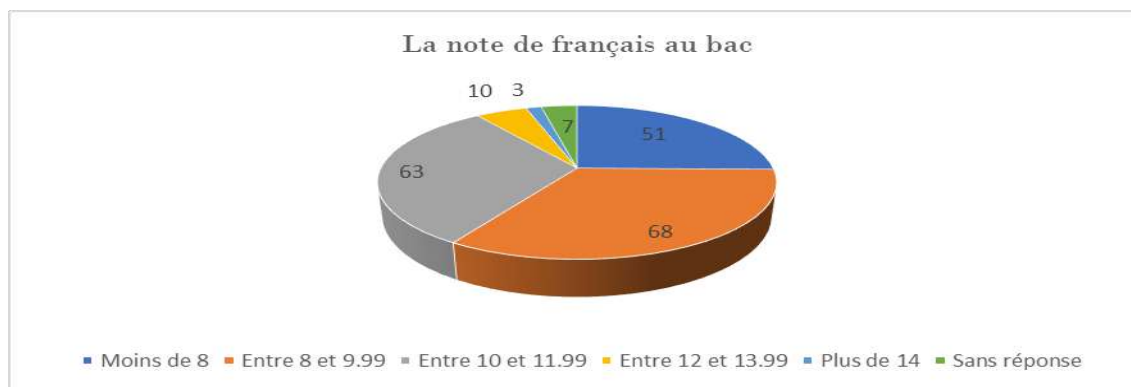


Figure 6 : La note du français au bac

Commentaire :

Les résultats du questionnaire montrent que la performance en français au baccalauréat varie considérablement parmi les étudiants interrogés. La majorité des étudiants (68) ont obtenu une note comprise entre 8 et 9,99 sur 20, ce qui peut suggérer qu'ils ont des compétences linguistiques de base mais peuvent encore avoir besoin d'améliorer leur compréhension et leur expression écrite.

Il y a également un nombre significatif d'étudiants (51) qui ont obtenu une note inférieure à 8/20, ce qui peut indiquer qu'ils ont des difficultés importantes en français. Ces étudiants peuvent avoir besoin de soutien supplémentaire pour améliorer leurs compétences linguistiques.

Les résultats montrent également qu'un petit nombre d'étudiants (10) ont obtenu des notes entre 12 et 13,99 et seulement 3 étudiants ont obtenu plus de 14/20, ce qui peut suggérer que ces étudiants ont des compétences linguistiques avancées en français.

Il est important de noter que 7 étudiants n'ont pas répondu à la question, ce qui peut avoir un impact sur la validité des résultats globaux. Cependant, les résultats montrent tout de même qu'il y a un besoin pour les établissements universitaires de fournir un soutien supplémentaire aux étudiants ayant des difficultés en français, afin de les aider à améliorer leurs compétences linguistiques et à réussir dans leurs études.

5.2.4. Nombre d'années d'étude de français

	Total	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	20	147	13	17	5
Taux	100%	9.90%	72.77%	6.43%	8.41%	2.47%

Tableau 9 : Nombre d'années d'étude de français

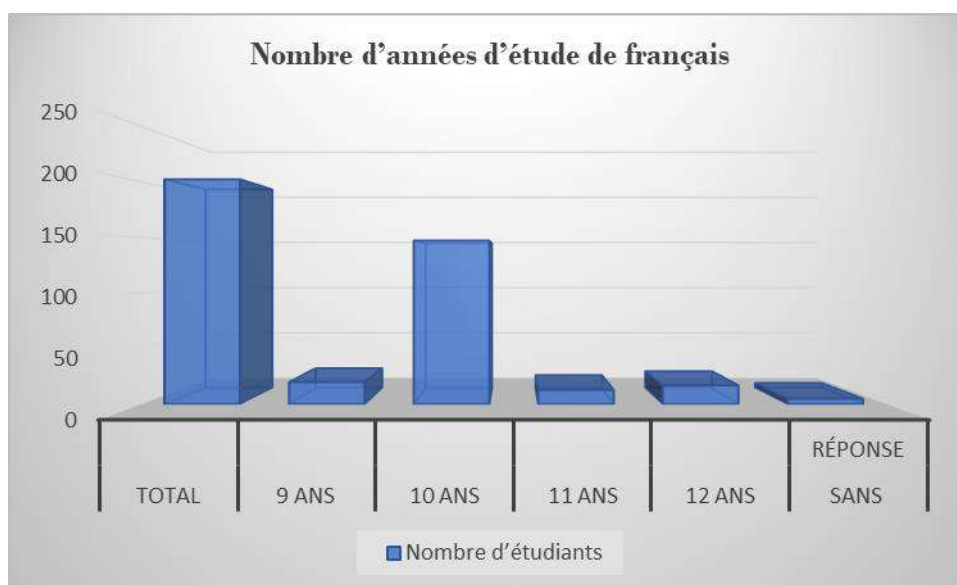


Figure 7 : Nombre d'années d'étude de français

Commentaire :

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des étudiants interrogés (147 sur 202) ont étudié le français pendant 10 ans. Cela peut inspirer que le français est une matière obligatoire dans leur programme scolaire depuis de nombreuses années et que la plupart des étudiants ont donc eu une exposition prolongée à la langue.

Il est intéressant de noter que seulement 20 étudiants ont étudié le français pendant 9 ans, ce qui peut insinuer qu'il y a eu une modification récente dans les programmes scolaires. En outre, un petit nombre d'étudiants (13 et 17) ont étudié le français pendant 11 et 12 ans, respectivement, ce qui peut indiquer que ces étudiants ont redoublé pendant leur cursus scolaire.

Le fait que 5 étudiants n'aient pas voulu répondre à la question peut affecter la validité des résultats, mais il est toujours possible de tirer des conclusions générales sur l'expérience des étudiants en français.

Dans l'ensemble, ces résultats soulignent l'importance de l'exposition prolongée à la langue française pour acquérir des compétences linguistiques solides. Ils peuvent également aider les établissements scolaires à comprendre les antécédents des étudiants en français afin de mieux les soutenir dans leur apprentissage de la langue.

5.2.5. Niveau de français des étudiants

	Total	Faible	Moyen	Bon	Excellent	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	88	105	7	00	2
Taux	100%	43.56%	51.98%	3.46%	00%	0.99%

Tableau 10 : Niveau de français des étudiants

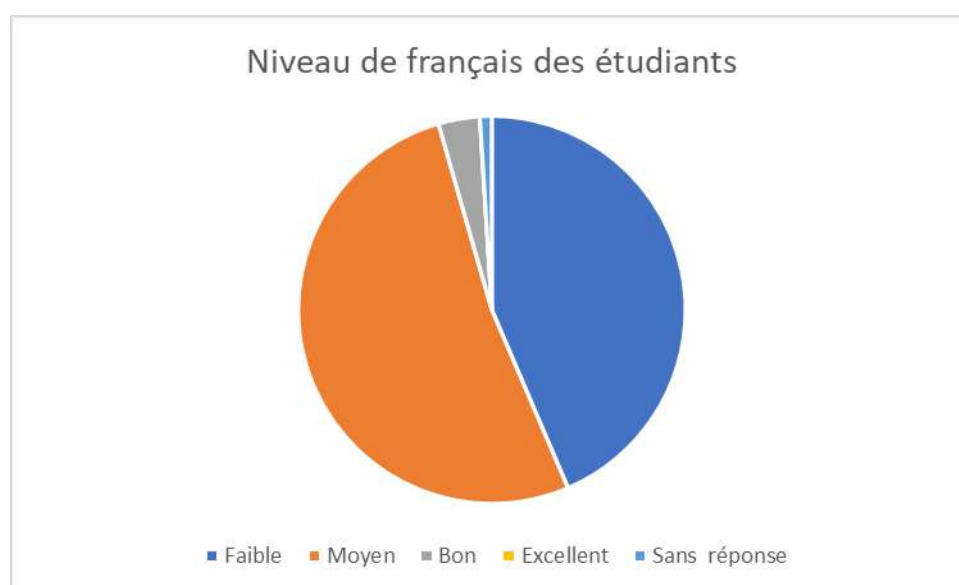


Figure 8 : Niveau de français des étudiants

Commentaire :

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des étudiants interrogés (105 sur 202) considèrent leur niveau de français comme moyen, ce qui peut supposer qu'ils ont des compétences linguistiques de base mais qu'ils ont encore besoin d'améliorer leur compréhension et leur expression écrite.

Un nombre significatif d'étudiants (88) estiment leur niveau de français comme faible, ce qui peut indiquer qu'ils ont des difficultés importantes en français et qu'ils

ont besoin d'un soutien supplémentaire pour améliorer leurs compétences linguistiques.

Seulement 7 étudiants ont déclaré avoir un bon niveau de français, ce qui peut signifier que ces étudiants ont des compétences linguistiques avancées mais qu'ils ne sont pas encore au niveau excellent. Il est important de noter qu'aucun étudiant n'a déclaré avoir un niveau excellent en français.

Le fait que 2 étudiants n'aient pas répondu à la question peut affecter la validité des résultats, mais il est toujours possible de tirer des conclusions générales sur le niveau de français des étudiants interrogés.

Ces résultats soulignent l'importance d'évaluer régulièrement le niveau de français des étudiants pour les aider à améliorer leurs compétences linguistiques et à réussir dans leurs études. Ils peuvent également aider les établissements à comprendre les besoins des étudiants en matière d'apprentissage du français et à adapter leurs programmes en conséquence.

5.2.6. Suffisance du nombre d'années d'étude

	Total	OUI	NON	UN PEU
Nombre d'étudiants	202	77	113	12
Taux	100%	38.11%	55.94%	5.94%

Tableau 11 : suffisance du nombre d'années d'étude

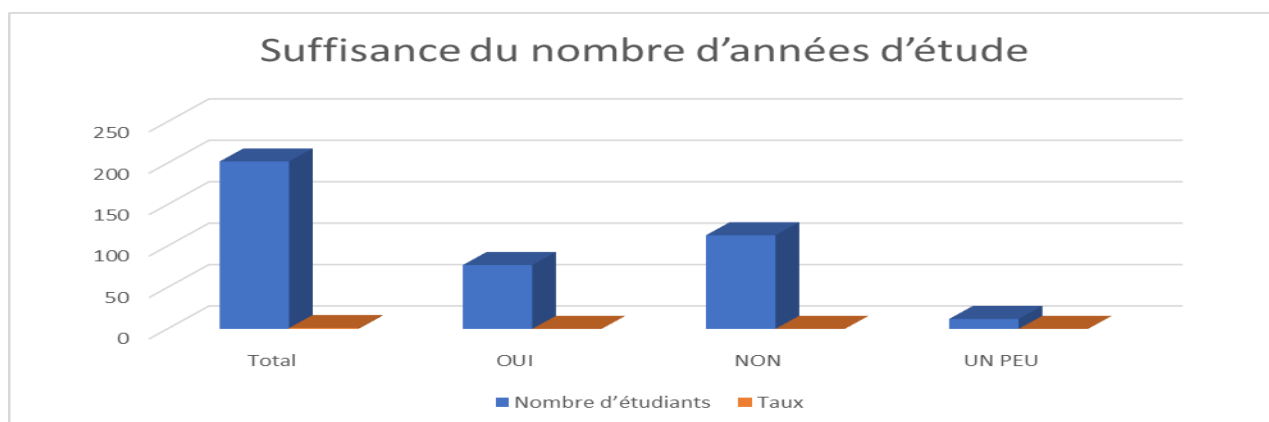


Figure 9 : suffisance du nombre d'années d'étude

Commentaire :

Les résultats du questionnaire montrent que la majorité des étudiants interrogés (113 sur 202) ne pensent pas que le nombre d'années d'étude de français qu'ils ont suivi soit suffisant. Cela peut suggérer que ces étudiants ont des préoccupations quant à leur niveau de compétences linguistiques en français ou qu'ils ont besoin d'un soutien supplémentaire pour améliorer leur compréhension et leur expression orales et écrites.

Cependant, un nombre significatif d'étudiants (77) ont déclaré que le nombre d'années d'étude de français était suffisant, ce qui peut indiquer qu'ils ont confiance en leurs compétences linguistiques en français et qu'ils sont à l'aise dans leur capacité à communiquer en français.

Le fait que 12 étudiants n'aient pas répondu à la question peut affecter la validité des résultats, mais il est toujours possible de tirer des conclusions générales sur la satisfaction des étudiants quant au nombre d'années d'étude de français.

Ces résultats soulignent l'importance d'évaluer régulièrement les besoins des étudiants en matière d'apprentissage du français et de leur fournir des ressources supplémentaires si nécessaire. Ils peuvent également aider les établissements scolaires à adapter leurs programmes en fonction des besoins et des préférences des étudiants en matière d'apprentissage du français.

5.2.7. Les difficultés de la langue française

	Total	Lecture de documents	Rédaction de documents	Compréhension et expression orale	Autres	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	174	153	119	46	2
Taux	100%	86.13%	75.74%	58.91%	22.77%	0.99%

Tableau 12: les difficultés de la langue française

FIG, 24: LES DIFFICULTÉS DE LA LANGUE FRANÇAISE

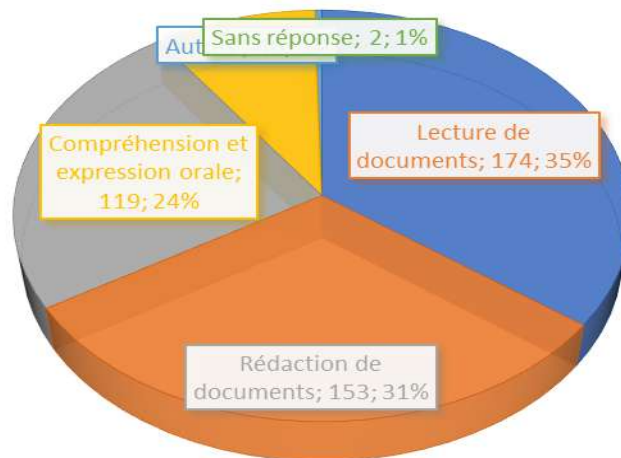


FIGURE 10: les difficultés de la langue française

5.2.7.1. Lecture des documents

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	174	28
Taux	100%	86.13%	13.86%

Tableau 13 : la difficulté de lecture de documents

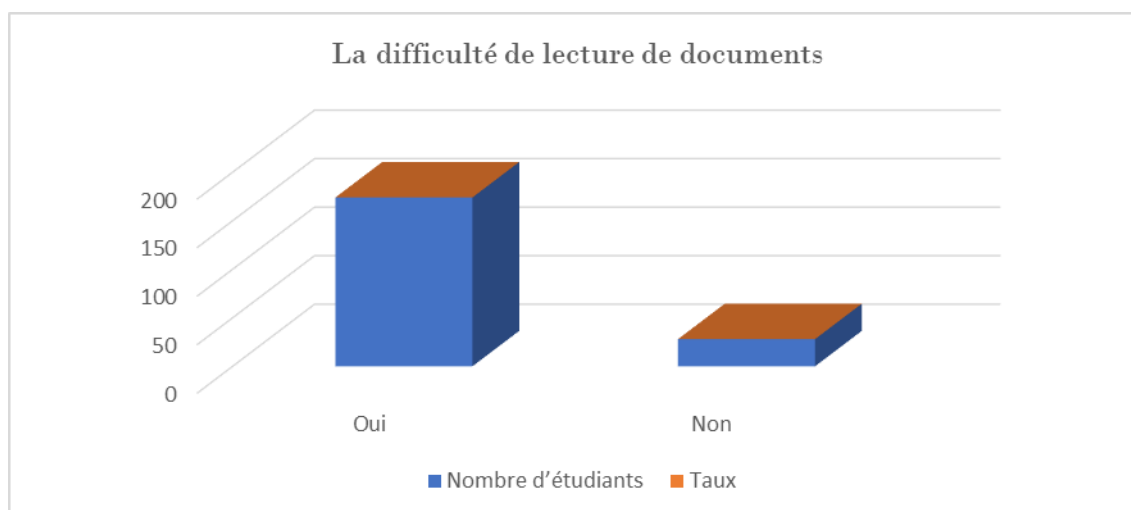


Figure 11 : la difficulté de lecture de documents

5.2.7.2. Rédaction de documents

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	153	49
Taux	100%	75.74%	24.25%

Tableau 14 : la difficulté de rédaction de documents

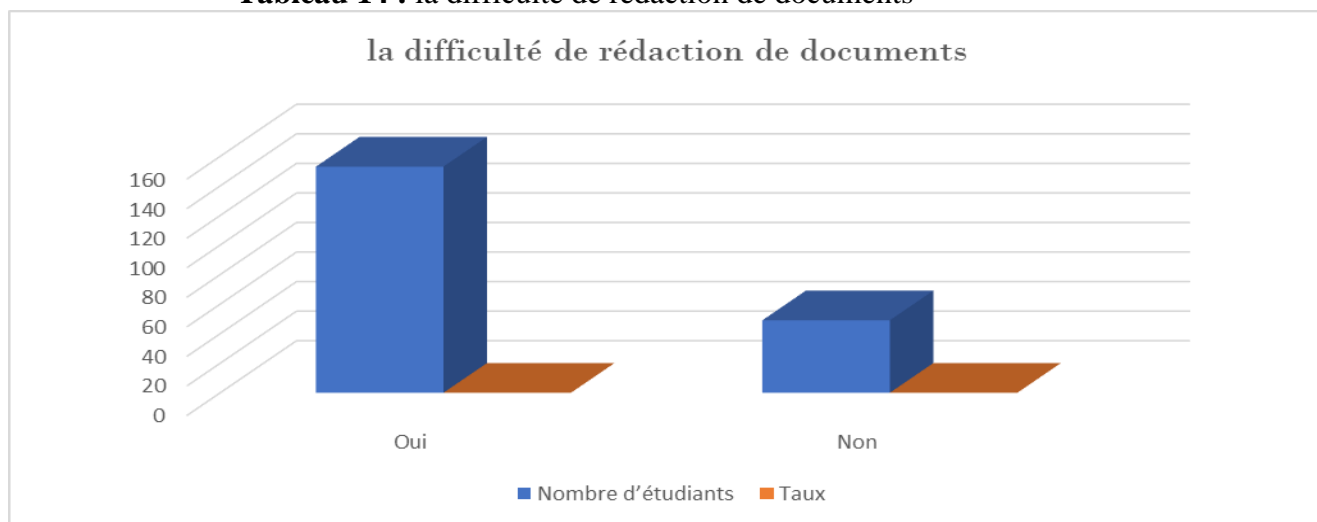


Figure 12 : la difficulté de rédaction de documents

5.2.7.3. Compréhension et expression orale

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	119	83
Taux	100%	58.91%	41.08%

Tableau 15 : la difficulté de compréhension et expression orale

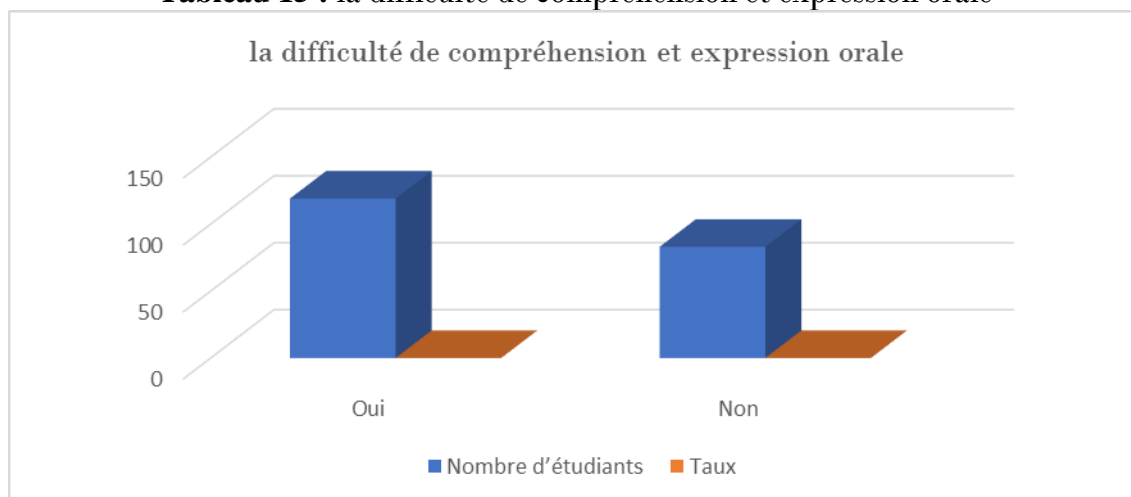
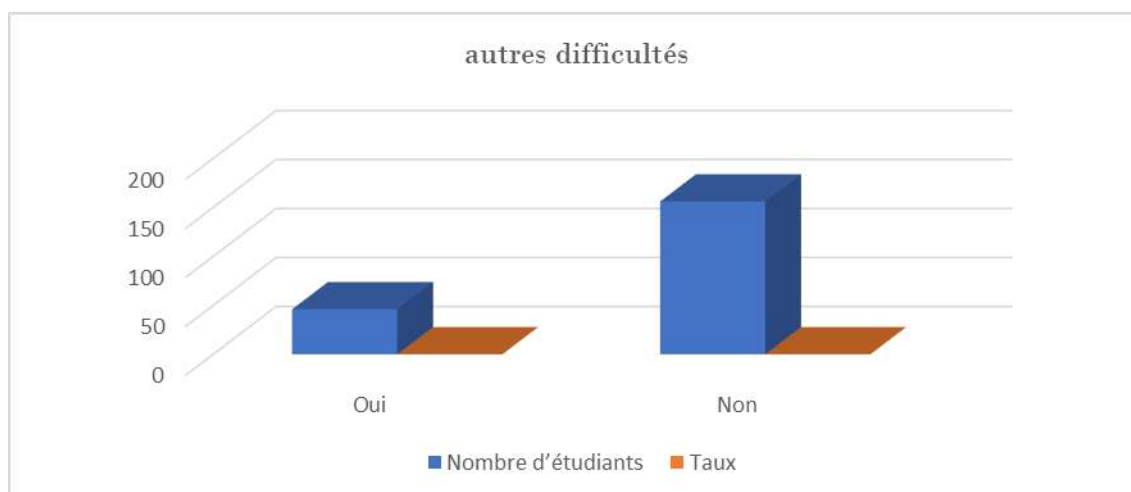


Figure 13 : la difficulté de compréhension et expression orale

5.2.7.4. Autres difficultés :

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	46	156
Taux	100%	22.77%	77.22%

Tableau 16 : autres difficultés**Figure 14 : autres difficultés**

Commentaire :

Les résultats du questionnaire indiquent que la majorité des étudiants interrogés ont des difficultés avec la lecture de documents en français (174 sur 202) et la rédaction de documents en français (153 sur 202). Ces résultats peuvent conduire à conclure que les étudiants ont besoin d'améliorer leurs compétences en matière de compréhension et d'expression écrites.

Un nombre significatif d'étudiants (119 sur 202) ont également déclaré avoir des difficultés avec la compréhension et l'expression orale en français. Cela peut indiquer que les étudiants ont besoin d'un soutien supplémentaire pour améliorer leur capacité à communiquer en français à l'oral.

Le fait que 46 étudiants aient signalé des difficultés dans d'autres domaines peut suggérer que la maîtrise de la langue française peut être un défi dans divers domaines et contextes.

Le fait que 2 étudiants n'aient pas répondu à la question peut affecter la validité des résultats, mais il est toujours possible de tirer des conclusions générales sur les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage de la langue française.

Ces résultats soulignent l'importance d'offrir des ressources et un soutien supplémentaires aux étudiants pour les aider à surmonter les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue française. Ils peuvent également aider les établissements à adapter leurs programmes en fonction des besoins et des préférences des étudiants en matière d'apprentissage du français.

5.2.8. Les cours de renforcement

	Total	Oui	Non	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	24	139	39
Taux	100%	11.88%	68.81%	19.30%

Tableau 17: Les cours de renforcement

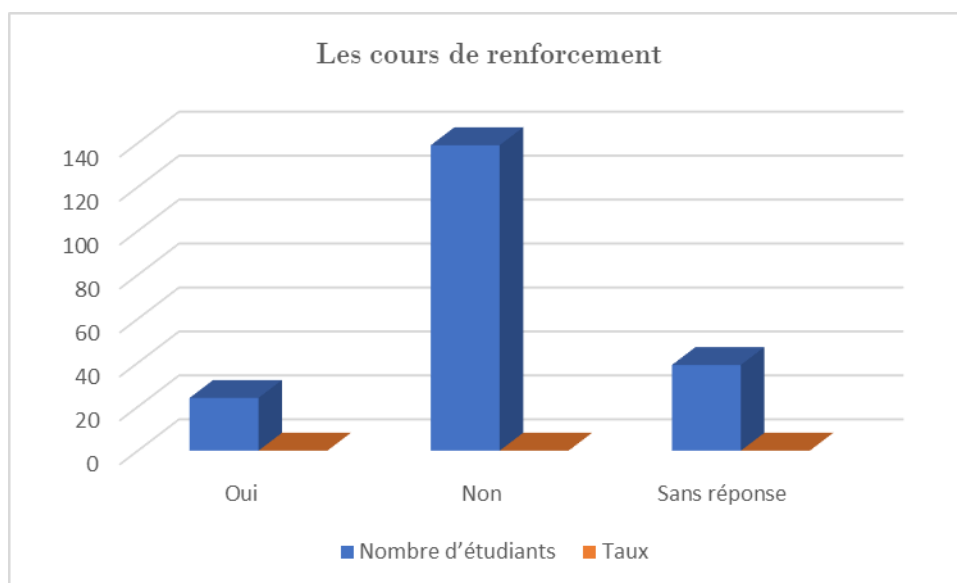


Figure 15 : Les cours de renforcement

Commentaire :

Les résultats du questionnaire montrent que seulement 24 étudiants sur 202 ont suivi des cours de renforcement en langue française en dehors du cadre scolaire et universitaire. Cela peut suggérer que les étudiants ne sont pas conscients de l'importance

de renforcer leurs compétences en français en dehors de leur formation scolaire ou universitaire.

Il est également important de noter que 139 étudiants ont répondu par la négative à la question, ce qui peut laisser comprendre que certains étudiants peuvent ne pas voir la nécessité de suivre des cours de renforcement en langue française en dehors de leur formation académique.

Le fait que 39 étudiants n'aient pas répondu à la question peut affecter la validité des résultats, mais il est toujours possible de tirer des conclusions générales sur l'implication des étudiants dans des activités de renforcement de leurs compétences en français.

Ces résultats soulignent l'importance de sensibiliser les étudiants à l'importance du renforcement de leurs compétences en français en dehors du cadre scolaire ou universitaire. Les établissements scolaires et universitaires peuvent offrir des ressources et des informations sur les programmes de formation en français disponibles en dehors de leur propre institution pour encourager les étudiants à poursuivre leur apprentissage de la langue française en dehors des salles de classe.

5.2.9. Les tâches et les priorités des quatre compétences

5.2.9.1. Les tâches effectuées en langue française

	Total	Lire	Ecrire	Parler	Ecouter	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	139	124	51	77	12
Taux	100%	68.81%	61.38%	25.24%	38.11%	5.94%

Tableau 18: Les tâches effectuées en langue française

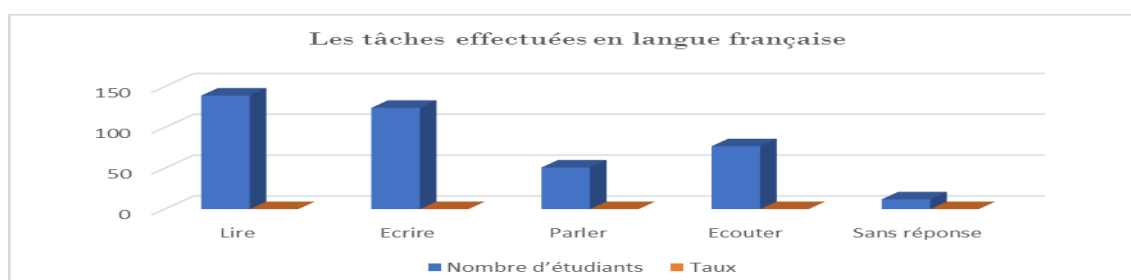
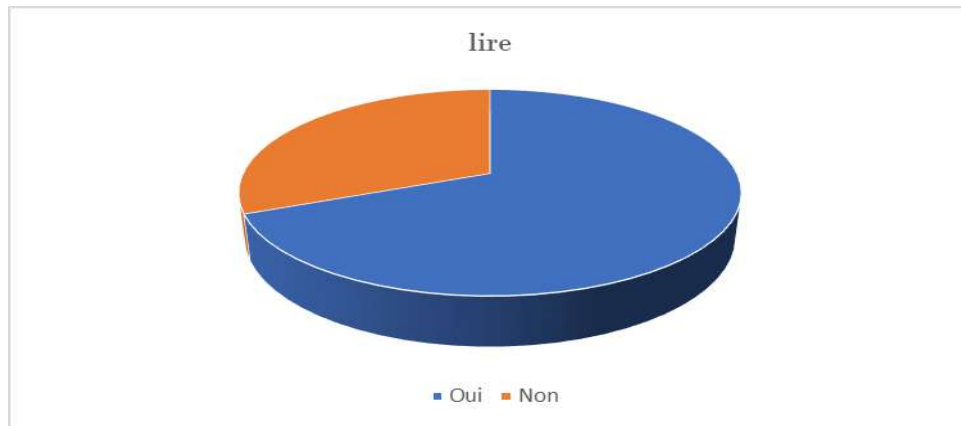


Figure 16 : Les tâches effectuées en langue française

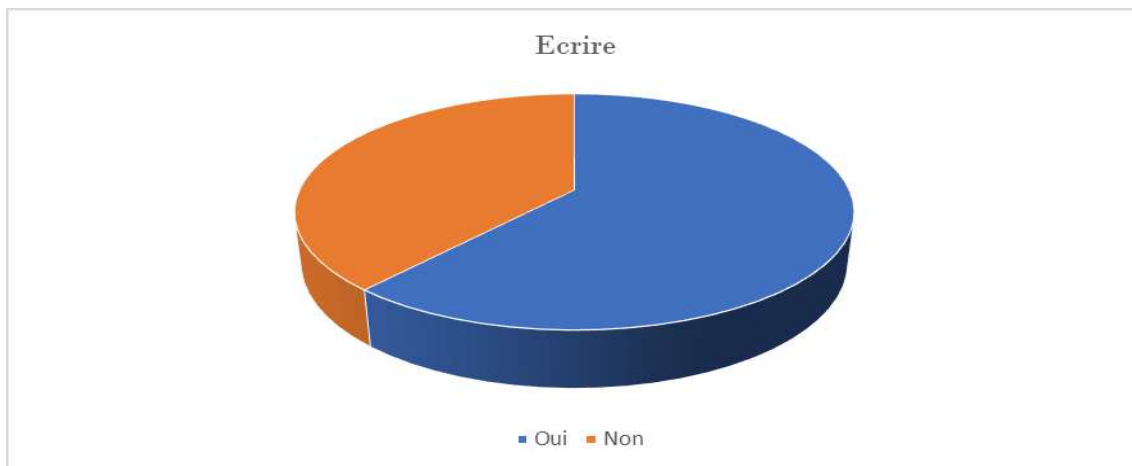
•Lire

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	139	63
Taux	100%	68.81%	31.18%

Tableau 19 : lire comme tâche effectuée en langue française

•Ecrire

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	124	78
Taux	100%	61.38%	38.61%

Tableau 20 : Ecrire comme tâche effectuée en langue française**Figure 17 : Ecrire comme tâche effectuée en langue française**

•Parler

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	51	151
Taux	100%	25.24%	74.75%

Tableau 21: Parler comme tâche effectuée en langue française

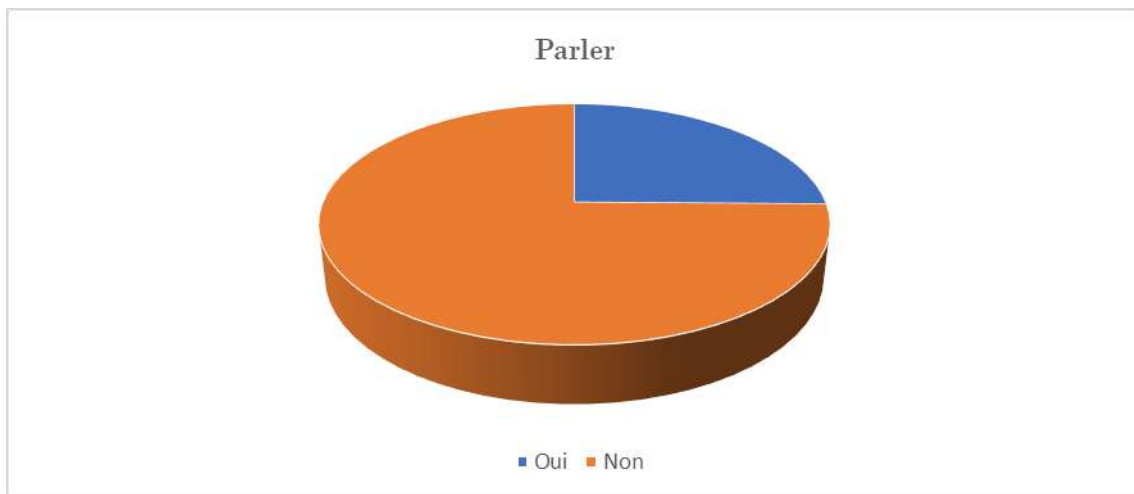


Figure 18 : Parler comme tâche effectuée en langue française

•Ecouter

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	77	125
Taux	100%	38.11%	61.88%

Tableau 22 : Ecouter comme tâche effectuée en langue française

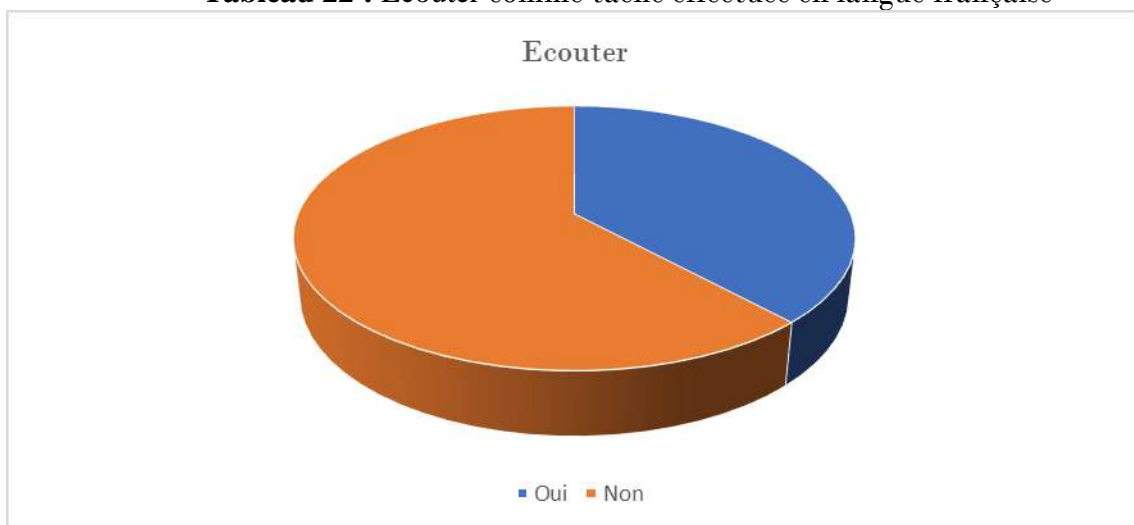


Figure 19 : Ecouter comme tâche effectuée en langue française

Commentaire :

Les résultats du questionnaire révèlent que la tâche la plus courante que les étudiants effectuent en langue française est la lecture, suivie de l'écriture et de la compréhension orale, avec une moindre proportion de répondants mentionnant la production orale.

Il est important de noter que certains étudiants peuvent être plus à l'aise dans certaines tâches que dans d'autres. Par exemple, un étudiant peut être plus à l'aise pour lire en français plutôt que pour écrire, ou inversement. De même, le niveau de compétence en langue française peut varier selon les tâches.

Les résultats montrent également qu'un petit nombre d'étudiants n'ont pas répondu à la question, ce qui peut affecter la validité des résultats.

Ces résultats peuvent être utiles pour les enseignants et les éducateurs pour comprendre les tâches que les étudiants sont les plus susceptibles d'effectuer en français et adapter leurs méthodes d'enseignement en conséquence. Par exemple, si une majorité d'étudiants ont besoin de développer leurs compétences en compréhension orale, les enseignants peuvent proposer des activités et des exercices spécifiques pour améliorer cette compétence.

A. La compétence la plus utile dans la formation

	Total	Lire	Ecrire	Parler	Ecouter	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	172	153	60	87	9
Taux	100%	85.14%	75.74%	29.70%	43.06%	4.45%

Tableau 23 : La compétence la plus utile dans la formation

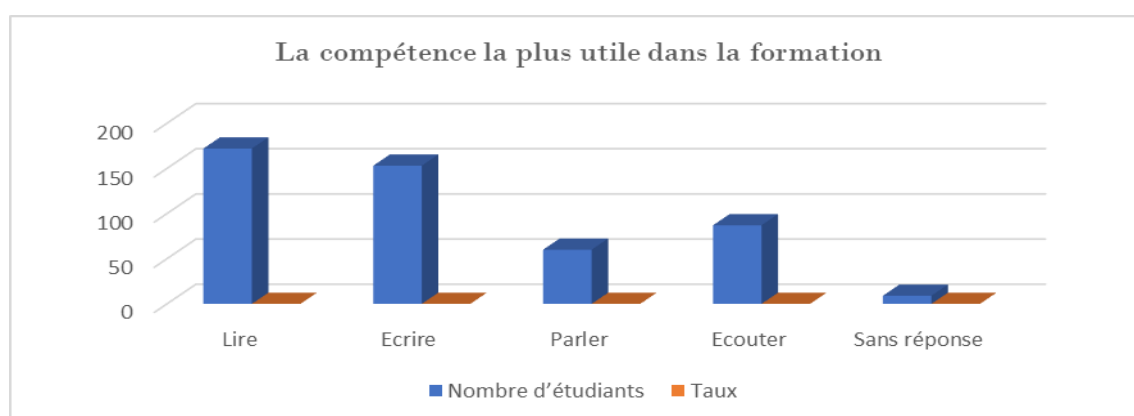
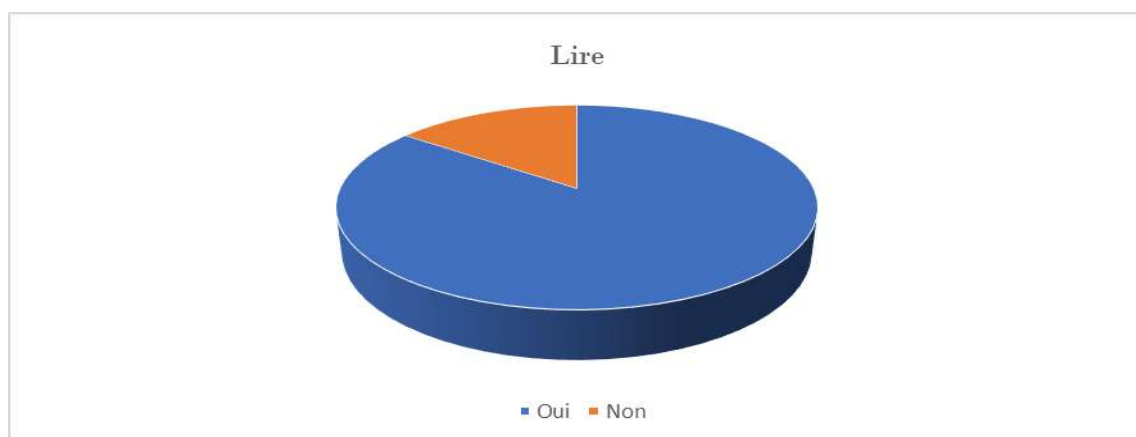


Figure 20: La compétence la plus utile dans la formation

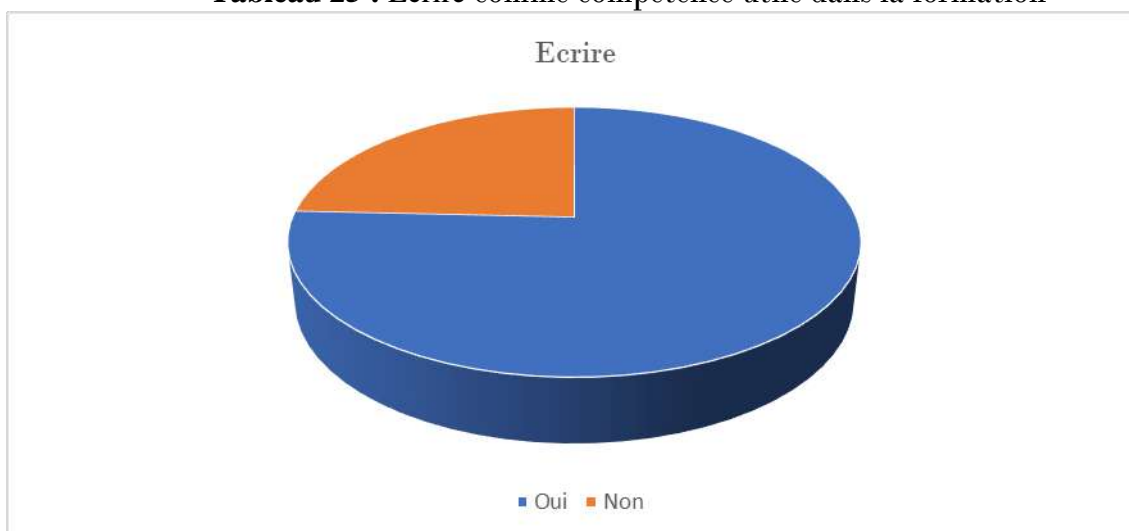
•Lire

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	172	30
Taux	100%	85.14%	14.85%

Tableau 24 : lire comme compétence utile dans la formation**Figure 21**: lire comme compétence utile dans la formation

•Ecrire

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	153	49
Taux	100%	75.74%	24.25%

Tableau 25 : Ecrire comme compétence utile dans la formation**Tableau 25** : Ecrire comme compétence utile dans la formation

•Parler

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	60	142
Taux	100%	29.70%	70.29%

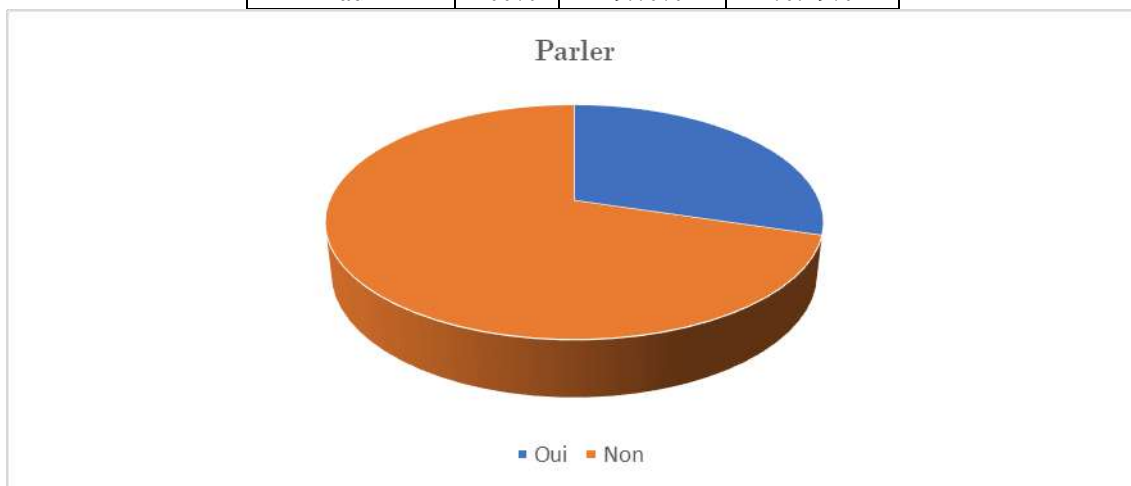


Figure 22 : Parler comme compétence utile dans la formation

•Ecouter

	Total	Oui	Non
Nombre d'étudiants	202	87	115
Taux	100%	43.06%	56.93%

Tableau 27 : Parler comme compétence utile dans la formation

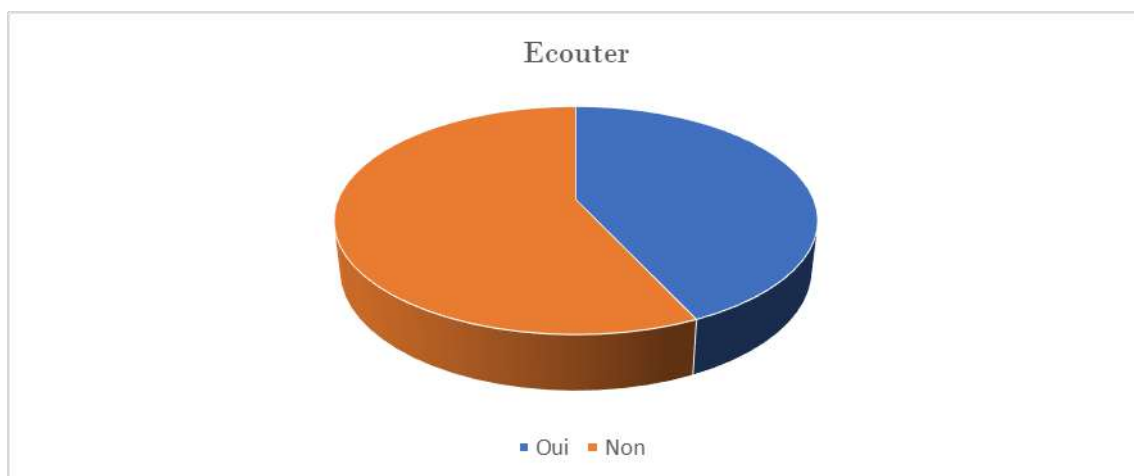


Figure 23 : Parler comme compétence utile dans la formation

Commentaire :

Les résultats du questionnaire indiquent que la compétence la plus utile selon les étudiants est la lecture, suivie de l'écriture et de la compréhension orale, avec une minorité mentionnant la production orale.

Ces résultats sont intéressants car ils peuvent refléter les objectifs et les attentes des étudiants pour leur formation en langue française. Par exemple, si un grand nombre d'étudiants estime que la compétence de lecture est la plus utile, cela peut indiquer qu'ils sont plus intéressés par la lecture de textes académiques ou professionnels en français plutôt que par des conversations informelles en français. De même, si un grand nombre d'étudiants considère que l'écoute est une compétence importante, cela peut indiquer qu'ils sont intéressés par l'amélioration de leur compréhension de l'oral en vue d'une utilisation professionnelle ou académique.

Il est important de noter que ces résultats peuvent varier en fonction du contexte et des besoins spécifiques des étudiants. Par exemple, si les étudiants suivent un programme de français orienté vers le commerce ou le tourisme, ils peuvent considérer la compétence orale comme plus importante que la lecture ou l'écriture.

Enfin, il est important de prendre en compte les réponses manquantes pour interpréter les résultats avec prudence.

B.L'utilité de la langue française dans la formation

	Total	Oui	Non	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	191	8	3
Taux	100%	94.55%	3.96%	1.48%

Tableau 28 : L'utilité de la langue française dans la formation



Figure 24 : L'utilité de la langue française dans la formation

Commentaire :

Les résultats du questionnaire indiquent que la grande majorité des étudiants (191 sur 202) considèrent que la langue française est utile pour leur formation. Cela peut refléter la perception de l'importance de la langue française dans divers domaines d'études ou professionnels, tels que la littérature, l'histoire, la diplomatie, le droit, la médecine, etc.

Ces résultats soulignent également l'importance de l'apprentissage de la langue française pour les étudiants, car cela leur permettra d'accéder à des ressources académiques et professionnelles en français, de communiquer avec des collègues francophones et de se positionner avantageusement sur le marché du travail.

Cependant, il est important de prendre en compte les réponses négatives et les absences pour comprendre les raisons sous-jacentes de cette perception. Certains étudiants peuvent ne pas percevoir l'utilité de la langue française dans leur domaine d'études ou profession, tandis que d'autres peuvent avoir des opinions mitigées sur son utilité. Il est donc important de comprendre ces opinions pour adapter les programmes de formation en fonction des besoins spécifiques des étudiants et de leur contexte d'apprentissage.

5.2.10. Le point d'utilité de la langue française

	Total	La vie quotidienne au sein de l' université	Comprendre les cours	Pour comprendre les documents étudiés en français	Pour poser des questions	Pour faire un exposé	Pour rédiger en français	Pour mieux réussir vos études	Pour mieux réussir votre parcours professionnel	Autres	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	36	175	192	177	149	180	171	166	19	3
Taux	100%	17.82%	86.63%	95.04%	87.62%	73.76%	89.10%	84.65%	82.17%	9.40%	1.48%

Tableau 29 : Le point d'utilité de la langue française

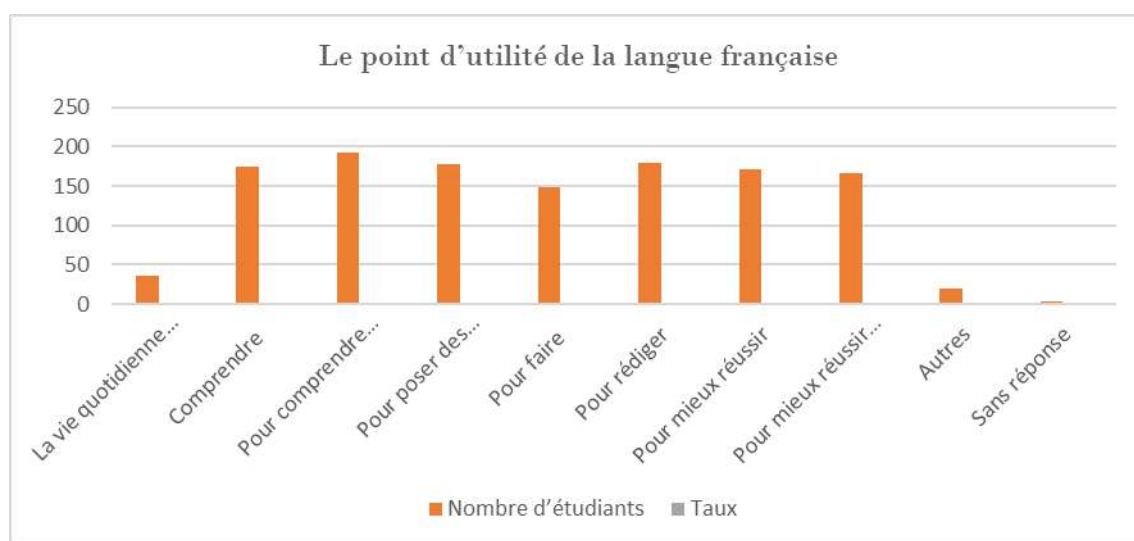


Figure25 : Le point d'utilité de la langue française

Commentaire :

Ces résultats montrent que la grande majorité des étudiants considèrent le français comme une langue utile dans le cadre de leur formation universitaire. Ils trouvent notamment que la maîtrise du français est importante pour comprendre les cours et les documents étudiés en français, pour poser des questions, pour faire des exposés et pour rédiger en français.

Ces compétences sont essentielles pour réussir les études universitaires et peuvent également être utiles dans la vie professionnelle future des étudiants. Il est également intéressant de noter que certains étudiants trouvent le français utile pour leur vie quotidienne au sein de l'université, ce qui peut refléter l'importance du français dans le contexte culturel et social de leur environnement universitaire. Enfin, il est important de prendre en compte les 19 étudiants qui ont mentionné d'autres utilités de la

langue française, car cela peut aider à identifier des besoins et des intérêts spécifiques en matière de formation linguistique.

5.2.11. Des informations sur le domaine de spécialité

	Total	Oui	Non	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	145	45	12
Taux	100%	71.78%	22.27%	5.94%

Tableau 30 : Des informations sur le domaine de spécialité

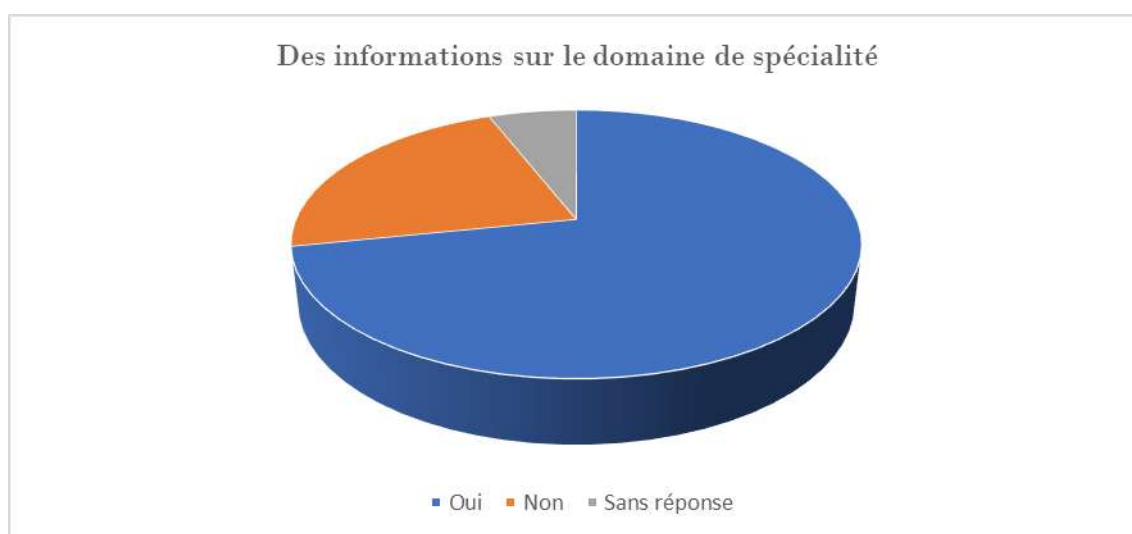


Figure 26 : Des informations sur le domaine de spécialité

Commentaire :

Le fait que la grande majorité des étudiants (145 sur 202) aient répondu positivement à la question indique que l'information sur leur domaine de spécialité est disponible et accessible. Cela peut également suggérer que les établissements d'enseignement fournissent des informations pertinentes sur les différentes spécialités et domaines d'études à leurs étudiants. Cependant, le nombre de 45 étudiants qui n'ont pas reçu d'informations sur leur domaine de spécialité est important et peut indiquer un manque de communication ou de ressources pour fournir ces informations. Il serait important d'identifier les raisons pour lesquelles ces étudiants n'ont pas reçu d'informations et de trouver des solutions pour améliorer l'accès à ces informations pour tous les étudiants.

5.2.12. Sources d'information

	Total	Par des discussions	Sur le site de l'université	À travers vos lectures	Autres	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	36	175	192	19	3
Taux	100%	17.82%	86.63%	95.04%	9.40%	1.48%

Tableau 31 : Sources d'information

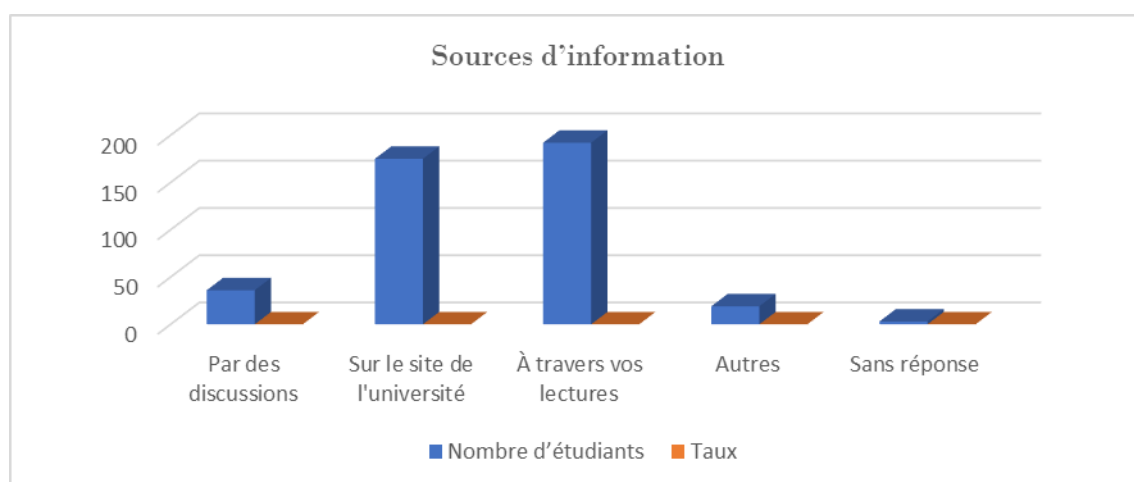


Figure 27 : Sources d'information

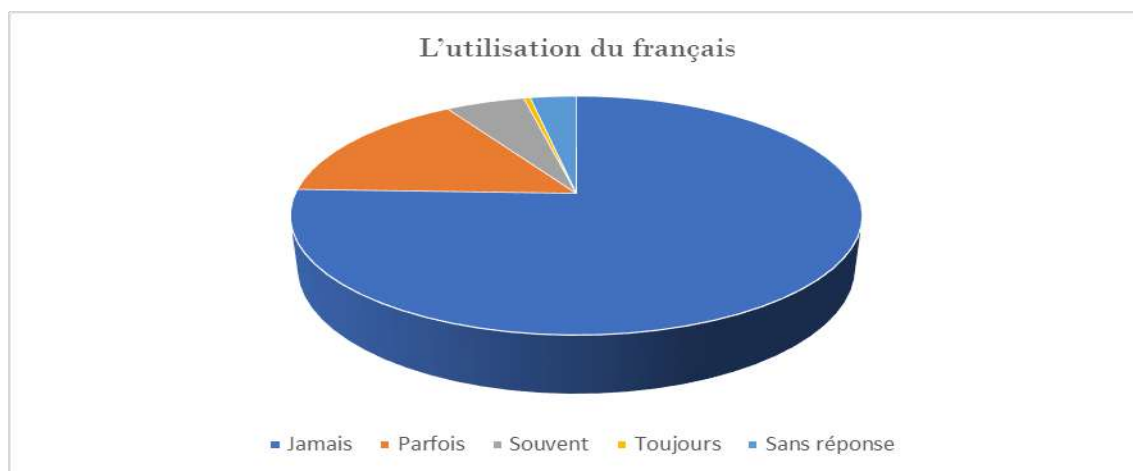
Commentaire :

Il est intéressant de constater que la majorité des étudiants (175) ont obtenu des informations sur leur domaine de spécialité à travers le site de leur université, ce qui suggère que les universités fournissent des informations importantes et utiles pour les étudiants. De plus, le fait que 192 étudiants ont obtenu des informations à travers leurs lectures suggère que les étudiants sont enclins à chercher activement des informations sur leur domaine de spécialité en dehors de leur formation académique. Enfin, les 36 étudiants qui ont obtenu des informations par des discussions montrent l'importance des interactions avec les collègues et les professeurs pour acquérir des connaissances supplémentaires dans leur domaine de spécialité.

5.2.13. L'utilisation du français

	Total	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Sans réponse
--	-------	--------	---------	---------	----------	--------------

Nombre d'étudiants	202	170	35	12	1	7
Taux	100%	84.15%	17.32%	5.94%	0.49%	5.94%

Tableau 32 : L'utilisation du français**Figure 28 : L'utilisation du français**

Commentaire :

Il est intéressant de constater que la grande majorité des étudiants (170 sur 202) n'utilisent jamais le français dans leurs contacts avec les autres étudiants. Cela peut s'expliquer par le fait que certains étudiants ont des langues maternelles différentes, ou préfèrent communiquer dans une autre langue commune à tous les étudiants.

Cependant, il est positif de constater que certains étudiants utilisent parfois, souvent ou toujours le français dans leurs contacts avec les autres étudiants, ce qui montre une volonté de pratiquer et d'améliorer leur niveau de langue. Il est important de souligner que la communication en français avec d'autres étudiants peut être bénéfique pour l'apprentissage de la langue et pour faciliter l'intégration dans l'environnement universitaire francophone.

5.2.14. Le nombre d'heures de français par semaine

	Total	1h30	3h00	6h00	plus	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	11	180	4	2	5
Taux	100%	5.44%	89.10%	1.98%	0.99%	2.47%

Tableau 33 : Le nombre d'heures de français par semaine

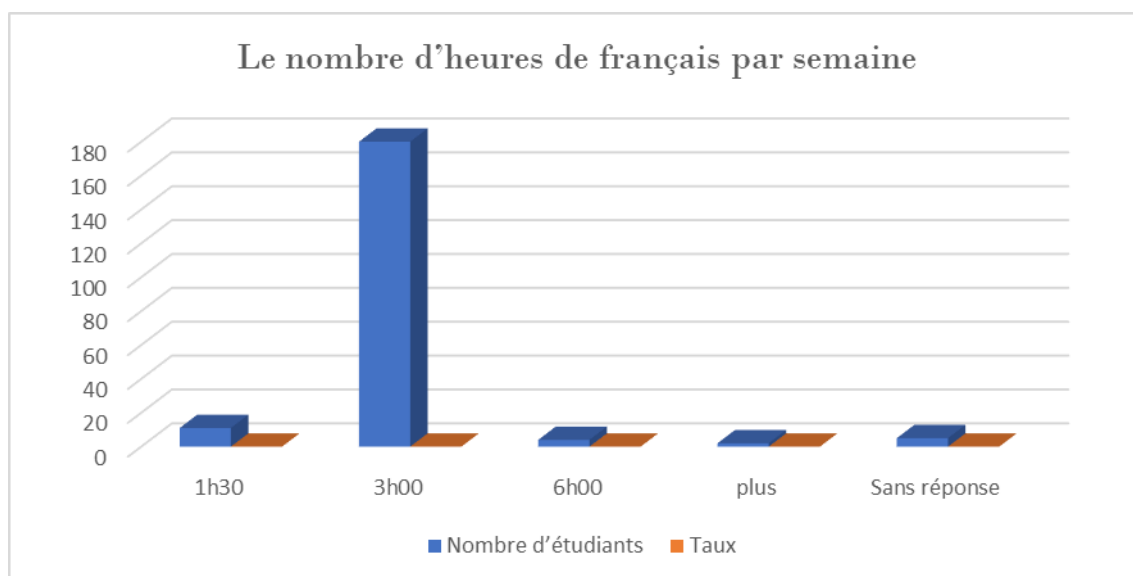


Figure 29 : Le nombre d'heures de français par semaine

Commentaire :

Il est intéressant de constater que la majorité des étudiants (180 sur 202) étudient le français pendant 3 heures par semaine, ce qui peut être considéré comme un temps relativement limité. Il est également important de noter que seuls 11 étudiants ont déclaré étudier le français pendant 1h30 par semaine, ce qui peut être considéré comme un temps insuffisant pour faire des progrès significatifs dans l'apprentissage de la langue. D'autre part, 4 étudiants ont répondu qu'ils étudiaient le français pendant 6 heures par semaine, ce qui est considérablement plus que la moyenne des autres étudiants. Cela peut indiquer un plus grand intérêt ou un plus grand besoin pour l'apprentissage du français dans leur domaine d'études. Enfin, il est intéressant de noter qu'il y a un petit nombre d'étudiants (5 sur 202) qui n'ont pas répondu à la question, ce qui peut indiquer un manque d'intérêt ou d'engagement pour l'apprentissage du français.

5.2.15. Suffisance du nombre d'heures

	Total	Oui	Non	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	10	190	2
Taux	100%	4.95%	94.05%	0.99%

Tableau 34 : Suffisance du nombre d'heures

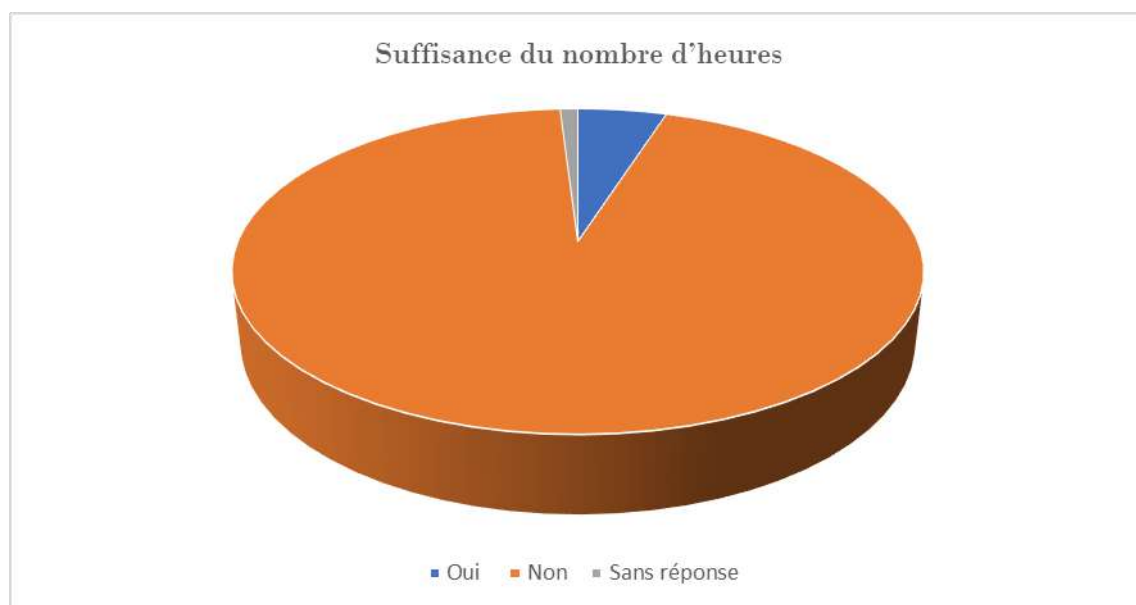


Figure 30: Suffisance du nombre d'heures

Commentaire :

Le fait que 190 étudiants sur 202 estiment que les heures d'étude en français ne sont pas suffisantes pour comprendre les autres cours peut être un indicateur d'un manque de confiance dans leur niveau de français et de l'importance de la maîtrise de la langue pour réussir les autres cours. Cela peut également suggérer que les étudiants ont des difficultés à appliquer leurs compétences en français dans des contextes autres que les cours de français eux-mêmes. Il peut être important pour les étudiants de prendre des mesures pour améliorer leur niveau de français, comme des cours de renforcement supplémentaires, pour mieux comprendre les autres cours et réussir leur parcours universitaire.

5.2.16. Le contenu du module de français, répond-il aux besoins réels ?

	Total	Totalement	Partiellement	Pas du tout	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	20	27	148	7
Taux	100%	9.90%	13.36%	73.26%	3.46%

Tableau 35 : Le contenu du module de français, répond-il aux besoins réels ?

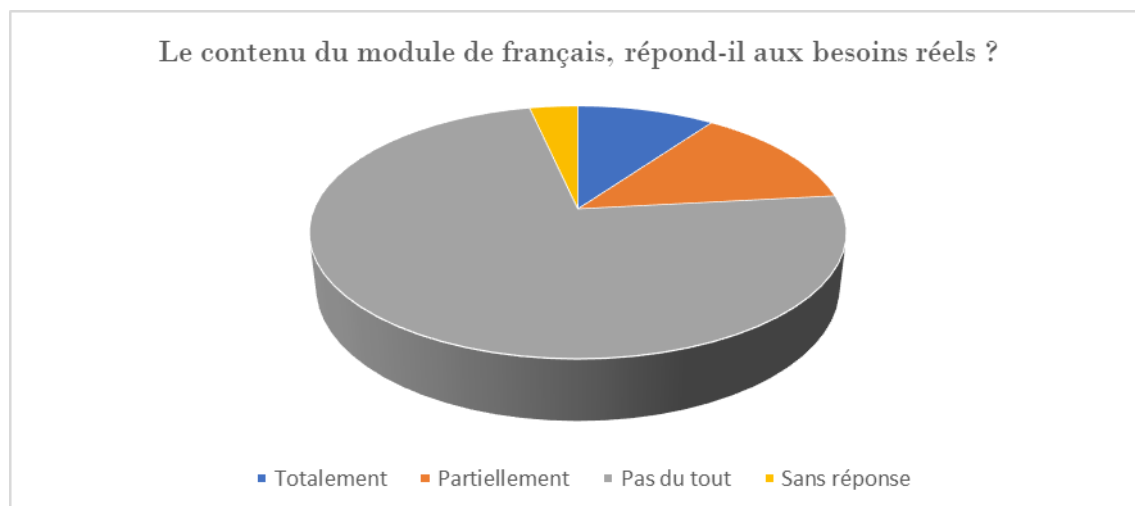


Figure 31: Le contenu du module de français, répond-il aux besoins réels ?

Commentaire :

La réponse majoritaire indiquant que le contenu du module de français ne répond pas aux besoins réels est un indicateur clair que les étudiants ont des attentes qui ne sont pas satisfaites. Cela peut être dû à divers facteurs tels que la pertinence du contenu, la méthode d'enseignement ou la manière dont le cours est organisé. Il est important que ces commentaires soient pris en compte pour améliorer le contenu et l'enseignement futurs afin de mieux répondre aux besoins réels des étudiants.

5.2.17. Nécessité d'une autre formation

	Total	Oui	Non	Sans réponse
Nombre d'étudiants	202	172	28	2
Taux	100%	85.14%	13.86%	0.99%

Tableau 36 : Nécessité d'une autre formation



Figure 32: Nécessité d'une autre formation

Commentaire :

Il est intéressant de noter que la grande majorité des étudiants (soit 172 sur 202, soit environ 85%) ont ressenti le besoin de suivre une formation en français pour mieux comprendre leur spécialité. Cela suggère que les étudiants reconnaissent l'importance de la langue française dans leur domaine d'étude et qu'ils sont conscients de l'impact positif que cela peut avoir sur leur parcours académique et professionnel. Cependant, il serait important de connaître les raisons pour lesquelles les 28 étudiants qui ont répondu "non" ne ressentent pas cette nécessité. Cela pourrait aider les responsables de la formation en français à mieux comprendre les besoins des étudiants et à adapter leur programme en conséquence.

5.2.18. Lieu et temps de la formation :

		Lieu			Temps		
		CEIL	Ecole privée	Chez soi (auto apprentissage)	Le week-end	Pendant les vacances	Cours du soir
Nombre d'étudiants	172	69	73	30	122	24	26
Taux	100%	40.11%	42.44%	17.44%	70.93%	13.95%	15.11%

Tableau 37 : Lieu et temps de la formation linguistique supplémentaire

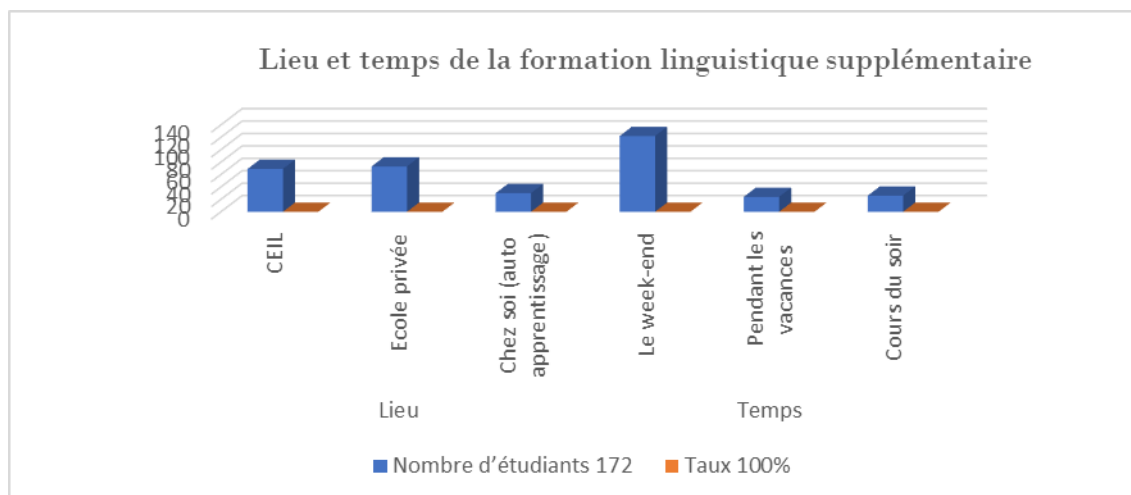


Figure 33: Lieu et temps de la formation linguistique supplémentaire
Commentaire :

Il ressort des réponses que les étudiants ont différents choix quant au lieu et au temps de formation en français. Certains préfèrent le CEIL (Centre d'Enseignement Intensif des Langues), d'autres optent pour les écoles de langue et d'autres encore choisissent l'auto-apprentissage. En ce qui concerne le temps, la majorité des étudiants préfèrent suivre des formations pendant le week-end, ce qui peut être pratique pour ceux qui ont des emplois du temps chargés en semaine. Certains étudiants préfèrent également suivre des formations pendant les vacances ou durant les cours de soir. Ces résultats montrent que les étudiants ont des préférences et des besoins différents en matière de lieu et de temps de formation, et qu'il est important de prendre en compte ces facteurs lors de la planification et de l'organisation des formations en français.

5.2.19. La possibilité d'accomplir les tâches linguistiques

Total	202	100%
Prendre des notes	45	22.27%
Comprendre un cours	47	23.26%
Consulter des dictionnaires	33	16.33%
Consulter des livres	41	20.29%
Consulter des sites internet	57	28.21%
Poser des questions	52	25.74%
Discuter avec un enseignant	22	10.89%
Discuter avec vos collègues	33	16.33%
Répondre aux questions	59	29.20%
Présenter un exposé	57	28.21%
Parler de votre spécialité	42	20.79%
Contacteur vos supérieurs	27	13.36%
Répondre par écrit	45	22.27%
Rédiger des rapports	32	15.84%
Sans réponse	11	%

Tableau 38 : La possibilité d'accomplir les tâches linguistiques

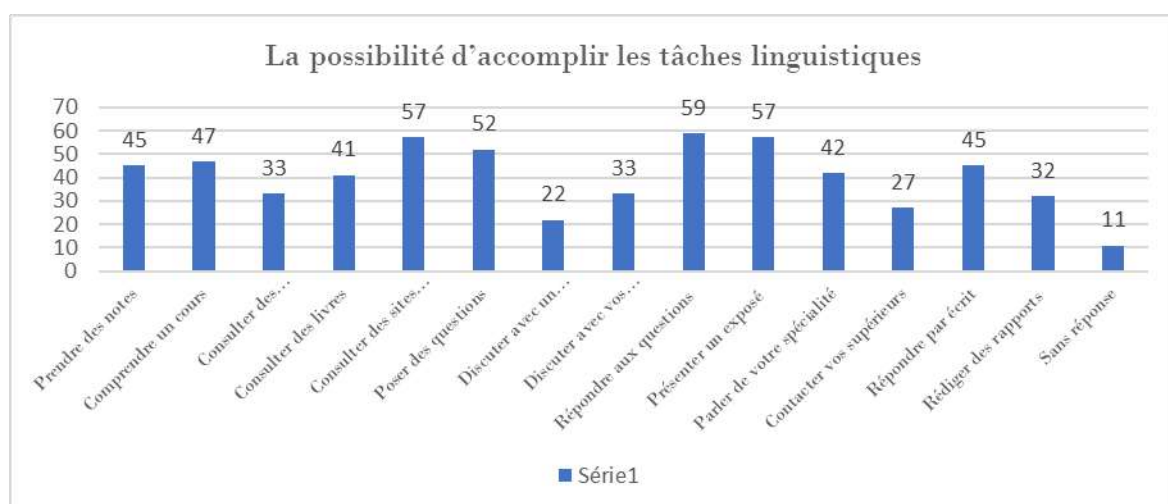


Figure 34: La possibilité d'accomplir les tâches linguistiques

Commentaire :

Il est intéressant de noter que le pourcentage de réponse varie considérablement en fonction de la tâche en question. Les tâches les plus courantes telles que comprendre un cours, poser des questions, répondre aux questions et présenter un exposé ont toutes reçu des réponses d'au moins 50% des étudiants, ce qui suggère que la plupart des étudiants sont capables de réaliser ces tâches en français dans le cadre de leur spécialité. Cependant, des tâches plus spécifiques telles que contacter les supérieurs ou rédiger des rapports ont reçu moins de réponses positives, ce qui indique que ces

compétences pourraient être plus difficiles à maîtriser pour certains étudiants. La capacité à comprendre les cours et à prendre des notes semble être une compétence importante qui nécessite une attention particulière de la part des étudiants. Globalement, ces résultats suggèrent qu'il y a des différences notables dans les compétences linguistiques des étudiants en fonction de la tâche spécifique et que des efforts supplémentaires peuvent être nécessaires pour développer certaines compétences linguistiques pour répondre aux exigences de leur spécialité.

5.3. Tableau récapitulatif des résultats

Le tableau ci-après récapitule les principaux résultats de cette enquête :

<i>La grande majorité des étudiants (170 sur 202) n'utilisent jamais le français dans leurs contacts avec les autres étudiants.</i>
<i>La majorité des étudiants ayant échoué l'ont fait en raison de la langue française.</i>
<i>La majorité des étudiants interrogés considèrent leur niveau de français comme moyen.</i>
<i>La majorité des étudiants interrogés (113 sur 202) ne pensent pas que le nombre d'années d'étude de français qu'ils ont suivi soit suffisant.</i>
<i>La majorité des étudiants interrogés ont des difficultés avec la lecture de documents en français (174 sur 202) et la rédaction de documents en français (153 sur 202).</i>
<i>Seulement 24 étudiants sur 202 ont suivi des cours de renforcement en langue française en dehors du cadre scolaire et universitaire.</i>
<i>Ils trouvent notamment que la maîtrise du français est importante pour comprendre les cours et les documents étudiés en français, pour poser des questions, pour faire des exposés et pour rédiger en français.</i>
<i>La compétence la plus utile selon les étudiants est la lecture, suivie de l'écriture et de la compréhension orale, avec une minorité mentionnant la production orale.</i>
<i>Un grand nombre d'étudiants estime que la compétence de lecture est la plus utile</i>
<i>190 étudiants sur 202 estiment que les heures d'étude en français ne sont pas suffisantes pour comprendre les autres cours</i>
<i>La réponse majoritaire indiquant que le contenu du module de français ne répond pas aux besoins réels est un indicateur clair que les étudiants ont des attentes qui ne</i>

<i>sont pas satisfaites.</i>
<i>La grande majorité des étudiants (soit 172 sur 202, soit environ 85%) ont ressenti le besoin de suivre une formation en français pour mieux comprendre leur spécialité.</i>
<i>Les étudiants sont conscients que des efforts supplémentaires sont nécessaires pour développer certaines compétences linguistiques pour répondre aux exigences de leur spécialité.</i>

Tableau 39 : récapitulation des résultats

5.4.Synthèse conclusive

Selon Catherine Carras et al. (2007 :25), « *La mise en place d'un programme d'enseignement de FOS suppose l'étude des conditions dans lesquelles il s'effectue, le contexte géographique, institutionnel, La proximité des langues en présence, etc.* » parmi les questions que l'on se pose face à une demande de formation de ce genre : le public est-il clairement identifié ? est-il homogène ? Sa demande est-elle précise ? A-t-il des objectifs qui correspondent à ceux de sa tutelle ?

L'analyse du public est de ce fait une étape primordiale mais également complexe qui doit porter sur les acquis de ce public, sa formation, ses besoins, ses attentes, ses priorités, son environnement dans une approche interculturelle. Les paramètres peuvent en effet être aussi variés que les demandes. Une grille d'analyse évolutive et adaptable s'impose alors. Elle peut prendre la forme d'un questionnaire que le concepteur d'une formation FOS pourra administrer aux apprenants mais éventuellement aux autres partenaires de la formation. Cette grille doit être élaborée d'une manière détaillée dans l'intention de fournir des informations pertinentes et utiles pour l'élaboration du programme en question. Dans notre cas, cette démarche nous a permis d'identifier les besoins de notre public par le questionnaire que nous avons élaboré.

Il est utile de rappeler que notre public enquêté est un ensemble d'étudiants inscrits en premier année tronc commun sciences et technologie dans la faculté qui porte le même nom à l'université d'El Oued et ce durant l'année académique 2018/2019. Ils sont en formation initiale d'une licence de trois ans :la spécialisation débute à partir

de la deuxième année qui voit les étudiants admis orientés vers les différentes spécialités disponibles au niveau de la faculté. L'objectif de cette formation est bien évidemment l'accès au marché du travail ou la poursuite des études en master et doctorat.

Une fois que les données ont été collectées sous forme de chiffres et de pourcentages, il est essentiel de procéder à une interprétation et une analyse des résultats obtenus. Cette étape d'interprétation a été réalisée en gardant à l'esprit les trois principales questions de recherche qui ont été définies au début de l'enquête et auxquelles notre questionnaire visait à répondre. Les axes de l'enquête englobent différents aspects tels que la motivation et l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage du français, l'évaluation de leur niveau en français, leur capacité à réaliser des tâches dans cette langue, leurs compétences linguistiques et communicationnelles, ainsi que l'utilité du français dans leur formation. De plus, nous avons accordé aux apprenants la possibilité de s'exprimer sur le contenu de l'enseignement qui leur a été proposé.

Les conclusions de cette enquête sont présentées ci-dessous, mettant en évidence les principaux résultats obtenus à partir de l'analyse des données collectées.

5.5. Le profil de nos enquêtés

La méthode utilisée pour analyser les besoins, à travers ce questionnaire, repose initialement sur la relation des étudiants avec la langue française (résultats obtenus au baccalauréat, évaluation de leur niveau linguistique, durée de leurs études). Cela permet de déterminer si leur apprentissage leur a permis d'acquérir certaines pratiques et compétences nécessaires à leurs études dans leur domaine de spécialisation.

Après avoir examiné les notes obtenues au baccalauréat avant l'entrée à l'université et les diplômes préparés, il est apparu que le choix de poursuivre une formation de licence dans une filière technologique était principalement motivé par la recherche de débouchés professionnels plus prometteurs.

Par contre, en nous intéressant aux difficultés rencontrées par les étudiants en langue française, nous constatons l'homogénéité qui caractérise le niveau des apprenants.

5.6. Besoins en termes socioculturel et langagier

La question centrale du deuxième axe de notre enquête était de déterminer l'intérêt des apprenants pour le cours de français, ou à défaut, d'identifier les raisons de leur manque de motivation. Nous avons estimé qu'il était important de commencer par évaluer la fréquence à laquelle les étudiants utilisent le français dans leur vie quotidienne. Nous leur avons donc demandé s'ils communiquaient en français dans leur vie de tous les jours. Les résultats ont montré une utilisation très faible, voire rare, de la langue française dans leur vie quotidienne.

Nous avons approfondi notre enquête avec les répondants qui ne possèdent pas une maîtrise suffisante du français pour identifier leurs compétences linguistiques les plus développées. L'objectif était de comprendre dans quelle mesure les besoins en langue sont présents chez les étudiants et s'ils sont conscients de leurs éventuelles lacunes linguistiques. Nous avons également cherché à déterminer le pourcentage d'étudiants qui rencontrent des difficultés dans certaines compétences linguistiques spécifiques.

Les résultats indiquent que les étudiants ont des besoins particuliers en ce qui concerne leurs compétences linguistiques. La lecture de documents en français est la compétence la moins maîtrisée, avec 86 % des apprenants affirmant ne pas la maîtriser. La rédaction est légèrement mieux maîtrisée, mais tout de même problématique avec un pourcentage de 75 %. Ensuite, la compréhension et l'expression orale sont également des tâches qui posent des difficultés à près de 60 % des apprenants. Il est donc clair que la compréhension de l'écrit et la rédaction sont les compétences les moins maîtrisées par les apprenants. Il est à noter que les apprenants sont conscients de leurs besoins en langue, ce qui est un point positif pour l'enseignant qui peut ainsi adapter son cours en conséquence.

En croisant les données relatives aux tâches les moins maîtrisées en langue et à la compréhension du cours de français, nous avons observé un lien entre les difficultés en production orale et en compréhension orale, qui peuvent affecter la compréhension du contenu enseigné en classe. En revanche, les lacunes en rédaction ne semblent pas avoir le même impact, car parmi les répondants, 152 ont indiqué avoir des difficultés en rédaction tout en étant capables de comprendre le contenu du cours de français. Les résultats obtenus soulignent les lacunes des étudiants interrogés en matière de compréhension pour suivre les cours de français.

Après avoir constaté les lacunes des étudiants en compréhension du cours de français, nous avons cherché à déterminer s'il y avait une relation entre ce cours et les matières techniques. Nous avons interrogé les étudiants sur l'importance de la maîtrise de la langue spécialisée dans leur spécialité. La majorité des répondants ont affirmé que la maîtrise de la langue était essentielle pour comprendre les matières techniques liées à leur domaine.

Enfin, une dernière phase de l'analyse des besoins des étudiants s'est focalisée sur leurs capacités à accomplir des tâches en français dans le cadre de leurs cours spécialisés, ainsi que sur leurs attentes concernant le cours de français pour remédier à leurs difficultés. Les suggestions formulées par les apprenants concernant le contenu du cours sont liées à leur prise de conscience de l'importance du français dans leur formation. En effet, une grande majorité des étudiants reconnaît l'utilité du français pour la compréhension des cours, la lecture de livres et l'accès aux sites internet, des besoins qu'ils estiment insuffisamment satisfaits dans leur formation.

D'autre part, certains étudiants reconnaissent l'importance de maîtriser le français pour communiquer efficacement avec leurs supérieurs, tant à l'oral qu'à l'écrit, afin de se préparer au mieux pour leur future carrière professionnelle. Ces étudiants ont une compréhension claire des besoins linguistiques dans le monde du travail. Il est intéressant de noter que ces futurs cadres ont une vision de l'utilité de la langue et des divers besoins linguistiques ainsi que d'autres besoins liés à leur vie professionnelle. Certains répondants ont choisi de ne pas répondre à certaines questions, ce qui

peut être attribué à un manque de conscience quant à l'importance du français dans leur future vie professionnelle ou à une absence d'idées précises à ce sujet. D'autres répondants sont pleinement conscients de l'importance de la langue française et estiment que toutes les réponses possibles sont équivalentes.

En effectuant ce sondage, en tant que chercheurs, nous avons la possibilité de donner la parole aux apprenants, leur permettant ainsi d'exprimer leurs besoins et de nous aider à comprendre leurs problèmes et difficultés. Cela offre également aux apprenants l'occasion de partager leurs réels objectifs d'apprentissage, au-delà des décisions institutionnelles qui ne correspondent pas toujours à leurs attentes. L'analyse des données, en prenant en compte ces aspects, nous a permis d'identifier les besoins des étudiants et d'établir une orientation claire pour la suite de notre enquête, notamment par le biais d'entretiens complémentaires avec un échantillon de professionnels. Selon I. PARISOT (2012 : 93) :

« L'intérêt principal de l'enquête par questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus – la représentativité de cet échantillon autorisant d'inférer à l'ensemble de la population d'étude les résultats obtenus auprès des enquêtés. L'objectif de telles enquêtes peut être de mesurer la fréquence de caractéristiques (situations, comportements, opinions ou attitudes...) dans une population donnée mais, en sciences humaines et sociales, elles visent surtout à analyser les relations entre ces caractéristiques. »¹³⁴

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse de départ selon laquelle l'identification des besoins réels des apprenants en français, en tenant compte du contexte et des conditions spécifiques de la formation, nous fournit des données précises pour répondre à certaines questions de recherche. Il est important de noter que cette analyse quantitative sera complétée ultérieurement par d'autres méthodes d'investigation, telles que l'observation en classe et les entretiens avec les enseignants pour re-

¹³⁴ Isabelle Parizot, «5 – L'enquête par questionnaire», in Serge Paugam, *L'enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, 2012, <http://www.cairn.info/l-enquete-sociologique--9782130608738-page-93.htm>, p. 93. p93

cueillir des informations sur les situations de communication, afin d'enrichir davantage notre analyse.

5.7. Le test de positionnement

En marge du questionnaire analysé ci-dessus, nous avons passé un test de positionnement au même échantillon d'étudiants pour estimer leur niveau linguistique. Nous avons choisi l'échelle descriptive globale des « *niveaux communs de référence* » car elle est, selon E. Huver et C. Springer, l'outil le plus connu et le plus utilisé parmi l'ensemble de nouveaux outils proposés par le *CECR* pour l'évaluation de la compétence langagière.¹³⁵

Cependant, Kadik et al. Affirmaient que « *Si on se fie aux exigences des universités françaises qui considèrent que pour pouvoir suivre des cours de spécialité en français, il faut avoir un niveau minimal B2* »¹³⁶ Or, les résultats de l'analyse de notre questionnaire, atteste que le public enquêté, ou du moins notre échantillon, n'a pas atteint ce niveau : 13.87% des enquêtés déclarent ne pas avoir de problème pour lire un document, 24.16% pour en produire. L'intérêt de ce test pour nous est de nous permettre de collecter les données adéquates et compatibles avec le niveau de notre public en réponse à notre problématique de recherche.

La grande difficulté de passer un test oral, ajoutée à son inutilité pour la conception de notre programme nous ont poussé à se contenter du teste écrit en compréhension et en production.

5.7.1. Déroulement du test :

Un texte intitulé *Le monde s'engage pour la planète* (Source : P. Tauziat, Réseau EIF-FEL.)¹³⁷ est distribué aux étudiants. Nous avons choisi un thème abordable et qui figure dans le canevas de l'offre de formation de licence en question. Il s'agit d'un

¹³⁵ Emmanuelle Huver, Claude Springer, *L'évaluation en langues*, Langues & didactique, Paris, Didier, 2011, p. 97.

¹³⁶ KADIK et al., *Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques*, 94.

¹³⁷ Le texte est extrait du site www.france-terre-asile.org

support d'évaluation écrite niveau B1. Il est composé d'un titre, un chapeau et quatre paragraphes.

Nous avons soumis ce test écrit à l'échantillon des étudiants inscrits en première année tronc commun sciences et technologie et commencé par expliquer l'objectif du test. Dans le but de les mettre à l'aise, nous leur avons demandé de poser les questions sur les points qui leur paraissent difficiles.

Objectif du test : Déterminer si la personne a bien atteint le niveau B1 à l'écrit.

Présentation du support d'évaluation : (texte avec questions cf. Annexes)

5.7.2. Exercice de compréhension écrite

Dans cet exercice, nous nous intéressons à la justesse des réponses fournies, et à l'application des consignes. Sur un total de 10 points si l'étudiant obtient cinq points ou plus, il valide la compréhension écrite pour le niveau B1. Le tableau suivant sert de grille d'évaluation :

Question	Eléments de réponse	Notation (Points)	Réponses correctes	
			Nombre	Taux
1	1	1	83	57.63%
2	2	2	65	45.13%
3	2	2	43	29.86%
4	3	1.5	37	25.69%
5	4	2	52	36.11%
6	3	1.5	22	15.27%

Tableau 40 : résultats du test de compréhension écrite

Commentaire :

De prime abord, il faut souligner qu'un nombre important d'étudiants étaient absents le jour de la passation du test, 43 sur 202 prévus. Sur les 159 étudiants présents 15 n'ont pas remis leurs copies ou ont rendu une copie où il manque certaines réponses. Par conséquent, le nombre de participants dont les copies ont été validées s'élevait à 144 testés, un chiffre qui nous permet de considérer le test et généraliser

les résultats. En ce qui concerne les résultats, 34.94% des étudiants seulement ont validé le test de compréhension de l'écrit.

5.7.3. Exercice de production écrite (écrire un mail ou une lettre à un proche)

(cf. le sujet de la production écrite et la grille d'évaluation en Annexes)

La consigne : Ecrire un mail à un(e) ami(e) pour lui donner des conseils pour protéger l'environnement. *Utilisez entre 120 et 150 mots.*

Nous avons soumis ce test au même échantillon des étudiants. Nous leur avons expliqué que si un étudiant est à court d'idées pour répondre au sujet, nous pouvons lui en proposer car dans cet exercice, nous nous intéressons surtout au respect des consignes, aux faits de langue (grammaire, conjugaison, orthographe) et à la longueur de la réponse. Sur un total de 10 points si l'étudiant obtient cinq points ou plus, il valide la production écrite pour le niveau B1. Le tableau suivant sert de grille d'évaluation :

Critères de réponse	Notation (Points)	Etudiants ayant obtenu la moyenne	
		Nombre	Taux
Réponse à la consigne	2.5	79%	54.86%
Grammaire, conjugaison	2.5	67%	46.52%
Orthographe	2.5	33%	22.91%
Longueur de la réponse	2.5	92%	63.88%

Tableau 41 : résultats du test de production écrite

Commentaire :

Suite à l'évaluation des productions écrites des 144 apprenants, nous avons remarqué qu' à l'écrit notre public étudiant souffre notamment sur le plan de l'orthographe (moins du quart ont obtenu la moyenne) cela s'explique par le fait qu'ils lisent de moins en moins. Françoise Estienne, en parlant des avantages de la lecture avance que « *si l'orthographe semble jouer un rôle de déclencheur dans l'accès à*

*la stratégie alphabétique, le fait que la lecture assume une responsabilité particulière dans l'apprentissage des représentations orthographiques ne fait aucun doute. »*¹³⁸

En ce qui concerne les résultats, 36.75% des étudiants seulement ont validé le test de production de l'écrit, légèrement mieux que les résultats du test de compréhension de l'écrit.

¹³⁸ Françoise Estienne, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Orthophonie 19, Paris, Masson, 2002, p. 22.



Chapitre-6. Enquête par entretien

6.1.1. L'enquête par entretien

L'entretien, appelé aussi entrevue de recherche, est l'outil d'investigation de la partie qualitative de notre étude. Nous avons adopté cette technique et l'avons construite en lien direct avec la problématique et le cadre conceptuel et théorique de notre recherche : « *Le choix de la technique de l'entretien est déterminé en fonction du but et des objectifs poursuivis et du type de recherche dans lequel elle s'inscrit* »¹³⁹

Selon H. DUMEZ « *Une démarche de recherche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur. C'est-à-dire si elle décrit et si elle narre.* »¹⁴⁰ Les spécificités de l'approche qualitative résident dans sa capacité à englober toutes les formes de recherche sur le terrain axées sur les discours et les récits de vie. Elle se concentre sur l'étude des phénomènes sociaux tels qu'ils se manifestent dans leur environnement naturel plutôt que dans des situations artificielles ou expérimentales. Étant donné que les expériences et les croyances sont étroitement liées à la vie quotidienne, il est moins pertinent de les étudier dans un contexte artificiel ou expérimental. Les données sont donc collectées en interagissant avec les individus dans leur propre langage et en les observant sur leur propre terrain ou à un endroit de leur choix. Un autre aspect caractéristique de la recherche qualitative est l'utilisation fréquente de plusieurs méthodes qualitatives différentes pour répondre à une même question de recherche. Cette approche s'explique en partie par le concept de triangulation, qui emprunte le terme au travail des géomètres qui estiment la position d'un objet en utilisant deux ou plusieurs points de référence différents grâce aux propriétés d'intersection des lignes de triangles. Dans le champ de la méthodologie de la recherche en sciences sociales et humaines, « *la notion de triangulation est évoquée en relation avec la confrontation de plusieurs mesures imparfaites mais différentes d'un*

¹³⁹ Dr. Salah Azioun, Pr. Derguin Said Mehdi, «L'entretien de recherche dit "semi-directif" Dans les domaines des sciences humaines et sociales», *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*, vol. 3, fasc. 1, mars 2018: 32.

¹⁴⁰ Hervé Dumez, *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2016, p. 13.

objet d'étude afin de réduire l'incertitude (erreur, biais) inhérente à chaque prise de données. »¹⁴¹ La recherche qualitative implique un processus itératif qui implique la confrontation des résultats provenant de multiples sources de données. À chaque étape du processus de recherche, les suppositions, les hypothèses ou les théories générales sont examinées et développées, permettant ainsi une évolution continue de la recherche.

Pour cette phase de notre recherche, nous avons opté pour la méthode des entretiens afin d'interroger les enseignants de français de la faculté des sciences et technologies. Nous décrivons ici les étapes que nous avons suivies pour mener à bien ces entretiens, allant de la prise de contact initiale et des discussions préliminaires jusqu'à l'enregistrement des conversations.

P. Henry et S. Moscovici (cités par L. Bardin) écrivent : « *Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu.* »¹⁴² Nous procédons par analyse de contenu pour traiter les données recueillies. Par la suite, nous exposons les résultats qui seront ultérieurement triangulés avec les données obtenues par le biais d'autres méthodes telles que le questionnaire et l'observation en classe.

6.1.2. Le concept d'entretien

Pour A. Mucchielli,

*« Les interviews et entretiens sont des méthodes de recueil d'information qui se déroulent Dans une relation de face à face entre l'interviewé et l'interviewer. Dans cette situation, l'enquêteur essaie d'obtenir du sujet, souvent indirectement, les informations qu'il détient sur le thème qui constitue l'objet de sa recherche. »*¹⁴³

¹⁴¹ Anne Jorro, *Perspectives de recherches en évaluation*, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, 2009, p. 28.

¹⁴² Laurence Bardin, *L'analyse de contenu*, Quadrige, Paris, PUF, 2013.p32

¹⁴³ Alex Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Dictionnaire, Paris, A. Colin, 2009, p. 181.

Ce type d'enquête représente une méthodologie de recherche très en vogue en sciences sociales. Les méthodes d'entretien, sous diverses formes, impliquent des processus de communication et d'interaction humaine fondamentaux. Elles impliquent un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs, avec une faible intervention de la part du chercheur. Si elles sont mises en œuvre de manière appropriée, ces méthodes permettent au chercheur d'obtenir des informations et des réflexions très riches et nuancées à partir de ses entretiens.

L'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, qui constitue notre outil de recueil d'information, est incontestablement le plus employé en recherche en sciences sociales. La forme d'entretien semi-directif est caractérisée par une structure qui n'est pas complètement ouverte, mais qui ne comporte pas non plus un grand nombre de questions précises et dirigées. Le chercheur dispose d'un ensemble de questions directrices relativement ouvertes, qui servent de guide pour l'entretien et sur lesquelles il doit obtenir des informations de la part de l'interviewé. Les questions ne sont pas nécessairement posées dans l'ordre prévu, ni sous la formulation initiale prévue. Le chercheur essaie de permettre à l'interviewé de parler librement, en utilisant ses propres mots et en suivant son propre rythme autant que possible. Van Campenhoudt, Marquet, et Quivy soutiennent que « *Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible.* »¹⁴⁴

6.1.3. Choix de l'échantillon

Opter pour des enseignants enquêtés pour l'étude qualitative nous avère inévitable, selon leurs statuts professionnels (vacataires ou permanents), les groupes pédagogiques dont ils ont la charge au sein de la faculté ainsi que leurs spécialités (enseignants de français, enseignants d'autres disciplines chargés d'enseigner le français, enseignants des matières de spécialité). En somme nous n'avons pu enregistrer que

¹⁴⁴ L. Van Campenhoudt, J. Marquet, R. Quivy, *op.cit.*, p. 242.

12 entretiens étant donné que beaucoup d'enseignants ont refusé de prendre part à l'entretien. D'autres ont gentiment accepté mais à condition de ne pas être enregistrés ; nous leur avons posé nos questions en face à face en procédant par prise de notes.

6.1.4. La pré-enquête

Notre contact avec les enseignants concernés était sans intermédiaire aucun ; en fonction de leurs emplois du temps respectifs, nous avons pris rendez-vous avec eux. Pour les rassurer et gagner leur confiance, nous les avons mis à l'aise en leur exposant notre projet de recherche et leur garantissant de garder l'anonymat. En dépit de cela, leur adhésion n'a pas été très encourageante. Ceux qui ont refusé ont avancé plusieurs raisons dont le manque de temps voire la phobie qu'ils ont face à ce genre d'échange. Nous sommes quand même arrivés à convaincre certains réticents de répondre à nos questions sans enregistrement. Certaines difficultés ont entravé notre travail qui n'était pas aussi simple que nous le pensons : rencontres reportées ou annulées, précipitations et manque de concentration parfois, désistement, accueil désagréable, voix enrouées etc.

6.1.5. Le déroulement de l'entretien

Nous avons élaboré un guide d'entretien semi-dirigé préalablement destiné aux enseignants choisis. Ce guide comprend une liste de questions/thèmes en lien avec notre problématique et nos hypothèses initiales. S. GAUDET précise que

« L'entretien semi-dirigé se situe à mi-chemin entre le dirigé et le non-dirigé. Le guide d'entretien prend la forme d'une consigne de départ générale à laquelle on ajoute une courte liste de thèmes établis au préalable, qu'on se garde en réserve et qu'on veut couvrir dans chaque entretien. »¹⁴⁵

En effet, parmi les avantages de l'entretien semi-dirigé est que l'intervieweur est en tête à tête avec l'interviewé. Non seulement il l'entend, mais il peut observer ses gestes, ses mimiques, ses réactions spontanées d'autant plus que le magnétophone

¹⁴⁵ S. Gaudet, D. Robert, *op.cit.*, p. 100.

enregistre les propos. Cependant, cette situation peut rendre la tâche de l'interviewé un peu difficile lorsqu'il parle de son métier et de sa carrière. Ainsi, prendre en considération cet aspect psychologique de la personne est de mise en le mettant à l'aise autant que possible.

Suivant R. Sauvayre, « *Le guide d'entretien peut subir diverses évolutions et changements au cours de l'enquête : lors de la phase exploratoire, il est en construction, puis il deviendra définitif pour « obtenir des entretiens de contenu homogène où tous les points prévus seront abordés* ». ¹⁴⁶ Dans les étapes de la réalisation de l'enquête, le guide d'entretien définitif se place idéalement après la constitution de la problématique.

Dirigé	Semi-dirigé	Non-dirigé
Prend la forme d'une série de questions ouvertes	Prend la forme d'une consigne de départ et d'une courte liste de sujets pré-déterminés	Se limite à une consigne générale de départ

Tableau 42 : Le guide d'entretien dans les trois types d'entretien

6.1.6. L'analyse de contenu

Pour cette phase de l'étude, nous avons choisi d'utiliser l'analyse de contenu comme méthode d'analyse et d'interprétation des résultats obtenus lors des entretiens avec les enseignants.

Selon Bardin, en 1948, Barelson définissait l'analyse de contenu comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* » ¹⁴⁷ . Cartwright (cité par Mialaret) en donne la définition suivante : « *l'analyse de contenu est un travail de conversion de phénomènes symboliques (textes écrits, textes oraux, dessins...), de données qualitatives en données scientifiques traitables quantitativement.* » ¹⁴⁸

¹⁴⁶ Romy Sauvayre, *Initiation à l'entretien en sciences sociales: méthodes, applications pratiques et QCM*, Coursus, Malakoff, Armand Colin, 2021, p. 29.

¹⁴⁷ L. Bardin, *op.cit.*

¹⁴⁸ G. Mialaret, *op.cit.*, p. 41.

L'analyse de contenu est une technique de recherche qualitative qui permet de faire une analyse systématique et objective de documents textuels, visuels ou audiovisuels. Il existe différentes techniques pour mener une analyse de contenu telles que l'analyse de contenu *catégorielle* qui consiste à classer le contenu en différentes catégories prédéfinies en fonction des objectifs de la recherche ; *séquentielle* qui sert à examiner la manière dont les différentes parties d'un texte sont organisées, notamment en termes de chronologie, de structure et de hiérarchie ; *discursive* visant l'examen des formes de langage, les styles, les représentations et les récits utilisés dans le texte et *thématique* qui consiste à repérer et à classer les thèmes principaux abordés dans un texte. Ces différentes techniques peuvent être utilisées séparément ou combinées selon les objectifs de la recherche et la nature des données analysées.

Nous avons pour objectif d'analyser les réponses données aux questions ouvertes des enquêtes et de les comparer en utilisant des extraits d'entretiens pour illustrer et expliquer notre raisonnement préalablement élaboré. Nous cherchons à démontrer les observations qui en découlent en utilisant les propos des personnes interrogées de manière informative. La restitution de ces propos permet de comprendre en quoi les informations données sont pertinentes, plausibles, naturelles et reflètent la réalité, à condition de connaître le contexte. En somme, nous adoptons une posture explicative en mettant en évidence les centres d'intérêt grâce à la parole des personnes interrogées.

L'analyse de contenu que nous menons consiste à comparer les discours des enseignants pour en comprendre le sens et l'interpréter.

Nous cherchons à comprendre les différences entre les discours des enseignants vacataires et permanents dans notre étude. Nous nous intéressons également à savoir s'il y a des divergences entre les enseignants intervenant au niveau supérieur et ceux intervenant dans des niveaux de qualification inférieurs. Grâce à l'utilisation de l'outil de l'entretien pour répondre à ces questions de comparaison, nous sommes en mesure de comprendre et de mettre en évidence les opinions, les discours et les représen-

tations concernant les apprenants, les enseignants de langues, et tout ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français.

6.1.7. Analyse thématique transversale

Nous avons utilisé la méthode d'analyse thématique pour examiner de manière transversale toutes les données recueillies. Nous avons commencé par coder les données en utilisant une grille de thèmes, qui nous a permis de découper les données en fonction de leur pertinence par rapport à nos questions de départ. Ensuite, nous avons regroupé les unités d'analyse en thèmes et sous-thèmes, en utilisant la grille préalablement établie dans notre guide d'entretien. Cette grille nous a servi de guide pour organiser notre interprétation des résultats. Les thèmes et sous-thèmes suivants ont été utilisés pour catégoriser les unités d'analyse :

6.1.8. Guide d'entretien

Pour conduire nos entretiens, nous avons créé un guide d'entretien comprenant un ensemble de questions qui nous ont aidés à orienter nos entretiens avec les enseignants. Certaines questions ont été ajoutées en fonction des informations recueillies lors de notre première prise de contact avec le terrain, en particulier avec les responsables pédagogiques. Ce guide a été divisé en sept grandes catégories pour faciliter la structuration des entretiens :

Thèmes	Sous-thèmes
1. profil du formateur	Le diplôme, la fonction, l'expérience, conversion, l'âge, la formation spécifique / continue, l'auto-formation.
2 Les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université	Objectifs généraux vs objectifs spécifiques, statut du français, rapport langue / discipline.
3 du côté des apprenants :	Du côté des apprenants, la variété des niveaux et la gestion de classe.
4.le contenu enseigné	Préparation du cours, programme et manuel, matériel pédagogique supplémentaire.
5. Besoins :	Besoins langagiers des apprenants, du côté des enseignants : Problèmes / besoins /suggestions.
6. La langue d'enseignement des matières de spécialité.	La place du français, le contenu du cours de français, les enseignants de français aux yeux de leurs collègues.
7. compétence linguistique prioritaire	Besoins, compétences en rapport avec les contenus disciplinaires.

Tableau 43 : guide d'entretien

6.1.9. L'Analyse thématique des entretiens

6.1.9.1. Profil du formateur

L'évaluation du profil des enseignants enquêtés a été influencée de manière significative par leur formation initiale en tant que formateurs, en particulier leur parcours de formation avant d'enseigner le français à des fins touristiques. Nous avons cherché à déterminer si ces enseignants avaient suivi une formation spécialisée en français sur objectifs spécifiques (FOS), une formation générale en didactique du français langue étrangère (FLE) ou s'ils n'avaient suivi aucune formation dans ce domaine. Nous avons également exploré leur participation à des programmes de formation continue.

Les résultats de notre enquête ont révélé que les enseignants de français de la faculté des sciences et technologies, qui ont été sélectionnés pour notre échantillon, ne bénéficient d'aucune formation spécialisée. Les formateurs interrogés ont des diplômes différents allant de la licence au master, avec des niveaux de compétence variés, et ont tous commencé leur carrière en tant qu'enseignants de français. Ils ont été recrutés pour combler le déficit en enseignants de français dans la faculté, mais ils ont peu de connaissances sur les objectifs à atteindre et les besoins du public concerné.

Cependant, la formation des enseignants pour enseigner le français à des fins professionnelles est une priorité pour la didactique du FLP/FOS. Bien que nous n'ayons pas divisé notre échantillon en fonction de leur parcours de formation, nous avons constaté que les enseignants interrogés avaient un profil similaire.

Enq. Pour commencer, votre profil professionnel : Diplômes, formation initiale, expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

6.1.9.1.1. Le diplôme, la fonction.

De prime abord, nous constatons que les enseignants n'ont pas le même diplôme. Certains issus du secteur de l'éducation nationale aux différents paliers : primaire, moyen et secondaire. Les témoignages donnent une idée des diplômes et des expériences professionnelles des personnes qui parlent. Nous pouvons voir que chacun a

une formation et une expérience différente dans le domaine de l'enseignement, ce qui leur permet de travailler à différents niveaux de l'éducation.

Inf.2 « Je suis professeur d'enseignement secondaire de français. J'enseigne au lycée depuis 12 ans. Cette année, je suis chargé des classes terminales langues étrangères et sciences expérimentales. »

Inf.6 « 44 ans, J'ai un master de didactique et langues appliquées en FLE. »

Inf.5 « Je me présente. Alors, je suis inspecteur de français au cycle primaire, employé de la direction de l'éducation de la wilaya d'El Oued. Je suis diplômé de l'ancien Institut Technologique de l'éducation (l'ITE, dissous actuellement). J'ai débuté ma carrière en tant que maître de l'école fondamentale. »

Inf.6 « Professeur d'enseignement moyen. »

Inf.4 « Je me suis converti en enseignant de français grâce à un diplôme de licence en littérature française »

Inf.3 « Licence en didactique »

Inf. 2 « J'ai eu ma licence en sciences du langage, autrement dit, j'ai fait un bac + 4. J'ai aussi une licence en psychologie, option sciences de l'éducation. »

6.1.9.1.2. L'expérience

En général, les enseignants enquêtés ont une expérience plus ou moins considérable.

Inf. 3 « Je n'ai pas une grande expérience car j'ai juste travaillé en tant que vacataire dans les établissements de l'éducation nationale au primaire et au moyen. »

Inf. 4 « J'ai commencé il y a quatre ans en tant que prof de français vacataire à l'université. »

Inf. 7 « J'ai une expérience de 12 ans. »

Inf. 8 « J'ai fait une carrière de professeur d'enseignement secondaire de français pendant plus de 15 ans. En 2007, j'ai eu mon diplôme de magister en mécanique et j'ai rejoint l'université en tant qu'enseignant permanent. »

Inf.2 « Ce l'a fait quelques années que je coopère avec les différentes facultés de l'université en tant qu'enseignant vacataire pour enseigner le français comme matière transversale. »

Inf. 4 « J'ai 28 ans d'exercices. »

Inf. 6 « 15 d'expérience d'enseignement de FLE. »

Ces différents témoignages mettent en évidence la diversité des parcours professionnels dans l'enseignement en français. Les Inf. 3 et 4 évoquent leur expérience en tant que vacataires dans l'éducation nationale et à l'université, tandis que l'Inf. 7 mentionne une expérience de 12 ans sans préciser le niveau d'enseignement. L'Inf. 8 a commencé sa carrière comme professeur d'enseignement secondaire de français avant d'obtenir un diplôme de magister en mécanique et de devenir enseignant permanent à l'université. Enfin, l'Inf. 2 coopère avec les différentes facultés de l'université en tant qu'enseignant vacataire pour enseigner le français comme matière transversale. Cette variété d'expériences souligne l'importance de la flexibilité et de l'adaptabilité dans le domaine de l'enseignement en français.

6.1.9.1.3. Conversion

Inf. 5 « Ancien comptable dans une entreprise publique. »

Inf.1 « J'ai débuté mon cursus par un diplôme de technicien de télécommunications. »

Inf. 7 « Enseignant permanent dans la faculté, spécialité génie des procédés. »

Inf.4 « J'ai 59 ans. Suite à mon départ à la retraite anticipée. »

Inf.1 « je suis enseignant de français à la retraite après une carrière de plus de trente ans à l'éducation nationale en tant que PEM puis PEM détaché (professeur d'enseignement moyen). »

Inf.8 « Ingénieur en mécanique, option fabrication mécanique, diplômé de l'université de Annaba depuis 1991. En plus de la spécialité, j'enseigne le français pour compléter mon volume horaire. »

Quelques interviewés se sont convertis en enseignants après avoir fait une carrière dans d'autres domaines, en enseignant d'autres disciplines ou après un départ à la retraite.

6.1.9.1.4. L'âge

Le facteur âge est à notre avis important car il symbolise habituellement l'expérience acquise par l'enseignant.

« Une enquête auprès du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec sur les rapports entre l'âge, le travail et le cheminement professionnel révèle que des effets de cohorte font varier sa situation et son chemi-

nement professionnel ; ces changements reflètent les transformations profondes du travail et de l'emploi dans le milieu de l'enseignement au cours des dernières décennies. (...) Il apparaît que ce sont les rapports pédagogiques, la gestion de la classe, les facteurs organisationnels et relationnels, et non l'âge du personnel enseignant, qui sont en cause. »¹⁴⁹

Inf.3 « âgée de 32 ans. »

Inf.4 « J'ai 59 ans. »

inf. 7 « 35 ans. »

Inf.1 « J'ai 52 ans. »

6.1.9.1.5. La formation spécifique/continue :

En évoquant leur formation spécifique et/ ou continue, les informateurs nous éclairent qu'à part leurs formations initiales respectives en FLE, ils n'ont pas bénéficié de stages ou de formations nécessaires à l'exercice de leur fonction.

Inf.1 « Je n'ai pas suivi de formation spécifique. »

Inf.3 « Je n'ai pas fait de formation spécifique dans l'enseignement supérieur. »

Notant que deux enseignants parlent de formations dont ils ont bénéficié, l'un d'eux à l'étranger, en relation avec le français spécifique, scientifique et technique.

Inf. 5 « Oui, j'ai bénéficié d'une formation au CIEP en France »

Inf.2 « Une formation autour du français scientifique et technique organisée par le centre culturel français d'Alger. »

6.1.9.1.6. L'auto-formation

Malgré les défis posés par ce nouveau contexte, tous les enseignants ont fait preuve d'engagement et de détermination face à cette situation. Ils ont accepté la responsabilité qui leur incombait et n'ont pas abandonné. Même s'ils n'avaient pas reçu une

¹⁴⁹ David, H., & Payeur, C. (1995). Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 50(2), 361–392. <http://www.jstor.org/stable/23074362>

formation spécifique à cet égard, ils ont relevé le défi avec courage. En réalité, enseigner le français dans un établissement universitaire est une tâche complexe. Cela demande une connaissance minimale de la réalité des apprenants, de la discipline enseignée, des objectifs du cours de français et des compétences à développer.

Inf. 1 « Je suis recruté à la base de mon diplôme, mon expérience et ma disponibilité. Je ne vous cache pas que j'ai trouvé des difficultés au début mais mon expérience et ma persévérance ont vaincus. »

Inf.2 « Enseigner à des adultes ce n'était pas évident mais c'est un défi pour moi. »

6.1.9.2. Les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université

La conclusion à laquelle nous sommes arrivés, en scrutant le profil de nos enquêtés et tout ce qui concerne leur formation, est qu'ils ont affronté la situation en comptant sur eux-mêmes. Ils mentionnent s'être formés de manière autodidacte, en s'appuyant sur leurs propres efforts en lisant et en effectuant des recherches sur la discipline. Cependant, d'après les témoignages de certains intervenants, il apparaît qu'ils n'ont pas une compréhension aussi précise de ce qu'implique une formation spécialisée en français dans les filières technologiques à l'université.

Nous voulons alors en savoir plus sur de la représentation du français de spécialité / français professionnel et de son enseignement chez les enseignants afin de vérifier cette hypothèse.

Nous souhaitons approfondir notre compréhension de la perception du français de spécialité/français professionnel ainsi que de son enseignement chez les enseignants, afin de vérifier cette hypothèse.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ? La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ? Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

6.1.9.2.1. Objectifs généraux vs objectifs spécifiques

C. Fintz affirmait, à propos de objectifs de l'enseignement du français au supérieur, que :

« Nous souhaitons donner aux étudiants les outils qui leur permettent de rechercher le savoir, de l'intégrer à un édifice personnel, et de le mettre en perspective dans un « champ » culturel et scientifique général. En définitive, notre objectif ultime demeure simple : faire parvenir l'étudiant à une réelle autonomie vis-à-vis des savoirs, des méthodes et des apprentissages »¹⁵⁰

Pour certains enseignants enquêtés, les objectifs de l'enseignement du français à l'université ne sont pas si différents de ceux des différents paliers de l'éducation nationale, en l'occurrence, objectifs généraux qui visent le développement de compétences générales.

Inf.1 « Bon. D'après le canevas qu'on a reçu de la part du chargé d'études, les objectifs n'ont rien de spécifiques. Ils sont généraux. »

Inf. 8 « développer des compétences linguistiques pour servir la formation dans la spécialité. »

Inf.3 En effet, il existe une distinction entre les deux. Notre rôle en tant qu'enseignants est d'enseigner le français, tandis que pour les professeurs des matières techniques, il s'agit d'utiliser le français comme langue d'enseignement pour transmettre les connaissances techniques. Ce n'est pas la même chose. En ce qui concerne les objectifs, dans le cadre de l'approche par compétences, notre but est de développer les compétences en compréhension et en production linguistique.

Pour d'autres, l'enseignement de cette langue étrangère se résume à l'apprentissage d'un lexique relatif thématique aux domaines technique et scientifique, faisant référence aux séances de terminologie.

Inf.2 « C'est l'acquisition d'un lexique relatif aux différents thèmes technologiques et scientifiques en plus de l'enseignement de compréhension de l'écrit,...la lecture. »

Il nous semble que la fonction essentielle de la langue française, dans le cas qui nous intéresse ici, est d'amener l'apprenant à utiliser l'instrument qu'est la langue pour

¹⁵⁰ Claude Fintz (a cura di), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ?*, Sémantiques, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 39.

comprendre un savoir et éventuellement à produire un discours sur ce savoir (pour les disciplines enseignées dans cette langue).

Toutefois, nous avons observé dans les autres témoignages, un discernement quant aux objectifs de l'enseignement du français dans les filières technologiques. Ils évoquent, entre autres appellations, langue technique, fonctionnel, français à objectifs spécifiques, professionnels, l'exercice de leur profession ainsi que des spécificités telles que public adulte.

Inf.4 L'enseignement à l'université implique de travailler avec un public adulte qui apprend une langue dans des contextes différents de ceux des élèves du secondaire. Ainsi, il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français général, mais plutôt de se concentrer sur l'enseignement d'un français technique, une langue fonctionnelle adaptée aux besoins spécifiques des étudiants.

Inf. 5 grosso modo, c'est doter les étudiants de compétences linguistiques et communicatives nécessaires pour leurs études et l'exercice de leur profession ultérieurement. C'est une forme du français à objectifs spécifiques.

Inf.6 Effectivement, enseigner la langue française à des étudiants qui se préparent à devenir des professionnels dans un délai de trois ans est une tâche à la fois différente et spécifique. Ce n'est pas une mission facile et cela demande des compétences particulières qui ne sont pas accessibles à tout le monde.

Inf.7 La formation linguistique pour ce genre de filières est très importante. Faites un tour à la bibliothèque et vous allez comprendre, la documentation disponible est majoritairement éditée en français, les cours se font en français et en arabe. Les étudiants qui ne maîtrisent pas les langues étrangères ont du mal à faire un simple exposé. Les débouchés professionnels aussi : la langue de communication, c'est l'anglais et le français.

En synthèse, les témoignages indiquent que les objectifs des cours de français dans les filières technologiques sont généralement spécifiques et visent à développer les compétences linguistiques nécessaires pour comprendre et communiquer dans le domaine technique. Les objectifs sont variés, allant de l'acquisition de lexique technique à l'enseignement de la compréhension de l'écrit et de la lecture. L'enseignement du français dans ces filières est considéré comme difficile et spécifique en raison du contexte professionnel et de la documentation disponible en français. En outre, les témoignages soulignent l'importance de la formation linguistique pour les étudiants afin de réussir dans leur domaine d'étude et leur profession future.

6.1.9.2.2. Statut du français

Pour étayer encore la question, nous avons voulu enquêter sur la place qu'occupe le français dans le cours, nous entendons par là les faits de langues (grammaire, vocabulaire, ...etc.). Nous avons posé la question suivante : *Quelle place occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?*

A l'unanimité, les enquêtés ont souligné l'intérêt de l'enseignement des faits de langue dans le cours de français en les qualifiant d'*important, obligatoire (il le faut), impératif, voire indispensable*. Ils justifient leur point de vue par le fait que ces enseignements servent à mettre à niveau et que cela profite notamment aux étudiants en difficulté.

Inf.1 « Une place importante bien sûr. Ça sert surtout les étudiants à niveau faible. Nous veillons à toucher toutes les compétences linguistiques et communicatives en rapport avec les objectifs ».

Inf.2 « Bien sûr! Et il le faut, vu le niveau de nos apprenants. On est constamment en train de rappeler des règles de grammaire, des corrections d'orthographe, correspondances de temps de conjugaison. Il arrive que la compréhension se bloque sans passer par ce travail sur la langue. »

Inf.3 « Vu le niveau des étudiants, il est impératif de travailler sur la langue. »

Inf. 4 « Certainement. C'est indispensable ne serait-ce que pour mettre à niveau. On travaille constamment sur les faits de langue. »

Inf.5 « vu leur niveau, je fais constamment des révisions, des mises au point, les faits de langues sont importants. »

Inf.8 « Elle est importante. On intègre dans chaque séance des activités qui visent le développement de compétences linguistiques. »

Les témoignages expriment l'importance de travailler sur la langue française dans les cours de français pour les filières technologiques, en particulier pour les étudiants qui ont un niveau faible. Les intervenants soulignent que les faits de langue, les règles de grammaire et les corrections d'orthographe sont indispensables pour améliorer la compréhension et la production en français. Cependant, certains évoquent également le coût en temps de ce travail sur la langue par rapport à d'autres objectifs à at-

teindre. Malgré cela, tous les intervenants semblent convaincus que le développement des compétences linguistiques est essentiel pour la réussite des étudiants dans leurs études et leur future profession.

6.1.9.2.3. Rapport langue / discipline

Le rapport de l'enseignement de la langue française (enseignement du français) à l'enseignement de disciplines universitaires en français (enseignements en français) a fait couler beaucoup d'encre. Pour L. Boukhannouche, c'est une situation qui interroge la didactique du français puisque la priorité est d'améliorer les compétences langagières et professionnelles des étudiants en l'occurrence, dans un contexte universitaire.

En théorie, nos enquêtés affirment comprendre reconnaître la complémentarité et même l'équilibre entre la langue et la discipline.

Inf.2 « On cherche à trouver un équilibre entre les deux car elles sont complémentaires. »

Inf.5 « Je m'efforce de trouver un équilibre, mais parfois je tends à me concentrer davantage sur la langue compte tenu de ma profession. J'essaie de trouver un juste équilibre entre la langue et la discipline, mais ce n'est pas toujours facile. »

Inf.8 « La langue est importante pour la discipline. Sans elle, le message ne parvient pas. Il faut jumeler les deux. »

Inf.7 « Elles sont complémentaires, indissociables notamment pour les disciplines enseignées exclusivement en français. Les langues d'enseignement dans la faculté sont l'arabe, le français et l'anglais. »

D'autres, avec une vision plus claire, analysent mieux la situation en affirmant :

Inf.6 « Selon moi, il est essentiel de maintenir un équilibre entre deux objectifs : le volet linguistique (travailler sur l'amélioration de la langue, y compris la phonétique, la grammaire et le vocabulaire) et le volet professionnel, qui complète le premier objectif en permettant l'acquisition de compétences liées à la spécialité envisagée. Mon approche consiste à aider les apprenants à mieux communiquer en français, à comprendre les consignes professionnelles et à les transmettre à leurs collègues. »

Inf.1 « Tous nos cours s'articulent autour des thèmes en rapport avec la technologie et les sciences en compréhension ou en production. »

Inf.3 « C'est l'objectif général de l'enseignement de la matière en fait. Enseigner la langue pour permettre à notre public d'accéder aux documents de la spécialité réalisés en français qui est la langue d'enseignement de la plupart des autres matières. »

Inf.4 « J'étais conscient dès le départ que la langue qu'on enseigne doit profiter aux étudiants dans leurs études et à l'avenir dans la profession. Voilà pourquoi, je planifie mes cours en mettant cet objectif devant les yeux. Tout ce je faisais, allait dans ce sens. »

En résumé, nous constatons dans ces témoignages sur l'importance de l'enseignement de la langue française dans le contexte des sciences et technologies que les enseignants interrogés s'accordent pour dire que la langue est essentielle pour la compréhension et la production de documents scientifiques en français. Ils soulignent également que la langue doit être enseignée dans un but professionnel, pour aider les étudiants à réussir dans leur carrière future.

Certains enseignants mettent l'accent sur l'importance d'un équilibre entre l'enseignement de la langue et des matières scientifiques, tandis que d'autres admettent avoir du mal à maintenir cet équilibre. En fin de compte, tous s'accordent pour dire que la langue française est indissociable des matières enseignées, en particulier dans les disciplines enseignées exclusivement en français.

En résumé, l'enseignement de la langue française doit être lié aux disciplines scientifiques et technologiques afin de permettre aux étudiants de comprendre et de produire des documents scientifiques en français, tout en développant des compétences professionnelles pour leur future carrière.

6.1.9.3. Du côté des apprenants :

Après avoir passé en revue le profil des enseignants, nous passons à l'apprenant, partenaire de toute activité d'enseignement-apprentissage ou de formation. Selon H. Qotb, « La plupart des enseignants méconnaissent voire ignorent les particularités des publics à prendre en compte lors de l'élaboration des cours. »¹⁵¹ et d'ajouter que « L'analyse des publics de FOS ne peut se faire sans prendre en considération leurs be-

¹⁵¹ H. Qotb, *op.cit.*, p. 16.

soins spécifiques. Ceux-ci constituent une des particularités principales des apprenants de ce type d'enseignement et permettent de les distinguer des autres apprenants du FLE. »¹⁵² En effet, une évaluation du niveau des apprenants est pratiquée avant le début de la formation afin d'optimiser le parcours de l'apprenant. L'objectif est d'adapter la formation en fonction des résultats obtenus, ce qui permettra de personnaliser l'enseignement pour. Les questions ci-dessous ont été posées à nos informateurs pour en savoir plus.

Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ? Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ? Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

6.1.9.3.1. Le niveau des étudiants



Figure 35 : l'échelle de niveaux du CECRL

J.P. Cuq et I. Gruca (2017), à propos des tests, déclarent qu'« avoir de bonnes compétences langagières actuellement est un facteur-clé incontournable pour réussir dans le monde du travail au niveau international et aussi pour prendre des décisions en matière de formation linguistique. »¹⁵³ Pour eux, il ne s'agit en aucun cas de certification diplômante, ni d'examen ponctuant un curriculum, mais de tests de niveaux qui se positionnent sur l'échelle de niveaux du CECRL. Ils réitèrent que « toute institution de formation linguistique a toujours élaboré localement des tests de placement prenant

¹⁵² Op.cit. 91

¹⁵³ J.-P. Cuq, I. Gruca, *op.cit.*, p. 233.

*aussi bien en charge les compétences écrites qu'orales pour créer des groupes de langue et intégrer les apprenants dans des classes homogènes. »*¹⁵⁴

En leur posant la question : *comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?* la majorité des enseignants ont répondu en qualifiant le niveau de moyen, faible, médiocre, nul, pas digne de leur niveau,.. rarement bon.

Inf.2 « *Médiocre, moyen pour ne pas dire faible. »*

Inf. 3 « *Le niveau est très hétérogène. D'un groupe à l'autre, des étudiants ont un niveau moyen, d'autres et qui sont rares ont un bon niveau. La majeure partie, malheureusement, est d'un niveau médiocre. »*

Inf. 4 « *Je ne vous cache pas qu'il est médiocre, en général. Les étudiants viennent avec un profil qui n'est pas digne de leur niveau d'instruction. »*

Inf. 6 « *Généralement médiocre pour ne pas dire faible, le niveau en français s'affaiblit de plus en plus. On souffre vraiment ! »*

Inf. 7 « *Ils arrivent à l'université avec niveau en général assez moyen voire faible. »*

Inf. 8 « *Le niveau est juste moyen. Peu d'étudiants pourraient avoir un bon niveau. »*

Confondant test de positionnement et évaluation diagnostique, ils esquivent la question de l'échelle du CECRL, soit par ignorance ou par indifférence. En insistant, ils justifient leurs points de vue ainsi :

Inf. 1 « *Franchement, Nous n'avons fait qu'une évaluation diagnostique pour estimer le niveau général. Il est majoritairement moyen. En fait, ils n'ont pas tous le même niveau, certains ont le niveau intermédiaire ou même faible. »*

Inf. 1 « *Parfois, c'est en fonction du volume attribué. »*

Inf. 2 « *Oui mais pas systématiquement mais on arrive à évaluer leur niveau. »*

Inf. 3 « *Non. C'est inutile. Nous avons testé ça en concertation avec tous les collègues mais ça n'a pas marché. Les étudiants pensaient qu'ils seraient notés. Ils ont triché et les résultats étaient faussés. (rires). A cela s'ajoute le déficit en enseignants. »*

¹⁵⁴ *Ivi.*

Inf. 4 « *Au début de ma première année d'exercice, j'avais pensé à le faire et je me suis préparé. Mais les collègues m'ont découragé prétextant que ça se déroule mal en général et ne donne jamais les résultats escomptés. Encore, les conditions matérielles ne permettent pas de répartir les groupes classes en fonctions des niveaux. J'ai abandonné l'idée et je procède par activités d'évaluation diagnostique, genre de révision générale, qui me donne quand même une idée sur le niveau de mes étudiants. »*

Inf. 6 « *Non jamais. Juste une estimation de niveau à travers quelques exercices. Ça sert à rien finalement car leur niveau est identique. »*

Inf. 7 « *Ce n'est pas une priorité à mon avis. En général, on part de la base en considérant qu'ils ont un niveau similaire. C'est la norme chez tout le monde ici. »*

Face à ce constat, on propose des solutions :

Inf. 3 « *A mon avis, il faut repenser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : la formation des formateurs, les méthodes, les programmes, ...tout quoi ! »*

Par ailleurs, on trouve que le problème est plus profond et qu'il touche toutes les filières à l'université :

Inf. 7 « *Le problème est à considérer dans le parcours scolaire. En dépit des années passées en apprentissage de la langue française, ça ne donne pas les résultats attendus. Pire, les collègues qui exercent dans les départements de français et anglais tirent aussi la sonnette d'alarmes. Le taux d'échec en première année licence est conséquent. Il faut une refonte du système à tous les niveaux. »*

Un seul enseignant a reconnu avoir fait ce test tout en évoquant les difficultés de sa mise en place.

Inf. 5 « *Personnellement, j'ai passé ce test à mes étudiants, écrit et oral conformément à l'échelle du CECRL. C'était difficile à mettre en place. En plus, on ne peut pas s'en servir pour l'apprentissage vu que les groupes sont un peu surchargés et très hétérogènes. »*

6.1.9.3.2. La variété des niveaux et la gestion de classe :

D'après leurs témoignages, les enseignants sont conscients de l'hétérogénéité de leurs groupes. Nous leur avons demandé de nous parler de leur gestion de classe, de leur attitude face à ce phénomène qui caractérise l'apprentissage en général et les langues en particulier. Selon F. Kalali (2005), « *La gestion de la classe concerne l'ensemble des interventions effectuées en classe par un enseignant à l'égard de ses élèves, pour favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage, Elle consiste dans la planification, l'organisation,*

la mobilisation à travers la mise en œuvre des divers dispositifs éducatifs”.¹⁵⁵ La gestion de la classe implique une interprétation du programme d'études et une transformation des connaissances qui se traduisent par la mise en place de diverses activités. Il est important de noter que la gestion de classe est une compétence professionnelle qui s'acquiert et va bien au-delà de l'idée simpliste, malheureusement encore répandue chez certains enseignants en formation, selon laquelle la gestion de classe se résume à maintenir la discipline et l'ordre. La mise en œuvre d'une gestion de classe efficace repose sur une réflexion, une analyse et une organisation pédagogique complexe, ce qui confirme le caractère professionnel de l'acte d'enseigner. Cela nécessite également la capacité de s'adapter à des situations changeantes.

Parmi les dispositifs adoptés, nous notons le travail de groupes et la création d'une ambiance au sein du groupe :

Inf. 5 « *Il faut adopter des stratégies telles que la pédagogie du projet, le travail par groupes.* »

Inf. 3 « *Avec les effectifs qu'on a, on essaie de faire de notre mieux. On les fait travailler en groupe.* »

Inf. 2 « *Je mets les meilleurs avec les moyens pour qu'ils les fassent travailler.* »

Inf. 4 « *Le travail de groupes, les projets collectifs, sont entre autres mes stratégies pour motiver les étudiants en difficulté.* »

Pour d'autres, considérer que tous les apprenants ont un niveau débutant et agir en fonction de cela en est une stratégie :

Inf. 2 « *Je fais en sorte qu'ils ont un niveau débutant et je confectionne tous mes cours en fonction.* »

Inf. 6 « *Je pars du principe qu'ils ont le même niveau, débutants en fait.* »

Inf. 7 « *On part à zéro.* »

¹⁵⁵ Jean-Pierre Astolfi, *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Publications de l'Université de Rouen n° 365, Mont-Saint-Aignan, Publications de l'Université de Rouen, 2005, p. 216.

La gestion de classe requiert à la fois un travail introspectif et une réflexion approfondie sur la nature même de l'enseignement. C'est un savoir-faire professionnel qui se caractérise par des actions concrètes, des approches spécifiques, des méthodologies et des techniques, reposant sur des compétences dans les domaines psychologique, pédagogique et didactique. Ces aspects se manifestent clairement dans les témoignages recueillis :

Inf. 2 « Je ne les blâme jamais, au contraire, je les encourage au moindre effort. Je les pousse à créer une bonne ambiance. Je change souvent la disposition des tables. »

Inf. 1 « On tient en compte de l'hétérogénéité en multipliant les activités pour intéresser le maximum d'apprenant. On procède aussi par reformulation. On accompagne ceux qui sans en difficulté. »

Inf. 4 « Le choix de supports et activités ludiques en une aussi. »

Inf. 5 « Le même problème est posé aux écoles, collèges et lycées. Diversifier les activités pour respecter les rythmes des étudiants. Même la disposition des salles de classe est importante. Tout ce qui peut motiver est le bienvenu. »

6.1.9.4. Le contenu enseigné

A l'image du profil de l'enseignant et de l'apprenant, le contenu fera partie des sujets questions de notre entretien : sa nature, ses composantes, ses ressources,... Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques définit ainsi cette notion :

« La notion de contenus renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes. Cette notion désigne donc tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites. »¹⁵⁶

Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ? Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ? L'avez-vous choisi vous-même ou c'est le choix des responsables de la faculté ? Trouvez-vous qu'il s'adapte aux objectifs

¹⁵⁶ Yves Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 43.

de vos cours et aux besoins de vos apprenants ? Si non, vous a-t-on remis un programme ? Si oui, quels sont ses aspects positifs et négatifs ?

Utilisez-vous un autre matériel pédagogique disponible sur le marché ? Utilisez-vous des supports multimédias ?

6.1.9.4.1. Préparation du cours

La préparation d'une séance est le moment qui précède la classe, elle nécessite une analyse pré pédagogique des objectifs d'apprentissage à atteindre, des compétences à installer, des supports et les ressources à utiliser, des activités à proposer, ...etc.

A la question : *Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?* nous avons remarqué que pour certains enquêtés la préparation est un effort personnel, une débrouillardise face à l'absence de matière pédagogique.

Inf. 1 « *Généralement, je fais appel à mes anciennes données* »

Inf. 4 « *l'effort que nous devons faire est énorme.* »

Inf.5 « *je fais des recherches..., je choisis..., et je conçois mes activités. Mon expérience me facilite la tâche.* »

Inf.2 « *On se débrouille quoi !* »

D'autres trouvent que cette situation leur accorde une certaine autonomie dans la préparation des cours :

Inf.6 « *on nous laisse la liberté d'élaborer le programme.* »

Quant aux ressources utilisées, elles sont variées à tel point qu'on parle de banque de données constituée grâce à l'entraide qui caractérise la relation du staff pédagogique.

Inf. 1 « *fiches, manuels, cahiers d'activités et surtout internet.* »

Inf.3 « *Mes ressources sont variées.* »

Inf.5 « *je fais des recherches dans divers documents* »

Inf.8 « *comme tout le monde. Des méthodes, des cahiers d'activités, des ouvrages, mes anciens manuels.* »

Inf.6 « *on use de tous les moyens : ouvrages de spécialité, programmes d'autres cycles. On confectionne notre matériau nous-même. »*

Inf.3 « *On s'entraide entre collègues grâce à la banque de documents qu'on a pu constituer et qu'on exploite à volonté. On fait appel à la toile qui est une mine intarissable de données. Les manuels de l'éducation nationale, on s'en sert aussi. »*

Inf.5 « *Je consulte souvent les enseignants des matières techniques et du français pour échanger les idées. J'ai des contacts dans les autres universités aussi. Le travail collectif est toujours fructueux. »*

Inf.7 « *tous les moyens sont bons. Tous genre de documents, Internet, ouvrages spécialisés écrits en français, échanges avec les collègues, etc... »*

Ces réponses dévoilent que la question de la préparation des cours et des activités par les enseignants de français est faite en l'absence de toute référence au contenu disciplinaire. Cette situation peut à conduire à une coupure entre l'aspect linguistique et celui disciplinaire.

6.1.9.4.2. Programme et manuel :

Comme nous l'avons souligné supra, la préparation des cours est une question que les enseignants percevaient différemment mais ils ne manquaient pas de souligner l'absence de programme qui est pour certain un fardeau de plus, pour d'autres une liberté de manœuvre. A propos de la question de la disponibilité des programme et manuel, ils ont répondu ainsi :

Inf. 4 « *Il est important de noter qu'il n'y a pas de programmes ni de manuels spécifiques pour l'enseignement du français dans notre contexte. Notre connaissance du français se limitait principalement à son aspect généraliste, sans prendre en compte les documents techniques et scientifiques ni les termes spécialisés. Cette situation posait certaines difficultés et n'était pas évidente à gérer. »*

Inf. 5 « *Dans les écoles, c'est un sujet de polémique : programme imposé, manuel inadéquat, supports inaccessibles, thématiques obsolètes. Je pense que donner certaine liberté à l'enseignant dans la préparation de ses cours serait bénéfique à tout le monde. »*

Inf.6 « *faute de programme bien détaillé. »*

Inf. 1 « *un manuel particulier, non ! on nous a juste remis un canevas avec des objectifs généraux, des thématiques, des structures grammaticales et des références bibliographiques.* »

Inf. 3 « *En particulier non. Mais on aimerait bien en avoir un. Cela nous épargnera beaucoup d'efforts.* »

Inf.6 « *Non, nous n'avons pas de manuel.*»

Inf.7 « *Spécifique, non.* »

Inf. 3 « *kifkif (comme pour le manuel), non. Juste de grandes lignes. Des thématiques en rapport avec les sciences et les technologies, des faits de langues, sans plus.* »

Inf. 4 « *Un programme ? non. C'est plutôt un canevas avec des orientations sous forme de thématiques à traiter et des faits de langues à enseigner.* »

Inf. 5 « *Malheureusement non. Mais pas de problème, j'ai assez de matière pour en faire un ou plus. Au début, j'ai trouvé que c'est anormal. Par la suite, j'ai trouvé qu'un programmé concocté par l'enseignant lui-même n'est pas une mauvaise idée.* »

Inf.8 « *Le canevas ne comporte pas un programme détaillé. Les grandes lignes, c'est tout.* »

6.1.9.4.3. Matériel pédagogique supplémentaire :

Pour avoir une idée sur ce que les enseignants utilisaient comme alternative pour faire leurs cours, nous avons échangé avec eux autour du matériel existant sur le marché, et qui n'est pas destiné forcément à leur public. Les avis étaient partagés :

Inf.1 « *Oui, des méthodes ou des manuels de l'éducation nationale.* »

Inf.4 « *Oui. Je me suis procuré des méthodes de français destinés à ce genre de public (niveau débutants) mais pas à utiliser directement. Je dois adapter continuellement pour en profiter au maximum.* »

Inf.2 « *Non ! vous savez, avec le temps, je suis arrivé à constituer une banque de documents de tous genres et de tous types. J'en fais profiter même mes collègues.* »

Concernant les supports multimédias, nous avons constaté une certaine conscience de la part des enquêtés quant à l'intérêt de ce genre de document dans la classe de langue malgré, selon eux, le manque de moyens techniques indispensables pour faire fonctionner les équipements.

Inf.5 « *Oui, même si les salles ne sont pas toutes équipées en moyens de projection, les data show, .etc. il arrive que je leur fasse passer des documentaires concernant des thématiques en rapport avec leurs spécialités futures. »*

Inf.1 « *Rarement. »*

Inf.8 « *Tout dépend de la disponibilité des moyens de projection. »*

Mieux encore, ils trouvent que c'est une source de motivation et d'innovation.

Inf.2 « *Bien évidemment... malgré le manque des moyens de projection. C'est une source de motivation supplémentaire pour les étudiants. »*

Inf.4 « *Certainement, ce genre de supports motive les étudiants et brise la routine et la monotonie qui caractérisent d'habitude les cours de langue. »*

Inf.6 « *Oui c'est motivant pour les étudiants. Il faut innover. »*

6.1.9.5. Besoins langagiers des apprenants :

Nous arrivons au sujet le plus important de notre enquête. Tout repose sur la question des besoins, leur identification et leur représentation par les formateurs et leur public. R. Richterich soutient que « *les informations recueillies auprès des partenaires d'un projet d'enseignement-apprentissage porteront sur ce qu'ils veulent apprendre ou enseigner, donc sur des contenus. »*¹⁵⁷ Il ajoute qu' « *elle est toujours au service de quelque chose : construire des objectifs, choisir des contenus, élaborer l'ensemble d'un système d'enseignement-apprentissage, régler les interactions entre les composantes d'un système. »*¹⁵⁸

Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral. Pourquoi ?

Nous avons demandé aux 8 enseignants interviewés de classer les quatre compétences (cf. la question ci-dessus) et de justifier leurs réponses.

¹⁵⁷ Richterich, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, 87.

¹⁵⁸ Op.cit. p108

Nous représentons graphiquement leurs réponses dans ce tableau :

Les compétences	Les enquêtés							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Compréhension de l'écrit</i>	1	1	1	1	1	3	1	1
<i>Production de l'écrit</i>	2	3	2	2	3	4	3	2
<i>Compréhension de l'oral</i>	3	2	3	3	2	1	2	3
<i>Production de l'oral</i>	4	4	4	4	4	2	4	4

Tableau 44 : Les compétences à développer chez les étudiants, classées par les enseignants

De ce tableau, il ressort que les enseignants trouvent que les apprenants ont nettement besoin de développer les compétences de l'écrit, en réception notamment. La lecture est selon eux une priorité. Mais comment justifient-ils cela ?

Il y a ceux qui trouvent que l'oral n'est pas une priorité :

Inf.3 « *L'oral n'est pas une priorité. Les cours magistraux sont accessibles car la plupart des enseignants de spécialité traduisent s'ils ne dispensent ces cours en arabe. Ils n'ont pas le choix d'ailleurs. L'écrit c'est très important pour faire des recherches.* »

Inf.2 « *L'oral, à mon avis, ce n'est pas la priorité.* »

Et ceux qui trouvent dans la lecture la clé de la réussite.

Inf.4 « *la lecture passe avant tout. Un étudiant qui maîtrise la lecture peut progresser à mon avis. La compréhension de l'écrit pourrait combler toutes les lacunes.* »

Inf.5 « *la compréhension est à la base de la production. Il faut lire et écouter pour pouvoir écrire et parler.* »

Certains enseignants avancent des arguments que nous avons trouvé pertinents et convaincants.

Inf.7 « *Pragmatiquement parlant, il faut faire des choix. C'est un français instrumental qu'il faut enseigner, l'accès à une documentation spécialisée écrite en français est une priorité.* »

Inf.3 « *L'écrit c'est très important pour faire des recherches.* »

Inf.2 « *A ce stade de l'apprentissage, les étudiants ont surtout besoin d'apprendre à lire des documents dans leur spécialité dès la deuxième année de leur formation de licence. La production s'ensuit.* »

6.1.9.6. Du côté des enseignants : Problèmes / besoins / suggestions :

En réponse à la question *Qu'est-ce qu'un enseignant efficace ?* A. Schleicher résume certaines de leurs caractéristiques ainsi :

« Ils croient que les élèves sont capables d'apprendre et qu'ils sont eux-mêmes capables d'enseigner ; ils consacrent la plus grande partie de leur temps de classe à l'enseignement ; ils organisent leur classe et maximisent le temps d'apprentissage des élèves ; ils enseignent le programme à un rythme soutenu en procédant par petits pas ; ils utilisent des méthodes pédagogiques actives ; et ils enseignent jusqu'à ce que les élèves maîtrisent ce que leur est enseigné »¹⁵⁹

En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ? Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Les difficultés qui entravent le bon déroulement du travail des enseignants, leurs besoins relatifs à l'enseignement du français ainsi que leurs propositions de solutions constitueront l'objet de ce thème.

Nous avons posé séparément deux questions à nos enquêtés, sur les problèmes d'abord puis sur les solutions mais les réponses fournies étaient confuses. Ils parlaient des deux sujets en même temps. Nous dressons dans ce qui suit ce que nous avons pu retenir. Le problème le plus sérieux, à leurs yeux, est le niveau des apprenants qui les poussent parfois à changer le contenu des cours et de ce fait empiéter sur les objectifs tracés à l'avance.

Inf.1 « *Le problème le plus sérieux est celui du niveau médiocre en français de la plupart des étudiants. Au lieu de se préoccuper de développer des compétences de communication, on est tout le temps, en train de leur enseigner les bases du français et devons parfois*

¹⁵⁹ Andreas Schleicher, *Quelle école pour demain? bâtir un système scolaire pour le XXI^e siècle*, Leadership et administration en éducation 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2019, p. 44.

même traduire en arabe certaines parties de notre cours. Nous pensons que cela résulte d'un problème du système éducatif. »

Inf.2 « Le problème central c'est le niveau linguistique des étudiants. Il faut qu'ils progressent. Le français, c'est très utile pour les études et déterminant pour la carrière professionnelle. Je leur fais prendre conscience continuellement. »

Les conditions matérielles font aussi partie des réclamations des enseignants, le manuel et le programme également notamment le manuel et les programmes.

Inf.8 « L'amélioration des conditions matérielles. »

Inf.5 « Améliorer les conditions matérielles et renforcer les effectifs. »

Inf.3 « j'aimerais bien que les conditions matérielles s'améliorent notamment au niveau des programmes d'enseignement. Ce n'est pas la volonté qui manque. »

Le programme, le manuel et la formation des formateurs sont des éléments essentiels qui permettraient de structurer l'enseignement, d'offrir une diversité de connaissances et de gagner un temps considérable pour permettre aux apprenants de se mettre dans les meilleures conditions de formation. Leur mise en place faciliterait grandement le processus d'enseignement et d'apprentissage :

Inf.4 « Un programme et un manuel élaborés selon les besoins réels des étudiants sont indispensables. »

Inf.5 « Les formations spécifiques pour enseigner ce français professionnel. »

Inf.6 « Augmenter le volume horaire. Renforcer les effectifs du corps enseignant. Formations des formateurs dans le français destiné à compléter les formations professionnelles. »

Inf.7 « La formation des formateurs, les programmes, les méthodes. »

Inf.8 « Bien identifier les besoins des apprenants. La formation spécifique des formateurs. »

Par ailleurs, les propositions de solutions ne manquaient pas. Les revendications sont multiples :

Inf.1 « d'abord, il faut impérativement augmenter le volume horaire. En plus, mettre à disposition des enseignants le matériel didactique adéquat, document de tout genre, audio, vidéo qui font gagner du temps et motivent plus les apprenants. »

Inf.2 « *Les responsables de la faculté ne lésinent pas sur les moyens mais cela reste insuffisant. Il y a un problème d'effectif qui empêche de prendre en charge le nombre important des étudiants. Donc un renforcement en formateurs un peu plus de moyens. Nous aimons également bénéficier de stages, formations spécifiques à l'image des enseignants permanents. C'est extrêmement intéressant ! Cela nous permettrait d'enrichir nos connaissances et d'éviter la monotonie dans notre approche pédagogique. En outre, cela nous offrirait l'occasion d'apprendre et de mettre à jour nos compétences, car le domaine de l'enseignement est en constante évolution, avec de nouvelles idées et innovations qui émergent régulièrement. »*

Inf.3 « *Bon, je suggère des exigences au niveau linguistique des étudiants pour accéder à la faculté, car de cela dépend beaucoup de choses par la suite pour pouvoir assurer une formation de bonne qualité. Je suggère également de nous fournir tout ce qui est récent documents ou en moyens. »*

Inf.4 « *Améliorer les conditions de travail en augmentant l'effectif des enseignants, la formation continue et spécifique, les stages, les échanges avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. »*

Inf.6 « *bien analyser les besoins des apprenants afin d'élaborer des programmes spécifiques et les mettre en œuvre. »*

6.1.9.7. La langue d'enseignement des matières de spécialité.

Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ? Avez-vous une idée sur le contenu des cours de français au sein de la faculté ?

Les deux derniers thèmes concernent les enseignants des matières de spécialités. Nous avons choisi d'interviewer quatre éléments représentant les quatre départements de la faculté, contexte de notre enquête.

6.1.9.7.1. La place du français, le contenu du cours de français

De prime abord, nous avons voulu savoir la place qu'occupe le français dans l'enseignement des matières techniques. L'anglais gagne du terrain par rapport au français, ce qui est normal dans le contexte international actuel.

Inf 11. « *En français au début mais aujourd'hui et en concertation avec mes étudiants, c'est en anglais. »*

Inf9. « *Au début de ma carrière, j'utilisais exclusivement le français. J'ai fait mon cursus universitaire dans cette langue. Je trouve que cela contribue à l'amélioration de leur niveau en français. Actuellement, c'est plus difficile. L'anglais commence à gagner du terrain !* »

Cependant, on continue à enseigner en français mais en utilisant d'autres langues.

Inf. 9 « *Théoriquement les cours sont en français mais on traduit tout le temps en arabe et on a même recours à l'arabe populaire.* »

Inf. 10 « *Un mélange de français, anglais, arabe classique et même de l'arabe algérien (darja). C'est la réalité du terrain. On ne peut pas compter sur une seule langue.* »

Inf.12 « *Par rapport à la spécialité, c'est en français et en anglais.* »

A propos du contenu du cours de français, les avis sont convergents : tout le monde est conscient de l'importance de ce cours.

Inf.10 « *Oui, je pense. On choisit de travailler sur des textes scientifiques et pas littéraires quand même.* »

Inf. 11. « *Oui, c'est à travers les étudiants. Les cours de français c'est l'enseignement-apprentissage d'une langue générale où on cible toutes les compétences.* »

Inf.9 « *Je pense que non. On perd du temps à vouloir travailler sur le général alors qu'il faut aller vers le spécifique à tous les niveaux. Le temps alloué au cours de français est insuffisant pour pouvoir développer toutes les compétences.* »

Inf. 12 « *Ils font des études de textes dans des thématiques en relation avec les spécialités scientifiques et techniques.* »

Inf.9 « *L'apprentissage de la langue française doit avoir comme objectif aider les étudiants à s'approprier des connaissances dans un champ disciplinaire donné.* »

6.1.9.7.2. Le profil des enseignants de français (les enseignants de français aux yeux de leurs collègues).

Pour mesurer l'intérêt porté par les enseignants des matières de spécialité au français et aux collègues chargés de l'enseigner. Ils reconnaissent que leur expérience professionnelle est bénéfique aux étudiants.

Inf.9 « *Ce sont généralement des enseignants qui viennent du secteur de l'éducation nationale.*»

Inf. 10 « *Les collègues sont des vacataires, il y a même des retraités. Ils sont expérimentés et font du bon travail avec les étudiants. C'est la continuité de ce qu'on fait au lycée. Compréhension de textes, rédaction, oral, etc.* »

Mais au sujet de leur qualification pour enseigner à l'université, les réponses des enquêtés variaient. Certains trouvent qu'ils ont besoin de formation continue spécifique.

Inf.9 « *Des rencontres scientifiques sont indispensables pour eux, c'est la formation continue. Ces enseignants ont une bonne formation initiale en général mais ce qui leur manque, c'est la formation continue. Ils doivent coordonner leurs efforts avec les enseignants des spécialités.* »

Inf.11 « *Ils se représentent le cours de français comme une formation visant les quatre compétences et non pas comme un cours permettant l'accès aux écrits universitaires. Une formation continue en rapport avec la pédagogie universitaire est indispensable.* »

D'autres, en revanche, sous-estiment leur rôle et trouvent qu'ils n'ont pas besoin de qualification ni de formation continue et leur niveau actuel suffit.

Inf.10 « *Les langues ici à l'université c'est secondaire par rapport aux matières fondamentales et méthodologiques. Ça ne demande pas une très grande qualification.* »

En insistant,

Nous avons posé la question autrement : *Mais les mémoires de fin d'études, ils sont rédigés dans quelle langue ?* la réponse de l'enseignant était :

Inf.9 « *les étudiants se débrouillent. Même ceux qui sont considérés faibles arrivent à réaliser leurs travaux !* »

Nous arrivons au terme de notre analyse de l'enquête par entretien. Les besoins des étudiants en matière de langue et la compétence qu'il faut développer chez eux constitueront l'objet du dernier thème.

6.1.9.8. Compétence linguistique prioritaire

Selon vous, quelle est la compétence linguistique prioritaire qu'il faut développer chez vos étudiants ?

C'est la question la plus importante : les besoins d'ordre linguistique des étudiants inscrits dans les différentes filières de la faculté. Entre lire, écrire, écouter et parler, de quelles habiletés faut-il s'occuper prioritairement ?

A l'unanimité, nos enquêtés pensaient que c'est l'écrit qui prime notamment en compréhension. Ils mettent en valeur le rôle de la lecture/compréhension :

*« Ces deux aspects sont également utiles pour la maîtrise motivée du langage : écriture et lecture de textes scientifiques. L'écriture est d'une importance cruciale en science : elle permet de stabiliser les observations, les expérimentations et les mesures. »*¹⁶⁰ selon V. Pugibet et N. Gettliffe-Grant qui ajoutent qu' Il y a un lien étroit entre la lecture, activité sémiotique, et la démarche mentale qui conduit à la compréhension : lire c'est comprendre.

Inf.9 *« la lecture, la compréhension des écrits. A l'université, la lecture est au service de la construction des connaissances disciplinaires. L'oral, viendra après. »*

Inf. 10 *« lire et écrire. »*

Et font même une bonne analyse de la situation.

Inf.11 *« En fonction du temps, on ne peut pas tout faire. 3 heures par semaine c'est peu. Alors, il faut se concentrer sur ce qui est fonctionnel. Lire et écrire pour interpréter des textes et produire des discours en rapport avec les contenus disciplinaires sont les besoins les plus réalistes. Exemple, des « tâches de lecture » où l'étudiant confronte et intériorise des connaissances que lui transmette l'université. Bref, il faut faire de lui un étudiant autonome.»*

Inf.12 *« Il faut d'abord apprendre à lire. Nos étudiants sont faibles franchement et ils n'arrivent pas à lire correctement. Oui, la lecture, la compréhension, l'analyse. L'expression orale, c'est après. Un étudiant qui sait parler mais ne sait pas lire et écrire, ça ne sert à rien. »*

En marge de cet entretien, les discussions que nous avons eues avec d'autres enseignants dans la faculté ainsi que certains responsables pédagogiques et administratifs nous ont été enrichissantes. Parmi les problèmes évoqués la programmation du cours de français pour le tronc commun uniquement. Il faut d'après eux, continuer à en-

¹⁶⁰ V. Pugibet, N. Gettliffe-Grant, *op.cit.*, p. 180.

seigner le français tout au long du cursus et avec volume horaire conséquent. La faculté doit aussi recruter des enseignants de français universitaires diplômés et formés dans leur spécialité comme pour les autres modules. Une proposition serait de mettre en place des sessions de remise à niveau linguistique pour les étudiants en début de cursus. En outre, il convient de souligner la marginalisation du cours de français, qui est souvent perçu comme une matière secondaire par rapport aux autres matières techniques bénéficiant de davantage d'heures d'enseignement et de ressources humaines.

Conclusion

Accéder à une institution telle que la faculté des sciences et technologies pour mener un travail de recherche autour de l'enseignement-apprentissage de la langue française était une mission et un challenge. A la fin de cette deuxième partie, nous venons de boucler cette étape de collecte de données. Notre démarche s'est constituée autour de trois outils d'investigation. L'observation de classe nous a permis d'explorer le terrain, d'examiner et de décrire les pratiques, dans une salle de classe, de l'enseignant, de l'apprenant et du contenu qu'ils partagent. Nous avons recueilli des observations que nous avons analysées. Un questionnaire a été adressé aux apprenants pour jauger leur relation à l'apprentissage du français dans leur cursus universitaires : leurs difficultés, leurs besoins et leurs objectifs. Les résultats ont également fait l'objet d'analyses en procédant par des statistiques et représentations graphiques. Dans le cadre de notre recherche didactique, nous avons réalisé des entretiens avec les enseignants enquêtés pour approfondir nos connaissances et compléter nos données. Cette étape nous a permis de répondre à nos questions et d'analyser les besoins des enseignants. Quant à la triangulation des résultats, nous avons décidé de la réaliser à la fin de notre travail.



**Chapitre-7. Programme
de français pour les
filières technologiques**

7.1. Architecture du programme suggéré

Le programme que nous entreprenons de concevoir constitue la pierre angulaire du curriculum de français à concrétiser. Le tronc commun de l'offre de formation de Licence Sciences et technologie, sis au sein de la faculté qui porte le même nom à l'université d'El Oued, est le cas particulier à partir duquel a été réalisé ce programme. Pour ce faire, nous sommes partis des orientations méthodologiques et didactiques discutés dans les chapitres précédents. En plus du questionnaire administré aux étudiants et l'entretien accordé au corps enseignant de la faculté, ce programme prend notamment en considération l'observation de classes. Ces trois techniques, moyennant une triangulation, nous ont permis de tirer des conclusions et des pistes pour didactiser les situations discursives. Nous aspirons à ce que ce modeste travail soit efficace et porte satisfaction lors de sa mise en œuvre.

Le terme "prototype" sera utilisé pour qualifier ce programme particulier. En effet, les activités et les supports qui le composent ne sont ni définitifs ni exhaustifs. Ils sont, bien entendu, sujets à évaluation et remaniements. Il ne recommande pas de matériaux didactiques particuliers ; cependant, une fois que les essais de ce programme auront été achevés, des matériaux pourront être proposés. Toutefois, nous pensons qu'il est préférable que le matériel pédagogique soit initialement tiré de sources authentiques, telles que les manuels et la littérature académique. Nous pensons, en effet, que c'est le moyen le plus fiable de garantir l'exactitude des informations. Néanmoins, une certaine liberté doit être laissée dans la sélection de ces documents, qui peuvent provenir, par exemple, du corpus acquis, mais aussi de plates-formes d'enseignement, de manuels ou d'observations en classe effectuées par les enseignants eux-mêmes. Cette marge de manœuvre doit être mise en œuvre.

Le programme est composé de deux parties structurées en séquences didactiques, constituées elles-mêmes d'activités conçues à partir de documents authentiques en fonction de compétences à installer et d'objectifs à atteindre. Celles-ci sont modélisées en fonction du genre et des contextes discursifs de la spécialité, en termes de compréhension et/ou d'expression. Le programme qui a été conçu ne suit en aucun cas une séquence stricte d'événements. Les prérequis et les niveaux de compétences

des étudiants inscrits dans la classe détermineront si l'enseignant propose ou non un parcours particulier. Il pourrait suggérer des activités supplémentaires en plus des formats didactiques qui ont été suggérés. En effet, M.C. Pollet, dans son ouvrage *Pour une didactique des discours universitaires*, affirmait que :

« C'est précisément dans cette perspective pragmatique qu'il faut envisager l'enseignement de la langue à l'université. La pratique décontextualisée d'exercices structuraux conduit à une dérive malheureuse par rapport à l'objectif initial — et pourtant combien louche — qui était de combler un handicap sociolinguistique, même avéré, Chez certains étudiants. »¹⁶¹

7.2. Implications didactiques

7.2.1. Le public

Les étudiants inscrits dans le tronc commun des filières technologiques, futurs détenteurs de licence, masters et doctorats dans des divers spécialités sont, selon C. Tagliante *« des chercheurs, qui ont essentiellement besoin de consulter des articles de revues et d'ouvrages spécialisés. Il faut leur enseigner des stratégies de lecture leur permettant de saisir rapidement le sens de textes de spécialité »¹⁶²* ils font partie de ce public cible de ce français sur objectifs spécifiques dont l'enseignement peut prendre des formes variées. Le sigle FOS s'applique à des publics dont nous avons auparavant déterminé les besoins spécifiques. L'enseignement se fera en conséquence car *« Après quelques années d'expérimentation, ces filières ont finalement décidé de proposer un tronc commun plus orienté vers l'apprentissage des techniques universitaires, et des enseignements de Sciences en étroite liaison avec le français général d'une part et le FOS d'autre part. »¹⁶³* soutiennent C Carras et al.

7.2.2. Le contenu

« Il est vrai, cependant, que le système de transmission du savoir à l'université est basé sur la culture écrite. Dans ces conditions, réussir implique des capacités à lire et écrire

¹⁶¹ M.-C. Pollet, *op.cit.*, p. 20.

¹⁶² C. Tagliante, *op.cit.*, p. 16.

¹⁶³ C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.*, p. 14.

dans la langue de diffusion de ce savoir. »¹⁶⁴ précise C. Pollet. Dans cet ordre d'idées, nous avons opté pour un prototype de programme qui a pour objet l'étude du texte explicatif en compréhension et en production. Le texte explicatif est un type de texte courant dont la séquence dominante est la séquence explicative. Il vise à faire comprendre un fait, une situation ou un phénomène en présentant principalement ses causes et ses conséquences.

*« En effet, l'explicatif se caractérise par la diversité de ses niveaux et des points de vue sous lesquels on peut l'appréhender : le plan épistémologique, le plan des représentations, le plan textuel et le plan discursif. Cette diversité se retrouve à travers la polysémie d'un terme comme « expliquer » : de « faire connaître » à « donner les raisons de » en passant par « décrire » ou « commenter », les sens sont multiples, aussi bien dans les dictionnaires que dans l'usage quotidien. »*¹⁶⁵

Pour J.B. Grize, les conditions pragmatiques qui régissent le discours explicatif sont premièrement *le fait*, qui est le phénomène à expliquer. Il doit être incontestable car toute mise en doute, pourrait le faire passer d'un discours explicatif à un discours polémique. Deuxièmement, sa *cohérence* avec des savoirs établis par ailleurs. Finalement, la *compétence* et la *neutralité* de celui qui propose une explication.¹⁶⁶

7.2.3. L'approche didactique

L'objectif principal de l'enseignement supérieur consiste à faciliter la transition des élèves vers le statut d'étudiants. Il est essentiel de considérer la lecture et l'écriture comme des compétences fondamentales, ce qui devrait être notre premier principe directeur. Les étudiants sont confrontés à de nouvelles situations de compréhension et de production qui sont spécifiques et qui ne relèvent pas de l'enseignement secondaire. Par conséquent, il revient à l'université de les aider, par le biais d'une instruction appropriée, à devenir progressivement des acteurs engagés dans leur processus d'apprentissage.

¹⁶⁴ M.-C. Pollet, *op.cit.*, p. 20.

¹⁶⁵ *Ibidem*, p. 79.

¹⁶⁶ Jean-Blaise Grize, *Logique et langage*, Collection L'Homme dans la langue, Gap, France, Ophrys, 1990, p. 106.

L'enseignement et l'apprentissage pour des publics ayant des objectifs spécifiques ne sont plus axés sur l'acquisition de la langue en elle-même, mais plutôt sur la réalisation d'actes de parole concrets et la réalisation de tâches ou de projets. Cette approche dite "actionnelle" n'est pas exclusive au domaine du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), mais prend tout son sens auprès d'un public professionnel.

Dans cette approche, les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux évoluant dans un environnement particulier et devant accomplir des tâches en lien direct avec leur domaine d'action. Une tâche est définie comme étant une visée actionnelle pour atteindre un résultat donné en réponse à un problème à résoudre, une obligation à remplir ou un but préalablement fixé. Comme l'a souligné F. Goullier « *Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable.* »¹⁶⁷ Cela souligne clairement l'importance de la pédagogie de projet, qui est sans aucun doute la forme la plus aboutie d'une approche axée sur l'action. Cependant, cette mise en avant de la tâche communicative s'applique à tous les aspects de l'enseignement.

A toutes les notions de l'approche communicative, « L'approche actionnelle, ajoute celle de « *tâche* » à effectuer dans des contextes variés auxquels l'apprenant va être confronté dans la vie sociale. Ce dernier est considéré comme un « *acteur* » qui sait mobiliser ses compétences et ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) en vue d'aboutir au résultat qu'il veut atteindre : la réussite de la communication langagière.

C.Tagliante conclut que :

« Cette approche permet d'élaborer des activités d'apprentissage qui traitent de la compétence langagière générale (interaction, production, réception, médiation), dans des domaines précis (personnel, public, éducation-

¹⁶⁷ Francis Goullier, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier, 2010, p. 21.

nel, professionnel), en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements. »¹⁶⁸

7.2.4. La notion de « tâche langagière »

On enseigne un savoir-agir en société, privilégiant l'accomplissement d'actions (de tâches langagières) en langue cible. Au quotidien, nous effectuons une multitude de tâches, qu'elles soient petites ou grandes, dans divers domaines de notre vie. Nous passons des appels à nos amis pour prendre des nouvelles, discuter des contenus des réseaux sociaux que nous avons consultés récemment ou les inviter à un évènement (caractère personnel). Nous utilisons les transports en commun, faisons nos courses et effectuons des démarches administratives dans des lieux tels que les mairies, les bureaux de poste, les banques (caractère public). Nous nous rendons au travail, participons à des réunions pour faire le point sur l'avancement de nos projets, rédigeons des rapports, préparons des cours (caractère professionnel). Nous prenons rendez-vous avec les secrétariats des universités, assistons à des cours de langues, rencontrons les enseignants de nos enfants pour discuter de leur parcours éducatif (caractère éducatif).

Toutes ces activités quotidiennes nécessitent l'utilisation du langage, qu'il soit oral ou écrit. Nous les accomplissons naturellement sans y penser lorsque nous utilisons notre langue maternelle, mais cela peut poser des problèmes dès que nous devons les réaliser dans un pays étranger ou dans une langue étrangère.

En pratique, en classe, une approche actionnelle se fonde sur la réalisation de tâches assignées à l'apprenant, qui peuvent ensuite être évaluées selon des critères prédéfinis. « *Résoudre un problème scientifique c'est savoir d'abord le poser pour le comprendre, c'est en définitive savoir lire le texte du projet.* »¹⁶⁹

¹⁶⁸ C. Tagliante, *op.cit.*

¹⁶⁹ V. Pugibet, N. Gettliffe-Grant, *op.cit.*, p. 181.

Le Cadre commun définit chacun des six niveaux de compétence en fonction de la portée et de la qualité des actes de communication que l'apprenant est capable d'accomplir. Le niveau de compétence d'un apprenant sera donc déterminé en fonction du nombre croissant de tâches qu'il réalise de manière linguistiquement et pragmatiquement correcte. Plus ce nombre de tâches sera élevé, plus le niveau de compétence sera élevé.

Il établit des distinctions entre différentes catégories de tâches en fonction de plusieurs critères :

- Les domaines dans lesquels elles se situent (privé, public, éducationnel, professionnel).
- Leur nature (langagière, créative, récréative, communicationnelle, d'apprentissage, de résolution de problèmes).
- Leur niveau de complexité (de la plus simple à la plus complexe).
- Les types de textes oraux ou écrits qui y sont associés (explications orales, modes d'emploi, consignes, etc.).
- Les stratégies à mettre en œuvre pour les accomplir (exécution de la tâche, évitement, report, redéfinition, demande d'aide, etc.).
- Leur classification (tâches pédagogiques simulant des situations réelles, tâches métacognitives impliquant des échanges sur la tâche à réaliser, tâches d'évaluation portant sur les critères de réussite de l'exécution de la tâche, ainsi que sur la performance linguistique, la négociation entre le contenu et la forme, la fluidité et la correction).
- Les compétences langagières nécessaires pour les effectuer (production, réception, interaction, médiation, interprétation).
- Les méthodes d'évaluation associées (évaluation sommative ou évaluation formative avec des critères spécifiques).

7.2.5. La démarche de conception

Pour la conception de notre programme, nous adoptons la démarche de Mangiante et Parpette en cinq étapes.¹⁷⁰

7.2.5.1. La demande de formation

La demande est exprimée par les responsables de la faculté des sciences et technologie. Selon les auteurs cités plus haut : « *un organisme demande à l'institution d'enseignement d'assurer un stage linguistique à un public particulier, avec un objectif précis de formation dans des conditions particulières de durée, d'horaires, voire de coût ,etc. »*¹⁷¹

7.2.5.2. L'analyse de besoins

« *L'enseignant (ou l'équipe d'enseignants) chargé de la formation essaie de déterminer les besoins de formation »*¹⁷² Via les enquêtes que nous avons réalisées dans l'enceinte de la faculté principalement auprès des apprenants mais également leurs enseignants de français et des matières de spécialité, nous sommes arrivés à déterminer les besoins les plus urgents et les plus fonctionnels pour que la formation atteigne ses objectifs.

Nous pensons que la lecture/compréhension de textes de vulgarisation scientifique est la compétence prioritaire pour ce genre de public. Cela est motivé par ce qui suit :

- Le niveau linguistique des étudiants apprécié par le test de positionnement qui oscille entre le A2 et le B1.
- Le questionnaire qui a fait ressortir que *lire* comme compétence linguistique est la première difficulté en termes d'apprentissage du français et le premier besoin identifié chez ces étudiants. L'entretien a confirmé ce constat.

¹⁷⁰ J.-M. Mangiante, C. Parpette, *op.cit.*, p. 7.

¹⁷¹ *Ivi.*

¹⁷² *Ivi.*

En effet, R. Raymond, D. Véronique (cités par M.C. Pollet) soutiennent que « *Apprendre à lire au niveau universitaire passe pour nous par une initiation aux principes de rationalité qui fondent les textes scientifiques. Elle suppose aussi que l'on aide l'apprenant à mobiliser ses savoirs et savoir-faire savants et à développer ses capacités d'anticipation.* »¹⁷³ Cela signifie que l'apprenant doit être en mesure de distinguer différents niveaux imbriqués, tels que :

- La structure conceptuelle présente dans l'échantillon textuel qu'il lit et sa spécificité dans le domaine scientifique concerné.
- Le type de texte auquel il est exposé et son degré de "didacticité", c'est-à-dire son caractère pédagogique ou instructif.
- Les marqueurs de discursivité scientifique, c'est-à-dire les éléments linguistiques et stylistiques propres aux textes scientifiques.

7.2.5.3. La collecte des données

Selon Mangiante et Parpette, « *En fonction de la demande, l'enseignant connaît plus ou moins bien les situations cibles sur lesquelles il aura à travailler.* »¹⁷⁴ Pour collecter les données, nous sommes entrés en contact avec plusieurs acteurs du milieu concerné (enseignants, responsables pédagogiques et administratifs). Nous avons rassemblé un certain nombre de documents écrits à partir de différentes sources (anciens manuels de sciences physiques, de sciences naturelles, botanique, zoologie, des revues spécialisées, etc.). Nous avons consulté les sites internet de chaînes de télévision comme TV5 et France 5 ainsi que Youtube.com). Nous avons même récupéré deux ouvrages intéressants chez un bouquiniste. D'anciens enseignants de français nous ont été des personnes ressources précieuses.

7.2.5.4. L'analyse des données

¹⁷³ R. Raymond, D. Véronique, « Pratiques de lecture de français langue étrangère à l'Université », dans G. Taillefer, A.K. Puch, *Lecture à l'Université. Langues maternelle, seconde et étrangère*, Toulouse, Presses de l'Université des Sciences Sociales, 1997, p. 205

¹⁷⁴ J.-M. Mangiante, C. Parpette, *op.cit.*, p. 8.

Les données collectées sont évidemment à l'état brut. Elles nécessitent une analyse qui se fait « en *collaboration avec les acteurs du terrain professionnel ou les enseignants de la spécialité* » ¹⁷⁵ selon C. Carras. A l'issue d'efforts conjugués d'enseignants de français, de spécialité, d'ingénieurs en activité ou à la retraite, nous avons pu constituer un recueil de documents que nous jugeons compatibles avec les objectifs de la formation. Les analyses effectuées ont pris en compte le niveau des apprenants, le temps de la formation, les implications didactiques qui sous-tendent la formation en question, les spécialités disponibles après le tronc commun et surtout les besoins exprimés par les apprenants en matière de compétences linguistiques.

7.2.5.5. L'élaboration des activités :

« *A partir des données collectées et analysées, l'enseignant envisage les situations de communications à traiter, les aspects culturels à étudier, les savoir-faire langagiers à développer en priorité, et construit les activités d'enseignement* » ¹⁷⁶ Les activités à élaborer sont organisées autour du texte explicatif en compréhension et en production.

7.2.6. Objet D'étude : Le Texte Explicatif

I. Comprendre le texte explicatif

Séquence 1 :

Compétence visée : identifier les marques d'organisation du texte.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconnaître le titre, l'intertitre, le surtitre, le chapeau, le paragraphe et les marques typographiques.

¹⁷⁵ C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.*, p. 23.

¹⁷⁶ J.-M. Mangiante, C. Parpette, *op.cit.*, p. 8.

Activité 1 :

✚ Faites correspondre chaque élément de la liste (A) à celui qui lui correspond de la liste (B) :

(A)	(B)
1. Le titre	A. une phrase ou un court texte qui précède le texte et qui a pour fonction de susciter l'intérêt du lecteur
2. L'intertitre	B. une unité graphique formé d'un groupe de phrases isolé par des espacements.
3. Le surtitre	C. susciter l'intérêt du lecteur à lire un texte et l'orienter rapidement sur le contenu de celui-ci.
4. Le paragraphe	D. sert à subdiviser le texte et à indiquer l'aspect traité dans chaque section.
5. Le chapeau	E. un titre, de moindre importance, placé au-dessus du titre principal

Séquence 2 :

Compétence visée : Identifier le sujet de l'explication.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconnaître le sujet du texte.

Activité 1 :

Distribuer un corpus de cinq textes aux étudiants, puis leur demander de

- Observer les textes (titres, débuts de paragraphes, sources)
- Émettre des hypothèses de sens (les questions suivantes visent à conduire l'apprenant à émettre des hypothèses)
 - ✚ De quoi s'agit-il ?
 - ✚ Que veut expliquer l'auteur dans ce texte ?
 - ✚ Pose-t-il des questions dans l'introduction ?
 - ✚ Le titre : sous quel type de phrase est-il ?
 - ✚ Y a-t-il un lien entre le titre et un élément dans l'introduction ?
- Noter sur le tableau les hypothèses émises par les apprenants.

Activité 2 :

A partir des cinq textes distribués aux étudiants, leur demander de :

- Lire le début de chaque texte (titre, premier paragraphe)
- Identifier le sujet du texte en justifiant leur réponse (les questions suivantes visent à conduire l'apprenant à identifier le sujet et justifier sa réponse) pour confirmer ou infirmer les hypothèses de l'activité 1
 - ✚ Quel est le sujet traité dans chaque texte ?
 - ✚ Justifiez votre réponse en mentionnant comment l'auteur s'y est pris. (Phrase qui suscite l'attention, questionnement, description du problème)

✚ Précisez, pour chaque texte, la première fois que le sujet est présenté ?

- Noter sur le tableau, sous forme de tableau, les sujets identifiés.

Texte	Sujet	Justification
1		
2		
3		
4		
5		

Activité 3 :

- Mettez chacun des sujets identifiés dans l'activité 2 dans une phrase qui commence par « pourquoi ? »

Séquence 3:

Compétence visée : Identifier la structure du texte explicatif

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconnaître l'introduction, le développement et la conclusion dans un texte explicatif.

Phase 1 : l'introduction.

Activité :

- Lisez attentivement ces extraits des textes étudiés, puis répondez aux questions :

Texte 1 : « *L'effet de serre est la capacité de l'atmosphère à conserver une partie de l'énergie émise par le soleil et transformée en chaleur par le sol terrestre. Cet effet est possible grâce à certains gaz, surtout le gaz carbonique (co2) et la vapeur d'eau. C'est ainsi que, près de la surface de notre planète, la température de l'air est de 15° C en moyenne. Sans l'effet de serre, il ferait (moins) -18°C.* »

Texte 2 : « *Les physiciens aiment comparer l'œil à un appareil photographique. La ressemblance est frappante.* »

Texte 3 : « *Chaque année elle fait son retour : la grippe saisonnière provoque 3 à 5 millions de maladies graves et génèrent 250.000 à 500.000 décès dans le monde. Mais c'est quoi exactement ? La grippe commune, aussi appelée influenza, est une infection respiratoire infectieuse, saisonnière et d'origine virale.* »

- Peut être placé n'importe où dans le texte.
- La première phrase du paragraphe présente l'aspect qui y sera développé.
- Les explications pourraient être présentées par des procédés explicatifs et des marqueurs de relation.
- Le paragraphe termine par une conclusion partielle.

✚ A partir des affirmations cochées, rédigez un paragraphe qui sera une définition du « développement ».

Activité 2 :

- ✚ Dans les cinq textes, délimitez les parties qui constituent les développements.
- ✚ Précisez leurs modes d'organisations respectives en s'aidant de ces schémas :
 - a) Énumération de causes : Cause 1 + cause 2 + cause 3,...etc. (Interchangeables)
 - b) Cause-conséquence : Cause 1 → conséquence 1
 Cause 2 → conséquence 2
 Cause 3 → conséquence 3 } non interchangeables

Phase 3 : la conclusion.

Activité 1 :

- ✚ Complétez le paragraphe suivant qui est une définition de la « conclusion » dans le texte explicatif : problématique – scripteur – organisateur – lecteur – introduction – futur – explications - parties – ouverture.

« La conclusion reformule la _____, résume les _____ et propose une ouverture. La conclusion est généralement introduite par un textuel (somme toute, finalement, en conclusion, etc.). Deux _____ constituent la conclusion : La synthèse reformule la problématique et rappelle les aspects du texte. Ces mêmes aspects font également partie du sujet divisé de l'_____, mais il est bien de les formuler autrement. L'_____, la partie finale de la conclusion, doit laisser le lecteur sur une réflexion, une projection dans le _____, une information nouvelle (nouvel aspect ou nouveau sous-aspect), une citation célèbre, etc. Plusieurs possibilités s'offrent au _____ à ce stade de l'écriture. L'important est de relever le défi de clore le texte de façon cohérente tout en réussissant à marquer le _____ . »

Activité 2 :

- ✚ Dans chacun des cinq textes, délimitez la conclusion en précisant la synthèse et l'ouverture.

Séquence 4:

Compétence visée : Identifier les causes et les conséquences

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : identifier les causes et leurs conséquences au moyen des éléments de l'explication.

Activité 1 :

- Relevez dans les textes supports les éléments qui expriment une cause ou une conséquence en indiquant les moyens utilisés pour les exprimer.

Activité 2 :

- Soulignez dans les énoncés suivants les éléments qui expriment des relations causales :
 - Le réglage de l'ouverture est automatique, grâce à de petits muscles.
 - Les événements météorologiques tels que les orages qui dégagent du dioxyde d'azote, sont les causes naturelles de la pollution atmosphérique.
 - Ainsi l'élevage bovin et les cultures en rizière entraînent le rejet de méthane (CH₄) dans l'atmosphère.
 - La pollution atmosphérique provient en partie de la nature
 - Le Plasmodium Falciparum, est à l'origine des cas de malaria sévères et mortels.
 - Le parasite provoque une fièvre élevée, des maux de tête et des douleurs articulaires, comme lors d'une forte grippe.
 - Les produits de l'industrie du tabac sont responsables de 4 millions de décès par an dans le monde.

Séquence 5:

Compétence visée : Identifier et répertorier quelques moyens linguistiques pour exprimer les rapports de cause et de conséquence entre deux énoncés.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconnaître les éléments de l'explication en identifiant le lexique, les phrases coordonnées, les phrases subordonnées, la ponctuation, ...

Activité 1 :

- Voici différents éléments du lexique (noms, verbes, groupes adverbiaux (GA), groupes prépositionnels (GP)) qui permettent d'exprimer une cause et une conséquence :

provenir, être à l'origine de, être causé par, causer, entraîner, provoquer, occasionner, produire, engendrer, origine, fondement, raison, motif, source, en

raison de, à cause de, grâce à, étant donné que, à la suite de, effectivement, certes, en effet, cause, déclenchement, résultat, conséquence, impact, répercussion, réaction, résulter, conséquemment, par conséquent, ainsi, alors, au point de, jusqu'à, voilà pourquoi, résultat, conséquence, impact, répercussion, réaction.

✚ Classez-les dans le tableau suivant selon qu'ils expriment une cause ou une conséquence :

Éléments	Une cause	Une conséquence
Nom		
Verbe		
G Adv.		
G Prép.		

Activité 2 :

✚ Repérez dans le passage ci-dessous trois moyens différents utilisés pour exprimer le rapport de causalité.

« On oublie essentiellement pour trois raisons, résume Jocelyne de Rotrou : tout d'abord parce qu'une information ne nous intéresse pas, elle n'est pas utile. Aussitôt utilisée, elle tombe dans les oubliettes de la mémoire. Ensuite, on oublie ce qui nous dérange. Il y'a blocage et inhibition, qui se traduisent par des trous de mémoire. C'est vrai pour une émotion intense, négative ou positive (une passion amoureuse par exemple), qui désorganise l'activité cérébrale et produit des perturbations chimiques importantes. Troisième raison, qui est peut-être la plus fréquente : l'information ayant été mal traitée, elle est mal restituée. »

Activité 3 :

✚ En s'aidant du tableau ci-dessous, rédigez des énoncés dans lesquels vous exprimez des rapports de causalité selon les schémas :

1. Phrase coordonnée + coordonnant + Phrase coordonnée
2. Phrase juxtaposée + ponctuation + Phrase juxtaposée
3. Phrase matrice + subordonnant + Phrase subordonnée

Conjonctions de coordination		Conjonctions de subordination	
De cause	De conséquence	De cause	De conséquence
Car	Donc Alors Par conséquent	Parce que Puisque Vu que	De sorte que Si bien que

	C'est pourquoi	Attendu que Etant donné que Comme	
--	----------------	---	--

Séquence 6 :

Compétence visée : Identifier les procédés d'explication.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel / collectif

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconnaître les procédés d'explication (définition, énumération, illustration, comparaison, etc.)

Activité 1 :

✚ Répondez par vrai ou faux :

Dans un texte, les procédés d'explication sont des outils qui servent à :

1. L'enrichir.
2. Y corriger les erreurs.
3. En Faciliter la compréhension.
4. En agrandir le volume.
5. Détailler une idée secondaire.
6. Changer son genre.

Activité 2 :

✚ Faites correspondre chaque procédé explicatif en (A) à sa définition en (B) :

(A)	(B)
-La comparaison	- illustre de manière concrète une idée.
-L'illustration	- permet de décrire le sens d'un terme.
-L'exemple ou l'analogie	- redire de façon plus simple une idée qui a déjà été dite.
-La définition	- résumer des explications ou d'ajouter de l'information grâce à un schéma, un dessin, un tableau, une carte, un graphique, etc.
- La reformulation	- met en parallèle deux réalités pour en faire ressortir des ressemblances ou des différences.

Activité 3 :

✚ Classez chacun des éléments suivants selon le procédé explicatif qu' il introduise :

autrement dit, c'est, c'est-à-dire, ce qui veut dire que, comme, comme, entre autres, en d'autres termes, est, excepté, un dessin, un graphique, un schéma, un tableau, une carte, parenthèses, ressembler, soit, sont, tirets, virgules.

Activité 4 :

- ✚ Relevez dans les textes étudiés les procédés explicatifs utilisés et classez-les conformément au corrigé de l'activité 2.

Séquence 6 :

Compétence visée : le texte et son organisation visuelle.

Support : 2 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail collectif

Déroulement de la séquence :

Objectif : faire le lien entre le texte et le paratexte.

Activité 1 :

- Observez les deux textes et les illustrations qui les accompagnent puis répondez à ces questions :
 - ✚ Quels sont les moyens graphiques utilisés ?
 - ✚ Nommez chacun d'eux.
 - ✚ Quel est l'effet recherché par l'auteur en utilisant ces moyens ?
 - ✚ Peut-on faire la même lecture du texte avec et sans de ces graphiques ?
 - ✚ Quel est le lien qui lie le texte au graphique ?
 - ✚ À quoi servent les caractères gras, les taux, les chiffres dans ce texte ?

Activité 3 :

- ✚ Dans les extraits suivants, repérez les paraphrases
- ✚ Observez comment chacune d'elles est introduite dans le texte (place, contenu, signe typographique, formule d'introduction, rapport de sens)

Extrait 1 : « *Le 18 novembre 1929 est une date importante dans l'histoire de la Sedimentologie, science qui étudie la dynamique des sédiments, c'est-à-dire les lois suivant lesquelles les roches sédimentaires se constituent.* »

Extrait 2 : « *Langue maternelle et dominante cérébrale : Enchâssé dans la boîte crânienne, son armure, enveloppé par plusieurs membranes, entouré d'une poche liquide qui le protège des chocs, le cerveau - ce petit tas de chair gris-rose à peine gros comme un melon, pesant 1360 grammes - est à l'origine de toutes nos pensées, de tous nos sentiments, de tous nos actes.* » Howard BRABYN. Courrier de l'UNESCO 2 82

Extrait 3 : « *Il s'agit en fait d'obtenir d'un système informatique qu'il travaille en évitant l'introduction d'erreur ou qu'il continue à fonctionner malgré les fautes (tolérances). Ensuite il convient de valider cette sûreté, autrement dit, d'atteindre une confiance dans la capacité du système à accomplir ses tâches.* »

Activité 3 :

✚ Complétez le tableau suivant en faisant une recherche sur internet sur le sujet des types de graphiques et leur utilisation.

Type de graphique	L'utilisation
Diagramme en colonne
.....	servent à comparer des concepts et des pourcentages entre des facteurs ou des ensembles de données.
Diagramme circulaire
.....	sont bons pour présenter la relation entre les proportions des différents groupes de données.
Diagramme linéaire
.....	idéales pour afficher les tendances sur une période pour une ou plusieurs catégories, ou l'évolution entre plusieurs groupes de données.
Nuage de points
.....	permet d'afficher plusieurs groupes de données sous forme de diagrammes en 2D d'au moins trois variables sur les axes.
Graphique de jauge
.....	servent généralement à comparer au moins deux objets, unités ou groupes de données.

Activité 4 :

- ✚ Transformez les données présentées dans le graphique circulaire intitulé *décomposition de la consommation de pétrole en France en 2020* (texte X) sous forme de tableau.
- ✚ En s'aidant de la partie *explication des figures* (texte X), nommez chaque élément dessiné et numéroté dans le schéma.

Activité 4 :

- On ne peut reprendre dans un texte la totalité des éléments énumérés. On ne peut non plus en choisir arbitrairement certains et en abandonner d'autres. On peut cependant résumer le tout en employant un **terme générique**.

- ✚ Dans le texte suivant, il y a une énumération. Résumez-la par un terme générique.

« *Le destin de l'espèce humaine : Nous voyons que toutes nos autoroutes ruinent nos forêts et nous nous savons qu'aux déboisements répondent les déserts.*

Les longues amitiés que l'homme, au cours des millénaires avait appris à nouer avec les eaux, les bois, les planches, les bêtes domestiques ou sauvages avaient été organisées par la révolution néolithique : elles ont été rompues par la révolution industrielle. » Emmanuel BERL Le virage. Gallimard 1972

Activité 5 :

- Les paragraphes (amplifications explicatives, rappelons-le, ne sont là que pour expliquer, clarifier le sens d'un mot (d'une expression), qui pourrait gêner la compréhension de l'information. Elles ne doivent pas apparaître dans le résumé.

- ✚ Résumez le passage suivant en supprimant les paraphrases.
Quel est l'effet produit ?

« *La biosphère : La biosphère est la couche extérieure du globe terrestre dans laquelle ont pris naissance et évoluent toutes les espèces animales et végétales. Elle comprend l'atmosphère (jusqu'à environ 1500 mètres d'altitude), la lithosphère, c'est à dire les terres émergées (jusqu'à une centaine etc.), et l'hydrosphère, c'est à dire l'ensemble des eaux marines et des eaux douces »*

« *La merveilleuse aventure de la terre »*

(Ed. Casterman C.

Séquence 7 :

Compétence visée : dégager le fil conducteur 1.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel / collectif

Déroulement de la séquence :

Objectif : identifier la progression thématique dans le texte explicatif.

Activité 1 :

- Lisez cet extrait du texte de pierre THILLIER sur *Galilée et l'expérimentation (paragraphe 1)*, puis répondez aux questions :

« *Quelle idée Galilée se faisait-il de « la méthode scientifique » ? Comment a-t-il construit ses propres théories ? Et, plus spécialement, dans quelle mesure a-t-il recouru à l'expérimentation ? »*

- ✚ Quel est l'élément constant dans les trois questions posées dans ce paragraphe ?
- ✚ Quels sont les éléments qui varient de l'une à l'autre ?
- ✚ Pouvez-vous en déduire sur quoi portent ces interrogations ?
- ✚ Quelle est la fonction de ce paragraphe dans le texte ?

Activité 2 :

- ✚ En s'appuyant sur le schéma ci-dessous, identifiez la progression thématique de chacun des textes étudiés en précisant le thème et l'information nouvelle (le propos).

La progression à thème constant
Thème1 + information nouvelle
→ Thème 1 + info. nouvelle
→ Thème 1 + info. nouvelle

La progression à thème linéaire
Thème1 + information nouvelle
→ Thème 2 + info. nouvelle
→ Thème 3 + info. nouvelle.

La progression à thème éclaté
Thème1 + information nouv.
→ Thème 2 + info. nouvelle
→ Thème 3 + info. nouvelle

Séquence 8 :

Compétence visée : dégager le fil conducteur 2.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel / collectif

Déroulement de la séquence :

Objectif : identifier les substituts grammaticaux.

Activité 1 :

- Observez cet extrait du texte *Al-Ghazali, l'inspirateur* de Amadou Mahtar M'BOW :

« Toute la vie d'*Al-ghazali* paraît sous-tendue par la volonté de **rendre à la fois des musulmans sa pureté et sa vigueur originelles**. Et **il s'efforce de le faire** en relevant un à un les défis **auxquels l'Islam est alors confronté, en puisant même dans ces défis les forces nécessaires à cette grande entreprise qu'il nommera** « restauration des sciences de la religion ». **Il tire admirablement, à cet effet de toutes les ressources intellectuelles que lui offre le savoir accumulé en son temps** ».

- ✚ A qui ou à quoi renvoient chacun des éléments en gras ou en surbrillance ?
- ✚ Comment appelle-t-on ces éléments ?

Activité 2 :

- ✚ Complétez le tableau ci-dessous en relevant et classant les substituts grammaticaux (anaphoriques) utilisés dans les textes supports :

Pronominalisation	Pronoms relatifs	
	Pronoms de la 3 ^{ème} personne	
	Pronoms neutres renvoyant à une préposition	

	Pronoms démonstratifs	
	Pronoms possessifs	
Détermination	Adjectifs possessifs	
	Adjectifs démonstratifs	
	Articles définis	

Activité 3 :

✚ Complétez le texte suivant en mettant les substituts qui conviennent :
« Jacques Rougerie est le premier architecte de la mer. Les scientifiques critiquent _____ projets un peu fous, mais _____ s'_____ moque car Jacques est poète. _____ sûr que demain, des hommes habiteront sous la mer, pour travailler ou pour s'amuser. _____ a déjà donné un nom : les « mériens ». L'homme a fait marcher _____ imagination pour aller sur la lune. Mais _____ avait oublié qu'_____ vivait à côté d'un formidable terrain d'aventure : le fond des océans. » 5/5 N°10 - 1986

Activité 3 :

✚ Retrouvez le texte initial en supprimant les répétitions et en les remplaçant par des substituts :
« Galathée est une vraie maison sous la mer. Jacques Rougerie a construit Galathée en 1976 pour observer les fonds marins, en pensant aux scientifiques, aux archéologues ou bien encore aux « touristes de la mer ». On peut vivre dans Galathée un mois, à quarante mètres de profondeur. Les grandes ouvertures en plexiglas de Galathée permettent de se tenir debout et d'admirer les fonds marins. Les grandes ouvertures en plexiglas de Galathée sont de grands balcons ouverts sur la mer. Galathée (Galathée porte le nom d'un petit crustacé, ce crustacé vit au fond des océans) n'est pas restée en France. Galathée pèse très lourd (56 tonnes) et chacune des sorties en mer de Galathée coûte cher : il faut un très gros bateau pour déplacer Galathée et immerger Galathée, déposer Galathée sur les fonds marins. Galathée a été vendue aux japonais. Les japonais ont exposé Galathée en 1980 à la grande manifestation internationale de la mer à Osaka. » 5/5 N°10 - 1986

Séquence 9 :

Compétence visée : dégager le fil conducteur 3.
 Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)
 Modalité de travail : travail individuel / collectif
 Déroulement de la séquence :
 Objectif : identifier les substituts lexicaux.

1. Les substituts à valeur générale :

Activité :

✚ Voici deux séries de termes. A chaque terme ou nom propre de la série A, faites correspondre le substitut de la série B qui convient :

-Automobile	Cet animal
-Casserole	Cet ustensile
-Chaleur	Cet écrivain
-Encyclopédie	Cet engin
-Marteau	Cet instrument
-Pasteur	Cet outil
-Picasso	Ce peintre
-Singe	Ce phénomène
-Venus	Ce savant
-Victor Hugo	Cet ouvrage
-Violon	Cette planète

2. Les substituts avec appréciatifs :

Activité :

✚ Dans les deux passages suivants, relevez les substituts utilisés. Comparez-les aux substituts étudiés plus haut. Que remarquez-vous ?

« En 1633, Galileo Galilei comparaisait devant l'inquisition romaine qui l'accusait d'enseigner que la terre se déplaçait dans l'espace. Le procès qui s'ensuivit engageait l'autorité de l'Eglise dans un conflit scientifique et théologique avec le plus éminent des scientifiques de l'époque. » Pour la science, janvier 1987

« A l'approche du 500ème anniversaire de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, les précisions sur les périples de l'illustre explorateur se succèdent. » Sciences et Avenir N°478, 1986.

3. Les substituts « spécifiques » :

Activité :

- Les termes suivants pourraient être utilisés comme substituts pour désigner MOZART : le maître, l'enfant prodige, le musicien, l'auteur de « la flûte enchantée ».

✚ Utilisez-les dans le tableau suivant, puis utilisez-les dans le texte qui suit à la place qui convient.

Substituts indiquant	Substituts avec ap-	Substituts « spéci-
----------------------	---------------------	---------------------

une classe d'appartenance	précatifs	« fiques »

- *MOZART est né à Salzbourg (Autriche) en 1756.*
- *Dès l'âge de trois ans, MOZART manifeste, outre une puissance exceptionnelle de concentration, des dons musicaux remarquables : justesse absolue d'oreille et mémoire prodigieuse.*
- *La musique de MOZART était présentée comme le point de la perfection, au-delà duquel il ne pouvait y avoir que décadence.*
- *Les « grands » du XXe siècle – Beethoven, Schubert, Schuman, Chopin et Wagner – surent reconnaître ce qu'ils devaient à MOZART.*
- *Le succès qu'il escompte lui échappe de plus en plus, MOZART tombe dans la pire misère et meurt à Vienne en Juillet 1791 dans une indifférence quasi générale.*
- *Aucun musicien n'a été autant que MOZART, victime d'incompréhension et de contresens. D'après Encyclopédia Universalis.*

4. Les reprises globales :

Activité :

✚ Mettez entre crochets le passage repris par les substituts écrits en gras :

1. « *Toute la vie d'Al-ghazali paraît sous-tendue par la volonté de rendre à la fois des musulmans sa pureté et sa vigueur originelles. Et il s'efforce de le **faire** en relevant un à un les défis auxquels l'Islam est alors confronté* »
2. « *Quelle idée Galilée se faisait-il de « la méthode scientifique » ? Comment a-t-il construit ses propres théories ? Et, plus spécialement, dans quelle mesure a-t-il recouru à l'expérimentation ? Ces **questions**, chez les historiens ...* »

Activité de synthèse :

✚ Relevez dans les textes étudiés tous les substituts lexicaux et classez-les dans un tableau selon les quatre types étudiés plus haut.

Séquence 10 :

Compétence visée : dégager le fil conducteur 4.

Support : Corpus de 5 textes supports (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel / collectif

Déroulement de la séquence :

Objectif : identifier les organisateurs textuels.

Activité 1:

- ✚ Complétez le tableau suivant par les valeurs suivantes : le temps, la succession, le commencement, la transition, l'ordre, la conclusion, le lieu

		d'abord, pour commencer, primo, de prime abord, premièrement, d'emblée, en premier lieu...
		ensuite, deuxièmement, en outre, , le point le plus urgent, un aspect primordial, en second lieu
		bref, enfin, en conclusion, finalement, en terminant, pour conclure, en résumé, pour terminer, en dernier lieu,
		à l'entrée de, à la cime de, dans, un peu plus loin, plus haut, à l'intérieur, sur le côté, en dessous, au Nord, à l'horizon, à gauche, en face...
		tout à coup, plus tard, après, il était une fois, il y a fort longtemps, autrefois, jadis, aujourd'hui, à notre époque, bientôt, pendant que, le lendemain, l'année prochaine, désormais, dorénavant...
		de plus, dans un autre ordre d'idées, d'un autre côté, en revanche, par ailleurs, a trait à, force est de constater que, dans ce cas, en particulier, comme, à plus forte raison, quand bien même, quant à, ...

Activité 2 :

- ✚ Relevez dans le passage suivant les organisateurs textuels.

« Les causes de la famine se répartissent en deux catégories : la première englobe les phénomènes naturels qui détruisent les cultures, la seconde implique les comportements humains, les guerres, le boycott économique de nos jours.

Conséquences de la famine : les premières manifestations de la famine sont ainsi un amaigrissement progressif d'abord chez les enfants dont les besoins énergétiques sont très importants. La deuxième catégorie de population affectée par un taux de mortalité en cas de famine de celle des personnes âgées. » Extrait de la revue « ATLAS »

Activité 3:

- ✚ Complétez par : suite à, l'année suivante, un an plus tard, un an plus tard, dès lors, pendant, après

« _____ ces recherches, en 1903, la scientifique obtient son doctorat et reçoit le prix Nobel de physique avec Pierre Curie et Henri Becquerel. Hélas, _____, Pierre meurt accidentellement. Marie Curie reprend le cours de physique que son mari donnait à la Sorbonne, devenant ainsi la première femme professeur à l'université.

En 1910, elle publie le premier *Traité de radioactivité* et, _____, reçoit à nouveau le prix Nobel pour ses travaux sur le radium. _____, elle devient pour les femmes un symbole et un espoir : elle représente leurs envies de s'instruire, d'étudier les sciences, d'avoir les mêmes droits que les hommes.

_____ la Première Guerre mondiale, Marie Curie consacre presque tout son temps à l'organisation des services de radiologie dans les hôpitaux militaires.

_____ la guerre, elle reprend ses travaux avec de nombreux collaborateurs venus du monde entier, mais, épuisée par les difficiles conditions de travail qu'elle a connues toute sa vie et par les rayonnements nocifs, Marie Curie s'éteint le 4 juillet 1934. »

II. Produire un texte explicatif

Séquence 1:

Compétence visée : s'entraîner à produire un texte explicatif

Support : extraits de textes choisis (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : reconstituer des textes

Activité 1 :

- Voici un paragraphe extrait d'un article sur la navette soviétique Bourane. Mais les phrases qui le composent avec le titre vous sont données dans le désordre.

✚ Réorganisez-les de manière à obtenir un texte cohérent

✚ Justifiez l'ordre choisi

✚ Quels indices vous ont aidé dans votre choix,

Plein succès donc pour cette mission délicate, qui cumulait les difficultés.

La navette soviétique Bourane (Tempête de neige), lancée mardi 15 novembre, à 4 heures, du centre spatial de Baïkonour, a atterri à 7 h 25, après avoir fait deux fois le tour de la terre.

Celle aussi du lancement de la fusée Energie, dont c'était seulement le second tir.

La navette soviétique Bourane a effectué un vol parfait

Celle tout d'abord de l'essai en vol de la navette elle-même, sans l'équipage.

Celle enfin, de ce retour de Bourane en automatique, que les Américains eux-mêmes, avec leur navette, n'avaient jamais tenté.

Le Monde. 16 11 88

Activité 2 :

✚ Reconstituez un texte cohérent à partir de cette suite de phrases. Vous devez pour cela utiliser des substituts et parfois transformer deux phrases en une seule.

- *La mission du satellite Giotto de l'agence spatiale européenne constitue la première mission interplanétaire européenne.*
- *Le lancement du satellite Giotto par une fusée Ariane est prévu pour le 2 Juillet 85.*
- *Le satellite Giotto a été baptisé en référence au peintre florentin Giotto di Boudoni.*
- *Le peintre florentin Giotto di Boudoni immortalisa l'apparition de la comète de HALLEY en 1301 sur une fresque de la chapelle Scrovegni.*
- *Le Satellite Giotto sera le premier véhicule spatial à pouvoir pénétrer la partie centrale d'une comète.* D'après La Recherche, N° 166. 1985

Activité 3 :

- Voici une série d'affirmations sur le grand voyageur arabe Ibn Battuta.
 - ✚ Organisez-les et construisez un texte en supprimant au maximum les répétitions.
 - ✚ Quelle progression thématique vous paraît la plus adéquate pour ce type de texte ?

- *Ibn-Battuta (1304-1368 ou 1377)*
- *Ibn-Battuta est un écrivain arabe et l'un des plus grands voyageurs de tous les temps.*
- *Ibn-Battuta est né à Tanger.*
- *Ibn-Battuta est l'auteur d'un récit de voyage (Rihla)*
- *Ibn-Battuta est voué à un exil continu où certaines haltes, plus prolongées que d'autres, permettent de découper une série de voyages de 1325 à 1354.*
- *Ibn-Battuta parcourt l'Asie et l'Afrique.*
- *Le récit de la Rihla paraît en 1356.*
- *La Rihla d'Ibn-Battuta occupe une place cruciale dans l'histoire de la géographie arabe.* D'après Encyclopédia Universalis

Séquence 2:

Compétence visée : rédiger un texte explicatif

Support : extraits de textes choisis (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : production assistée / libre de textes cohérents

Activité 1 :

- ✚ A partir des notes suivantes, rédigez un texte cohérent
- ✚ Réarticulez les informations afin d'obtenir une progression cohérente.

Construction d'une ferme marine

a) *Construction d'une ferme marine pour élevage de poissons en pleins mer.*

b) *Ferme en forme de toupie :*

- *Axe central : maison du fermier et laboratoire.*

- *Autour de l'axe : cage d'élevage.*

- *Sur le côté : grandes plaques d'algues (nourriture des poissons).*

c) *Système de fermeture de la ferme : celui d'un parapluie*

Activité 1 :

✚ Comment voyez-vous l'université de l'an 2050 ?

✚ Rédigez un texte dans lequel vous exposerez votre point de vue (aidez-vous du schéma suivant)

Introduction : Ma conception de l'université de 2050...

Paragraphe 1 : D'une part, son architecture ...

De prime abord, les bâtiments,...

Par ailleurs, les salles de classe,...

Du côté des amphithéâtres,...

Concernant la cour,...

Enfin, les espaces verts....

Paragraphe 2 : D'autre part, en ce qui concerne l'organisation...

D'abord, les programmes,...

Quant aux horaires,...

Enfin, le personnel,...

Conclusion : telle est ma conception...

Activité 2 :

✚ Concurrencé par toutes les techniques audio-visuelles, le livre va-t-il devenir un instrument « archaïque » du savoir.

✚ Rédigez un texte en vous aidant du schéma suivant :

Introduction : (poser le problème : l'avenir du livre face à l'essor des techniques audio-visuelles).

Paragraphe 1 : Certes, ...

De plus, ...

Enfin, ...

Paragraphe 2 : Néanmoins, ...

D'une part, ...

D'autre part, ...

Conclusion : Ainsi...

Activité 3 :

- Voici une série de thématiques à partir desquels vous pouvez écrire des textes explicatifs avec des progressions différentes.

- *Le changement climatique*
- *La voiture électrique*
- *L'intelligence artificielle*
- *L'immeuble intelligent*
- *L'énergie éolienne*
- *L'énergie solaire*

Séquence 3:

Compétence visée : rédiger un texte explicatif

Support : extraits de textes choisis (cf. Annexes)

Modalité de travail : travail individuel

Déroulement de la séquence :

Objectif : résumer, synthétiser un texte explicatif

Activité 1 :

- Comparez le texte initial (T) et son résumé (t) :

✚ *Que pouvez-vous dire sur :*

- *Les dimensions de : donnez le nombre de parties, de phrases, de mots.*
- *Le contenu : comment s'explique la différence de volume entre (T) et (t)*
- *L'auteur a-t-il été fidèle au contenu de T dans t ?*
- *A-t-il abandonné des idées ?*
- *A-t-il surchargé le texte en commentaires personnels ?*
- *Quel est le thème exposé en (T) et (t)*
- *Quels sont les points retenus ?*
- *Quels articulateurs a-t-on utilisés dans t pour structurer ces points.*

Texte : T

le devenir de l'homme

« Trois méthodes peuvent être proposées pour protéger le devenir de l'homme : l'arrêt du progrès, le secret, l'étude scientifique et rationnelle des questions posées.

L'arrêt du progrès a été envisagé sous des formes variées, l'arrêt pouvant se situer à des périodes diverses, aux premiers temps de l'humanité, pour être fidèle à Rousseau, au temps de la brouette de Pascal, ou vers 1900, pour garder la bicyclette et l'eau courante.

D'assez nombreux chercheurs subissent la tentation du secret. Gravement préoccupés par l'exemple des physiciens et des conséquences dramatiques de leurs découvertes, ils se proposent de demeurer silencieux, de ne pas révéler leurs progrès.

L'arrêt des recherches comme le silence paraissent peu raisonnables. C'est probablement la science fondamentale qui apportera la solution de certaines des difficultés actuelles ».

1974)

Pr. Jean BERNARD Le Monde

Texte : t

« L'avenir de l'homme n'est ni dans l'interruption des recherches, ni dans le secret stérile, mais dans le développement de la science fondamentale. »



Conclusion générale

Nous arrivons à la fin de ce modeste travail de recherche sur la conception de programmes de FOS. Ce domaine s'est imposé et s'est fait un statut autre que celui du FLE. Il est passé par différentes évolutions depuis sa genèse à ce jour. Il a connu durant, divers appellations, contextes, approches, dispositifs et objectifs en touchant à tous les domaines professionnels et académiques.

Bien qu'annoncé explicitement dans l'intitulé de notre travail, au lieu de FOS, nous pensons que l'appellation qui convient le mieux au cadre de notre étude est le français à objectifs universitaires (FOU) ou le français instrumental (FI) compte tenu de tout ce que nous avons pu développer au cours de notre besogne.

Triangulation des résultats des enquêtes

La pluralité est la caractéristique principale de notre travail. Les données collectées à l'issue de notre travail d'investigation sont de différentes natures (qualitatives et quantitatives). Nous avons fait appel à trois outils différents, en l'occurrence l'observation de classe, le questionnaire et l'entretien, leurs modes d'analyse sont également variés (statistique et thématique). Un croisement des méthodes, ou triangulation s'impose compte tenu de l'ampleur du phénomène étudié, et surtout des éléments scrutés (apprenants, enseignants, contenu et autres conditions d'enseignement / apprentissage)

Les données, aussi variées soient elles quantitativement et qualitativement, ne sont jamais complètes. La triangulation sert à affermir ces données et les rendre complémentaires pour permettre au chercheur de tirer des conclusions qu'une seule méthode ne saurait jamais offrir. En effet, les méthodes d'investigation ont certes chacune des particularités mais aussi des lacunes.

Les conclusions tirées au bout de chaque investigation sont indépendantes avant que le croisement ne vienne tisser un lien entre elles. En effet, pas mal de données récoltées par le biais de l'analyse de contenu réalisée afin de traiter les données qualitatives (observation de classes et entretiens) et de l'analyse statistique du questionnaire, ont été confirmées ou infirmées par l'autre outil de recherche et vice-versa. Les

intervenants, apprenants ou enseignants, ont fait des déclarations ou des constats qu'ils ont validés ou invalidé réciproquement.

Aussi, l'avantage de cette approche est-il surtout de donner une idée sur l'écart ou les écarts entre les déclarations des enquêtés et les observations du chercheur. Autrement dit, jauger le degré de crédibilité des propos des enseignants interviewés et les réponses des apprenants enquêtés et ce que nous avons constaté en effectuant les analyses.

Au bout de ce travail de recherche, la triangulation nous permet surtout de tirer des conclusions et d'aboutir aux plus importants des résultats. En contrepartie, elle nous sera utile pour montrer les limites de cette thèse et ainsi de se projeter vers de nouvelles perspectives dans le domaine de l'investigation relative à l'enseignement /apprentissage du français dans le milieu universitaire.

Le questionnaire nous a été d'une grande utilité dans la mesure où il nous a permis de faire des constats à travers l'analyse quantitative des données collectées. Les apprenants enquêtés ont pu exprimer leurs différents besoins et leurs attentes par rapport au cours de langue française à l'université. En effet, dans ce nouvel environnement, ils passent d'un enseignement de la langue dans leur parcours scolaire à un enseignement par la langue. Considérant la langue comme outil de communication professionnelle indispensable, ils aspirent à ce que cet apprentissage installe chez les uns et développe chez d'autres des compétences linguistiques à l'écrit, à l'oral, en compréhension et en production. A l'aide de ce cours, ils souhaitent acquérir des compétences interculturelles qui favorisent l'épanouissement de leur personnalité en tant que futurs professionnels ainsi que les moyens d'être à l'aise dans la communication de tous les jours. Les besoins sont certainement autant variés que les éléments qui ont répondu au questionnaire ; toutefois, des intersections sont constatées à travers leurs réponses. Ils sont unanimes sur l'utilité du cours de français pour leur parcours de formation notamment les matières techniques de leur spécialité. A titre d'exemple, nous citons leur conscience de l'importance de la lecture des documents de spécialité rédigés en français de spécialité pour l'accès à des contenus spécifiques en rapport avec leur profil.

En s'autoévaluant, les répondants s'estiment généralement juste moyens, faibles, ou même assez faibles. Cet état des lieux, sert entre autres, en effet, à considérer cette perception que l'apprenant développe de son propre niveau dans l'analyse de ses besoins. Ce jugement, qui témoigne, à la fois, de la conscience que l'apprenant a de ses compétences et de ses insuffisances, est actuellement une notion en vogue en psychologie. Il s'agit de ce qu'un individu pense de lui-même, dans un champ déterminé. Cette image de soi se développe et s'enrichit des expériences sociétales relevant de ce même champ : le contact entre expériences déjà acquises et celles récemment acquises les enrichissent, les perfectionnent et les rendent aussi pertinentes.

« L'idée selon laquelle la perception qu'une personne a de ses compétences dans un domaine particulier joue un rôle capital dans l'acquisition de ses connaissances, savoir-faire et habiletés n'est pas nouvelle. Cette idée s'inscrit dans le courant de la métacognition faisant du savoir sur soi une des dimensions centrales dans les accomplissements et le devenir d'une personne. »¹⁷⁷

Réaliser une tâche cognitive demande, bien évidemment, de posséder les habiletés requises pour l'accomplir, mais aussi d'avoir une bonne perception de celles-ci. Les résultats de nombreux travaux soutiennent cette idée : avoir un jugement négatif de ses propres compétences peut nuire à l'exécution des actions nécessaires aux apprentissages et affecter la performance. Inversement, se sentir compétent est un jugement sur soi profitable qui guide l'entrée et l'engagement dans la tâche pour affecter ensuite positivement la performance.

Les dysfonctionnements dont souffrent les apprenants sont la résultante de plusieurs facteurs confondus selon de nombreux chercheurs en didactique. Prenons l'exemple des compétences à l'oral ; principalement, la quasi-absence du français dans la communication en dehors de la salle de classe est à l'origine de la démotivation pour leur apprentissage. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous exposons ici les éléments que nous jugeons les plus pertinents, et qui sont affirmés par les réponses des étudiants à

¹⁷⁷ Laurent Bègue, Olivier Desrichard, *Traité de psychologie sociale: la science des interactions humaines*, Ouvertures psychologiques, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2013, p. 117.

notre questionnaire mais également dans nos observations de classes et les entretiens avec les enseignants :

Motivation : notre observation des classes a révélé pas mal de fois un désintérêt qui caractérise le comportement de certains apprenants : absence de cahiers, abstention de répondre ou de participer au cours, chahut, absentéisme, refus de faire une activité à la maison... Ce sont, en fait des dispositions relevant de facteurs psychologiques qui, une fois regroupés, construisent la motivation. Cette dernière dirige et dynamise le comportement qui se manifeste à travers l'attitude cognitive et l'obstination des apprenants envers les tâches d'apprentissage. L'origine de ces comportements sont inhérents à l'étudiant (insécurité linguistique, manque de visibilité concernant la formation, ...) et à son environnement (programme inadapté, objectifs d'apprentissage incompatibles, ...)

Passé scolaire : Le parcours scolaire de l'étudiant impacte positivement ou négativement son parcours universitaire. La série du baccalauréat, les notes obtenues, le fait qu'il est répétitif, son orientation sont des facteurs qui marquent les étudiants. Dans le questionnaire administré à ces derniers, nous avons vu comment la note obtenue en français était la raison d'échec dans la première année à l'université de la majorité d'eux (83.33%) et pourrait être la cause d'un changement de trajectoire (changement de filière, abandon des études, etc.)

Environnement académique : il s'agit des conditions dans lesquels se déroulent la formation telles que la qualité de l'encadrement : enseignants vacataires ou permanents, ayant une formation spécifique ou non, expérimentés ou non, spécialistes ou non. Nous avons vu que la majorité des enseignants sont des vacataires qui n'ont jamais bénéficié de formation dans la pédagogie universitaire. Le matériel didactique : programmes, manuels, équipements disponibles ou non, mis à jour ou non, Le niveau académique des étudiants : niveau linguistique évalué ou non, prérequis disciplinaires adéquats ou non, volume horaire consacré suffisant ou non. Les enseignants enquêtés confirment l'absence des programmes et manuels et font appel à leurs ressources personnelles. Il est nécessaire d'avoir ces informations spécifiques aux personnes et au contexte. Elles servent à évaluer l'incidence sur la réussite et la

motivation des étudiants. Nous avons examiné à travers le questionnaire et l'entretien et analysé les données relatives à cet environnement.

L'intégration académique : lors du passage d'un parcours scolaire à un parcours universitaire et académique et en fonction de la spécialité, le profil linguistique de l'étudiant est déterminant. Nous avons vu, via le questionnaire le rapport de notre public, étudiants des filières technologiques, à la langue française. La note obtenue au bac dénote approximativement leur niveau de français. Ils sont conscients de leurs difficultés et les compétences qu'il faut développer prioritairement : (51.98% estiment leur niveau moyen, 43.56% faibles). Les responsables de la faculté nous ont confié que beaucoup d'étudiants progressent et que les résultats du début de parcours sont tributaires de leur intégration à l'université.

Le croisement des variables « *La compétence la plus utile dans la formation* » et « *Les difficultés de la langue française* » nous a révélé un intérêt relatif que ressentent ces étudiants par rapport à l'utilité de la langue française dans leur formation. Néanmoins, ce constat incite à réfléchir sur les raisons de cet intérêt ou désintérêt quant à l'apprentissage du français. La lecture-compréhension se trouve classée comme la priorité des compétences chez 68.81% des étudiants. Cependant en croisant cette donnée avec nos observations en classe, il est flagrant que la motivation des apprenants ne va pas de pair.

La perception et l'attitude que développent les apprenants par rapport à leur apprentissage et notamment leur confiance en soi font partie de leurs stratégies d'apprentissage. Selon JP Famose et É Margnes, « *Une des variables fondamentales de la réussite en classe est la confiance en soi. Elle peut se définir comme étant la perception par les élèves des chances qu'ils pensent avoir d'accomplir avec succès une tâche particulière ou d'apprendre une tâche.* »¹⁷⁸ Par exemple, la confiance en soi d'un apprenant peut se refléter lorsqu'il est confronté à une série de problèmes en mathématiques et

¹⁷⁸ Jean-Pierre Famose, Éric Margnes, *Apprendre à apprendre: la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*, Pédagogies en développement, Louvain-la-Neuve [Paris], De Boeck supérieur, 2016, p. 68.

s'interroge sur la manière dont il peut les résoudre correctement, et ainsi sur ses chances de parvenir à obtenir une bonne note.

Les constats les plus importants que nous avons enregistré lors de notre observation de classe sont inhérents à l'interaction apprenant – enseignant et le rôle que peut jouer ce dernier dans l'éveil de l'intérêt et la motivation à l'apprentissage des langues étrangères. A.Safty, affirme que « *Les quatre principes fondamentaux d'un enseignement efficace sont la clarté, la variété, l'accent sur les objectifs scolaires et l'importance des activités d'apprentissage.* »¹⁷⁹ Un enseignant efficace est avant tout doté d'un sens de la responsabilité de mettre l'apprenant dans des conditions psychologiques et matérielles qui favorisent son apprentissage. Ce sont des éléments à considérer dans leur formation initiale et continue et surtout les conditions de leur recrutement.

Les hypothèses formulées autour des besoins des apprenants peuvent être classées en deux catégories : besoins d'ordre linguistique et d'autres d'ordre non-linguistique. Dans la première catégorie, la compréhension de l'écrit constitue le besoin principal. Les étudiants voudraient accéder aux documents rédigés en français dans les contenus disciplinaires, compétence nécessaire pour réaliser des tâches et construire leur apprentissage. La production écrite est également réclamée comme nécessité par ce public. Ceci dit, la compréhension et l'expression de l'oral ne sont pas à négliger, elles sont utiles pour présenter des exposés, comprendre des cours et interagir en classe de langue. Le rôle de l'analyse des besoins est d'identifier et déterminer les compétences à développer chez ces apprenants.

Dans la seconde catégorie, nous pouvons inclure les aptitudes de ce public futur professionnel. Il s'agit d'habiletés en rapport avec la spécialité académique en relation avec le domaine professionnel auquel sont destinés ces étudiants. Sur le plan psychoaffectif, mettre les apprenants en sécurité linguistique et susciter leur motivation, leur apprendre le sens de l'organisation, de la planification et de l'anticipation fait partie des prérogatives de l'enseignant.

¹⁷⁹ Adel Safty (a cura di), *L'enseignement efficace: théories et pratiques*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1993, p. 255.

Justement, du côté des enseignants, le dépouillement de l'entretien que nous leur avons accordé a illustré que leur formation en didactique des langues étrangères est dépourvue de compétences dans le domaine de la pédagogie universitaire, la formation d'adultes et la formation spécifique. Ce déficit est du premierement à leur formation initiale mais également à l'absence de toute formation continue. Nous pensons que c'est au ministère de l'enseignement supérieur à prendre en compte ce genre de postes de travail : des enseignants universitaires permanents formés pour enseigner dans les filières non linguistiques.

Nous avons constaté que la plupart des enseignants assuraient leur enseignement dans la continuité de ce qu'ils font dans les paliers de l'éducation nationale. Ils ont comme seul objectif améliorer le niveau des apprenants sans se projeter dans les finalités de la formation de leur public actuel. Le lien entre le contenu linguistique qu'ils dispensent et le contenu disciplinaire est quasi absent. Ces constats sont en adéquation avec une question de recherche formulée au début de ce travail : « *La formation initiale et continue des enseignants répond-elle à ces exigences d'ordre méthodologique et didactique ? Sont-ils assez formés pour faire face à ces situations dans le contexte universitaire ?* »

Cependant, le profil de ces enseignants n'est pas l'unique souci. Il faut dire que malgré la bonne volonté des uns et le sens de la débrouille et l'autoformation des autres, l'absence de programme et de manuels qui calibrent le travail des enseignants est certainement un handicap. Tout cela a donné lieu un enseignement décontextualisé, un montage d'exercices sur des faits de langues sans aucune logique de progression. Ce qui est à dénoncer car « *lorsque les étudiants perçoivent le caractère contextualisé des enseignements, ils ont davantage l'intention de persister dans leur choix car ils perçoivent davantage, non seulement, l'utilité, mais aussi, l'intérêt de leurs activités d'apprentissage* »¹⁸⁰

¹⁸⁰ *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. volume 2: les pédagogies actives : enjeux et conditions*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2006, p. 898.

La question du contenu a aussi pris sa part dans notre investigation. Force est de constater que l'absence de programme et de manuel n'a fait que déstabiliser le processus d'enseignement apprentissage. Une des conséquences immédiates est chaque enseignant développe son propre produit pour ne pas dire programme. Il en résulte aussi un manque de cohésion et de coordination qui aura son incidence sur les résultats des étudiants et notamment sur une évaluation objective de leur apprentissage. Il est donc urgent de disposer d'un programme qui répond aux besoins et aux critères à l'instar des programmes en vigueur dans le système éducatif.

L'apprentissage des langues est soumis à une sélection et à un tri à travers des tests afin d'évaluer les compétences préalables des étudiants et de leur offrir une formation adaptée. Cependant, le manque de formation des formateurs en didactique du FLE/FOS a conduit à une méconnaissance de l'existence du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ou de son utilité par les enseignants concernés. En plus d'harmoniser les langues, ce référentiel propose une approche permettant d'analyser et de décrire les situations ainsi que les choix pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il fournit également une échelle commune des niveaux de compétence linguistique. Cela aide les concepteurs et formateurs à établir les objectifs d'enseignement et à évaluer les résultats de l'apprentissage. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) encourage l'apprentissage autodirigé, ce qui permet à l'apprenant de prendre conscience de ses connaissances et compétences linguistiques actuelles.

Cela repose sur l'approche actionnelle, qui intègre les principes de l'approche communicative et met l'accent sur l'exécution de tâches dans divers contextes sociaux, tout en considérant l'apprenant et l'utilisateur de la langue comme des acteurs sociaux. Cette approche prend en compte les aspects cognitifs, affectifs et volitionnels d'un individu en société. La réalisation d'une tâche nécessite un ensemble de compétences linguistiques et générales, comprenant les composantes linguistiques, sociolinguistiques (comprendre les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue) et pragmatiques (produire des énoncés appropriés avec une cohérence discursive).

« L'approche actionnelle telle qu'elle est préconisée dans le (CECRL) place le processus d'acquisition d'une langue au centre de l'enseignement, ce qui veut dire que le rôle du professeur n'est plus simplement de sanctionner des lacunes à l'issue d'évaluations strictement sommatives, mais de construire un parcours d'apprentissage qui va permettre à l'élève d'exprimer sa propre personnalité dans le cadre de séquences/scénarios qui mobiliseront des connaissances déjà acquises pour les développer en rapport avec les centres d'intérêts des élèves en question. »¹⁸¹

Ainsi, l'apprenant devient acteur de son propre apprentissage et, témoin de l'évolution de ses propres performances, sera amené à se placer lui-même dans des échelles de niveaux de compétences qui l'encourageront à améliorer ses connaissances.

La démarche que nous avons adoptée pour concevoir le programme de français aux étudiants inscrits en première année tronc commun sciences et technologie dans la faculté des sciences et technologie de l'université d'El Oued est celle de Mangiante et Parpette (2004) composée de cinq étapes : de la réception de la demande de formation, à l'analyse des besoins en passant par la collecte des données et leur analyse et arrivant à l'élaboration des activités d'apprentissage. Nous considérons que notre public est spécifique ayant des besoins spécifiques en rapport avec leurs futures spécialités professionnelles.

En fin de compte, une maîtrise du système linguistique de la langue française, aussi consistante soit-elle n'est pas en mesure de répondre aux attentes des étudiants sujets de nos enquêtes. Il y a lieu plutôt de considérer les aspects situationnelles et socioculturelles relatives à un usage spécifique de la langue. A la lumière de tout ce qui a précédé, nous avons proposé comme aboutissement à ce modeste travail de recherche un prototype de programme architecturé transversalement aux différentes spécialités qui découleront du tronc commun. Adapté au niveaux A2/B1 du CECRL, prenant en compte le temps alloué à la formation et les besoins exprimés par les apprenants et confirmés par les enseignants, ce programme est axé sur la compréhension et l'interprétation du discours objectif qui est à la base des discours scienti-

¹⁸¹ David Weimer, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: principes, analyses, séquences*, Paris, l'Harmattan, 2020, p. 9.

fiques. Nous nous sommes efforcé de « *de proposer des activités visant des compétences suffisamment transversales pour être utilisables avec des publics ayant des profils divers.* »¹⁸²

Perspectives de la recherche

En dépit des difficultés qui ont jalonné notre parcours dont la réticence de certains enquêtés et l'importance de l'échantillon, nous sommes arrivés à l'accomplir. Il est vrai que nous n'avons pas pu tout faire et nous considérons cela comme limite de notre étude. Dans le contexte du déroulement de notre travail, résumons les perspectives et les chantiers à mettre en œuvre :

- Prendre en compte les différents besoins des apprenants en milieu universitaire, les analyser et les identifier et les mettre en œuvre dans la conception de dispositifs de formation en faisant appel des formateurs – concepteurs spécialistes.
- S'occuper de la formation des formateurs de français au niveau de l'enseignement supérieur en organisant les rencontres scientifiques (journées d'études, séminaires, colloques) qui traitent des thématiques relatives à l'enseignement apprentissage du français dans ce contexte.
- Mettre en place un dispositif qui prend en charge systématiquement les tests de positionnement selon les normes du CECRL pour en vue d'harmoniser les formations et les rendre plus profitables aux apprenants et moins contraignantes aux enseignants.
- Repenser le statut accordé aux langues étrangères et notamment le français à l'intérieur des canevas des offres de formations, les mettre en valeur et les rendre beaucoup plus attractives aux étudiants au niveau des coefficients et crédits. C'est le meilleur moyen pour sensibiliser les apprenants à l'intérêt de les apprendre.

¹⁸² C. Carras, D. Abry-Deffayet, *op.cit.*, p. 10.

- Mettre en place une stratégie de recrutement, de formation continue des enseignants particulièrement en matière de pédagogie universitaire en les initiant aux méthodologies du FOS, de FLP et de FOU dans le cadre d'une approche actionnelle, pédagogie de la tâche et du projet.
- Dans le cadre des offres de formation, créer un master professionnel dédié à l'enseignement du français dans les filières technologiques avec un contenu qui développe les compétences de conception et d'ingénierie pédagogique et de formation.
- Encourager les partenariats et les jumelages entre l'université et son environnement économique pour la prise en charge des demandes de formations FOS dans les différents domaines professionnels comme la santé, le tourisme, les travaux publics, la justice, etc.

Ce travail, qui prétend être réalisé dans une approche curriculaire n'est en fait qu'une petite étape dans le domaine de la conception. Beaucoup reste à faire pour prétendre à la perfection. Un complément de cette esquisse de prototype de programme présenté est plus que nécessaire. Nous entendons bien entendu les compétences de l'oral en réception et en production, les dispositifs des différentes formes d'évaluation et surtout l'intégration des technologies de l'information et de la communication. Nous n'avons nullement négligé ces aspects mais le travail qui a été réalisé obéit à un cahier des charges conclu lors des négociations avec les demandeurs de la formation, en l'occurrence les responsables de la faculté. Nous avons conclu que le contenu à réaliser se fera en fonction du volume horaire imparti, et en adéquation avec le niveau linguistique des étudiants bénéficiaires de ce programme. Nous souhaitons que ce travail puisse aider ou inspirer les enseignants de français ou des disciplines techniques et même les concepteurs de programme de formation.



Références bibliographiques

I. Ouvrages :

1. Angers, Maurice, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou (Québec), CEC, 2009.
2. Arborio, Anne-Marie, Pierre Fournier, *L'observation directe*. 128, Malakoff, Armand Colin, 2021.
3. Asselah Rahal, Safia, Philippe Blanchet, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie: rôles du français en contexte didactique*. Proximités. Sciences du langage, Cortil-Wodon, E.M.E, 2007.
4. Astolfi, Jean-Pierre, *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Publications de l'Université de Rouen n° 365, Mont-Saint-Aignan, Publications de l'Université de Rouen, 2005.
5. Bardin, Laurence, *L'analyse de contenu*. Quadrige, Paris, PUF, 2013.
6. Bègue, Laurent, Desrichard, Olivier *Traité de psychologie sociale: la science des interactions humaines*. Ouvertures psychologiques, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2013.
7. Blanchet, Alain, *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 2002.
8. Boudebia-Baala, A., F. Migeot, *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*, 2012. <https://books.google.dz/books?id=YWjioAEACAAJ>.
9. Boukhannouche, Lamia, « La langue française À l'université algérienne : changement de statut et impact », *Carnets*, fasc. Deuxième série-8, novembre 2016. <http://journals.openedition.org/carnets/1895>.
10. «Le français sur objectif universitaire», *Amerika*, fasc. 7, décembre 2012. <http://journals.openedition.org/amerika/3437>.
11. Bugeja-Bloch, Fanny, Marie-Paule Couto, *Les méthodes quantitatives*. Que sais-je ? n° 4011, Paris, Que sais-je ? 2021.
12. Calvet, Louis-Jean, *La sociolinguistique*. Que sais-je ? 2731, Paris, Presses Univ. de France, 1998.
13. Carras, Catherine, Dominique Abry-Deffayet, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International, 2007.
14. Conseil de la coopération culturelle, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg Paris, Conseil de l'Europe = Council of Europe Didier, 2000.
15. Crahay, Marcel, Marion Dutrévis, *Psychologie des apprentissages scolaires*. Ouvertures psychologiques, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, 2015.

16. Cuq, Jean-Pierre, Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Didactique, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2017.
17. De Singly, François, *Le questionnaire: l'enquête et ses méthodes*, Armand Colin, 2012.
18. Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, Roger Dehaybe, *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage*. Psychologie et sciences humaines 251, Sprimont, Mardaga, 2003.
19. Demeuse, Marc, Christiane Strauven, Xavier Roegiers, Sabine Soetewey, *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: des options politiques au pilotage*. Perspectives en éducation et formation, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2013.
20. Develay, Michel, *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Pédagogies en développement, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2015.
21. Dumez, Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative: les 10 questions clés de la démarche compréhensive*, Paris, Vuibert, 2016.
22. Eid, Cynthia, Annick Englebert, Geneviève Géron, *Le français langue des sciences et langue de scolarisation: actes du XIVe Congrès mondial de la FIPF, [Liège, 14-21 juillet 2016]*. Français langue ardente volume 3, Paris, Fédération internationale des professeurs de français, 2018.
23. Équipe de recherche Pluralité des langues et des identités : didactique, acquisition, médiations (a cura di), *Didactique plurilingue et pluriculturelle: l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Éd. des Archives contemporaines, 2012.
24. Estienne, Françoise, *Orthographe, pédagogie et orthophonie*. Orthophonie 19, Paris, Masson, 2002.
25. Famose, Jean-Pierre, Éric Margnes, *Apprendre à apprendre : la compétence clé pour s'affirmer et réussir à l'école*. Pédagogies en développement, Louvain-la-Neuve [Paris], De Boeck supérieur, 2016.
26. Filliettaz, Laurent, Maria Luisa Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives*. Raisons éducatives, Bruxelles [Paris], De Boeck, 2008.
27. Fintz, Claude, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ?* Sémantiques, Paris, L'Harmattan, 1998.
28. Frétigné, Cédric, *Les impensés de la mesure: évaluer les parcours de formation et d'insertion*. Collection Sciences sociales, Paris, Publibook, 2012.
29. Gaudet, Stéphanie, Dominique Robert, *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2018.
30. Gaudreau, Nancy, *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Éducation-intervention 44, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2017.

31. Goullier, Francis, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier, 2010.
32. Grize, Jean-Blaise, *Logique et langage*. Collection L'Homme dans la langue, Gap, France, Ophrys, 1990.
33. Hameline, Daniel, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue : suivi de L'éducateur et l'action sensée*, Issy-les-Moulineaux [France], ESF, 2005.
34. Harris, Vee, Alberto Gaspar, *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2001.
35. Herve Fenneteau; Christian Pinson, *Enquête, entretien et questionnaire - 3e édition*, S.l., DUNOD, 2015.
36. Houa Belhocine, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie dans le contexte de mondialisation. Cas des écoles supérieures d'ingénieurs », *Rencontre du Réseau International Éducation et Diversité 2018*, Genève, Suisse., 2018.
37. Huver, Emmanuelle, Claude Springer, *L'évaluation en langues*. Langues & didactique, Paris, Didier, 2011.
38. Jorro, Anne, *Perspectives de recherches en évaluation*, Toulouse, Université de Toulouse le Mirail, 2009.
39. Jupp, Thomas C., *Apprentissage linguistique et communication: méthodologie pour enseignement fonctionnel aux immigrés*. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE International, 1982.
40. KADIK, Djamel, *Le français sur objectifs universitaires dans les filières technologiques*, 2000.
41. Karsenti, Thierry, Lorraine Savoie-Zajc, *La recherche en éducation: étapes et approches*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2018.
42. Keller, John M., *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*, New York, Springer, 2009.
43. Lehmann, Denis, *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*. F, Vanves, Hachette FLE, 1993.
44. Lemenu, Dominique, Elfriede Heinen, *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ? guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants*. Guides pratiques, Louvain-la-Neuve [Paris], De Boeck, 2015.
45. Loiseau, Hugo, Daniel Ventre, Hartmut Aden, *La cybersécurité en sciences humaines et sociales: méthodologies de recherche*. Série Cybersécurité volume 3, London, Iste éditions, 2021.

46. Louveau, Élisabeth, François Mangenot, Dominique Abry-Deffayet, *Internet et la classe de langue. Techniques et pratiques de classe*, Paris, CLE international, 2007.
47. Maleki, Khosro, *Méthodes quantitatives de consultation d'experts: Delphi, Delphi public, Abaque de Régnier et impacts croisés*. EPU, Éditions Publibook université, Paris, Publibook, 2009.
48. Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. F, Paris, Hachette, 2018.
49. Martin, Olivier, *L'analyse quantitative des données*, Malakoff, Armand Colin, 2017.
50. Maurer, Bruno, *Les approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage: autour du programme École et langues nationales en Afrique, ELAN-Afrique. Pluralité des langues et des identités et didactique*, Paris, Éditions des Archives contemporaines Organisation internationale de la francophonie, 2016.
51. Mialaret, Gaston, *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2004.
52. Ministère de l'éducation nationale, « Circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972, Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire », 1972.
53. Ministère de l'éducation nationale, «Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08-04», juin 23, 2008.
54. Mourlhon-Dallies, Florence, *Enseigner une langue à des fins professionnelles. Langues & didactique*, Paris, Didier, 2011.
55. Ngoie Mwenze, Honoré, *Pratique simplifiée de l'observation et de l'entretien*, Louvain-la-Neuve, A, Académia, 2020.
56. Paquette, Gilbert, *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau. Des technologies pour apprendre*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.
57. Paquette, Gilbert, Josianne Basque, France Henri (a cura di), *Apprendre et enseigner sur le Web: quelle ingénierie pédagogique?*, Québec (Québec) Canada, Université TÉLUQ : Université du Québec, 2022.
58. Parizot, Isabelle, «5 – L'enquête par questionnaire», in Serge Paugam, *L'enquête sociologique*, 93, Presses Universitaires de France, 2012.
59. Paugam, Serge, *L'enquête sociologique: sous la direction de Serge Paugam*. Quadrige, Paris, Presses universitaires de France, 2012.
60. Perrenoud, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève, Librairie Droz, 1995.
61. Perrin-Van Hille, Chantal, *Concevoir une formation: progression pédagogique et animation*. Formation, Malakoff, Dunod, 2019.

62. Pollet, Marie-Christine, *Pour une didactique des discours universitaires: étudiants et système de communication à l'université*. Pratiques pédagogiques, Bruxelles [Paris], De Boeck université, 2001.
63. Pugibet, Véronique, Nathalie Gettliffe-Grant, *Pluralité des langues et des supports: descriptions et approches didactiques*, Lyon, ENS Editions, 2005.
64. Qotb, Hani, «Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet», phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III, 2007. <https://theses.hal.science/tel-00335245>.
65. Richterich, René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. F 7, Paris, Hachette, 1985.
66. Safty, Adel (a cura di), *L'enseignement efficace: théories et pratiques*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1993.
67. Sales Cordeiro, Glais, David Vrydaghs, *Statuts des genres en didactique du français: recherche, formation et pratiques enseignantes*. Recherches en didactique du français 7, Namur, Presses universitaires de Namur, 2016.
68. Sauvayre, Romy, *Initiation à l'entretien en sciences sociales: méthodes, applications pratiques et QCM*. Cursus, Malakoff, Armand Colin, 2021.
69. Schleicher, Andreas, *Quelle école pour demain ? bâtir un système scolaire pour le XXIe siècle*. Leadership et administration en éducation 8, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2019.
70. Singly, François de, *Le questionnaire*. 128, Malakoff, Armand Colin, 2020.
71. Tagliante, Christine, *La classe de langue*. Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE international, 2006.
72. Van Campenhoudt, Luc, Jacques Marquet, Raymond Quivy, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod, 2017.
73. Weimer, David, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: principes, analyses, séquences*, Paris, l'Harmattan, 2020.
74. «Charte nationale algérienne», avril 16, 1976. <https://www.joradp.dz/JO6283/1976/061/FP714.pdf>.
75. *L'intégration linguistique des migrants adultes: d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre*, Strasbourg, France, Conseil de l'Europe, 2014.
76. *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. volume 2: les pédagogies actives: enjeux et conditions*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2006.
77. *Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie*, Paris, Publibook, 2011.

Dictionnaires :

1. Cuq, Jean-Pierre, Association de Didactique du Français Langue Etrangère, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2010.
2. Galisson, Robert, Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues. F, Paris, Hachette, 1976.
-
3. Robert, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Collection L'essentiel français, Paris, Ophrys, 2008.
4. Mucchielli, Alex, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, paris, Armand Colin, 2009.
5. Reuter, Ives, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck, 2013.
6. Renald, Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin éditeur, 2006.
7. Raynal, Françoise, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2016.

II. Thèses de Doctorat :

1. Alfarwy Loubna , « La didactique du Fos en Syrie : enjeux et perspectives », Université de Montpellier 3, Thèse de Doctorat, 2017.
2. Benmoussa Saâdia , « Vers une ingénierie de formation pour le français du tourisme en contexte marocain », Thèse de doctorat, Université Sorbonne cité, 2017.
3. Chemutai Koske Lily , « La pragmatique de l'écrit en français de spécialité : cas du français pour le tourisme, hôtellerie et restauration dans les universités kenyanes », Thèse de doctorat, Université de Lorraine, 2019.
4. Corzo Zavaleta Janet Ivonne , « Les difficultés des étudiants internationaux dans le système universitaire français : en quoi le Français sur Objectifs Universi-

taire (FOU) peut-il les aider à réussir leurs études ? », Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille, 2018.

5. Diop Bilal , « Le statut didactique du français, de l'arabe et des autres langues dans la formation des enseignants et des ingénieurs à l'université mauritanienne : une étude comparative de l'École Normale Supérieure (ENS) et de l'École Supérieure Polytechnique(ESP) de Nouakchott », Thèse de doctorat, Université Paris 3, 2021.

6. Kahboub Abdelkrim , « Pour un enseignement/apprentissage en autodirection dans le système universitaire algérien », Thèse de doctorat, Université Boulogne Franche-Comté, 2018.

7. KHERRA Nawel, « Pour Un Enseignement Du Français Sur Objectifs Spécifiques Aux Etudiants Inscrits En Architecture », Université El Hadj Lakhdar – BATNA, Thèse de Doctorat, 2015.

8. M. Sagnier Christine , « Stratégies d'apprentissage, métacognition et autonomisation en didactique du français sur objectifs spécifiques : étude conduite auprès d'un public d'adultes américains en formation de management international », Thèse de doctorat, Université de Besançon, 2004.

9. Ndomingiedi Zolana Adolfo, « Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola », Université de Nice Sophia- Antipolis, Thèse de Doctorat, 2013

10. Njah Mohamed , « L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple de l'enseignement supérieur tunisien », Thèse de doctorat, Université Paris 3, 2011.

III. Articles :

1. Ait Dahmane Karima, «Plurilinguisme, Dialogue Interculturel Et Enseignement Du Français à L'université», الأَدَاب و اللغَات, vol. 3, fasc. 1, juin 2008, pp. 43–52.

2. Bigirimana Clément . Nshimirimana Liévi, «De L’enseignement Du Et/ou En Français : Analyse Du Manuel De Français De L’enseignement Post Fondamental Au Burundi», *Ex Professo*, vol. 7, fasc. 1, mars 2022, pp. 71–87.
3. Bedjaoui, Nabila, « Les étudiants algériens face au français», *Taikomoji kalbotyra*, fasc. 11, août 2018, pp. 3–23.
4. Carton, F., « Des langues de spécialité au français à objectif spécifique », O. Bertrand & I. Schaffner (Dir.), *Le français de spécialité, Enjeux culturels et linguistiques*, 2008, pp. 43–75.
5. Cassie, J. R. Bruce, Denis Haché, « L’utilisation d’une heuristique curriculaire pour créer un apprentissage adapté à la vie », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 24, fasc. 1, octobre 2007, pp. 75–93.
6. C.PUREN, « La problématique de la centration sur l’apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, fasc. 100, décembre 1995, pp. 129–149.
7. Dessus, Philippe, « Systèmes d’observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires : », *Carrefours de l’éducation*, vol. n° 23, fasc. 1, mars 2007, pp. 103–117.
8. Dr. Salah Azioun, Pr. Derguin Said Mehdi, «L’entretien de recherche dit “semi-directif” Dans les domaines des sciences humaines et sociales», *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*, vol. 3, fasc. 1, marzo 2018, pp. 30–42.
9. Miled, Mohamed, «Le français dans le monde arabophone : quels statuts, quels contacts avec la langue arabe ?», *Langue française*, vol. n° 167, fasc. 3, octobre 2010, pp. 159–171.
10. Moussaoui, Abderramane, «Observer en anthropologie : immersion et distance», *Contraste*, vol. N° 36, fasc. 1, juin 2012, pp. 29–46.
11. Lenoir, Yves, « Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes évaluatifs », *Les dossiers des sciences de l’éducation*, fasc. 25, avril 2011, pp. 13–28.

12. Peuzin, Marjolaine, «L'approche actionnelle du CECR et le Français Langue de Scolarisation dans la perspective de l'évaluation: Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques», Cahiers internationaux de sociolinguistique, vol. N° 7, fasc. 1, octobre 2015, pp. 83–97.
13. PORCHER L, «“ Monsieur Thibaut et le bec Bunsen ”», Etudes de Linguistique Appliquée, ELA, fasc. 23, 1976, pp. 6–17.
14. « Une dizaine d'alpinistes iraniens apprennent le français de la haute montagne à Téhéran. Objectif: une ascension franco-iranienne dans l'Himalaya en 2012», Le français dans le monde, Paris, mars 18, 2010, CLE International .



Annexes

ANNEXE 1 : Listes des figures

Les *schémas* et les *graphiques* sont désignés comme *figures* et sont cités selon leur ordre d'apparition dans le texte :

Numéro	Titre	Page
•Figure 1 :	Schéma de T.C.JUPP et al	45
•Figure 2 :	Questionnaire destiné à des agriculteurs ukrainiens	48
•Figure 3 :	Juxtaposition linguistique en Algérie selon A. Queffélec	65
•Figure 4 :	Etudiants nouveaux bacheliers ou répétitifs	152
•Figure 5 :	raisons d'échec en première année tronc commun	153
•Figure 6 :	La note du français au bac	154
•Figure 7 :	Nombre d'années d'étude de français	155
•Figure 8 :	Niveau de français des étudiants	157
•Figure 9 :	suffisance du nombre d'années d'étude	158
•Figure 10 :	les difficultés de la langue française	159
•Figure 11 :	la difficulté de lecture de documents	160
•Figure 12 :	la difficulté de rédaction de documents	160
•Figure 13 :	la difficulté de compréhension et expression orale	161
•Figure 14 :	autres difficultés	161
•Figure 15 :	Les cours de renforcement	163
•Figure 16 :	Les tâches effectuées en langue française	164
•Figure 17 :	Ecrire comme tâche effectuée en langue française	165
•Figure 18 :	Parler comme tâche effectuée en langue française	165
•Figure 19 :	Ecouter comme tâche effectuée en langue française	166
•Figure 20 :	La compétence la plus utile dans la formation	167
•Figure 21 :	lire comme compétence utile dans la formation	167
•Figure 22 :	Parler comme compétence utile dans la formation	168
•Figure 23 :	Parler comme compétence utile dans la formation	169
•Figure 24 :	L'utilité de la langue française dans la formation	171
•Figure 25 :	Le point d'utilité de la langue française	171
•Figure 26 :	Des informations sur le domaine de spécialité	172
•Figure 27 :	Sources d'information	173
•Figure 28 :	L'utilisation du français	174
•Figure 29 :	Le nombre d'heures de français par semaine	175
•Figure 30 :	Suffisance du nombre d'heures	176
•Figure 31 :	Le contenu du module de français, répond-il aux besoins réels ?	177
•Figure 32 :	Nécessité d'une autre formation	178
•Figure 33 :	Lieu et temps de la formation linguistique supplémentaire	179
•Figure 34 :	La possibilité d'accomplir les tâches linguistiques	180
•Figure 35 :	l'échelle de niveaux du CECRL	209

ANNEXE 2 :**Listes des tableaux**

Numéro	Titre	Page
•Tableau 1 :	Profil d'un apprenant de FOS	37
•Tableau 2 :	Echantillon de modules enseignés en français à l'université de Blida	72
•Tableau 3 :	Les grandes méthodes pédagogiques	105
•Tableau 4 :	les classes observées	118
•Tableau 5 :	Les éléments constitutifs du journal d'observation	126
•Tableau 6 :	Etudiants nouveaux bacheliers ou répétitifs	152
•Tableau 7 :	raisons d'échec en première année tronc commun	153
•Tableau 8 :	La note du français au bac	154
•Tableau 9 :	Nombre d'années d'étude de français	155
•Tableau 10 :	Niveau de français des étudiants	156
•Tableau 11 :	suffisance du nombre d'années d'étude	157
•Tableau 12 :	les difficultés de la langue française	159
•Tableau 13 :	la difficulté de lecture de documents	159
•Tableau 14 :	la difficulté de rédaction de documents	160
•Tableau 15 :	la difficulté de compréhension et expression orale	160
•Tableau 16 :	autres difficultés	161
•Tableau 17 :	Les cours de renforcement	162
•Tableau 18 :	Les tâches effectuées en langue française	164
•Tableau 19 :	lire comme tâche effectuée en langue française	164
•Tableau 20 :	Ecrire comme tâche effectuée en langue française	165
•Tableau 21 :	Parler comme tâche effectuée en langue française	165
•Tableau 22 :	Ecouter comme tâche effectuée en langue française	165
•Tableau 23 :	La compétence la plus utile dans la formation	167
•Tableau 24 :	lire comme compétence utile dans la formation	167
•Tableau 25 :	Ecrire comme compétence utile dans la formation	167
•Tableau 26 :	Parler comme compétence utile dans la formation	168
•Tableau 27 :	Parler comme compétence utile dans la formation	169
•Tableau 28 :	L'utilité de la langue française dans la formation	170
•Tableau 29 :	Le point d'utilité de la langue française	171
•Tableau 30 :	Des informations sur le domaine de spécialité	172
•Tableau 31 :	Sources d'information	173
•Tableau 32 :	L'utilisation du français	174
•Tableau 33 :	Le nombre d'heures de français par semaine	175
•Tableau 34 :	Suffisance du nombre d'heures	176
•Tableau 35 :	Le contenu du module de français, répond-il aux besoins réels ?	176
•Tableau 36 :	Nécessité d'une autre formation	177
•Tableau 37 :	Lieu et temps de la formation linguistique supplémentaire	178
•Tableau 38 :	La possibilité d'accomplir les tâches linguistiques	180

•Tableau 39 :	récapitulation des résultats	181
•Tableau 40 :	résultats du test de compréhension écrite	188
•Tableau 41 :	résultats du test de production écrite	189
•Tableau 42 :	Le guide d'entretien dans les trois types d'entretien	195
•Tableau 43 :	guide d'entretien	198
•Tableau 44 :	Les compétences à développer chez les étudiants, classées par les enseignants	217

ANNEXE 3**Observations de classes****Observation 1****Date :** dimanche 07/10/2018**Public :** première année tronc commun ST G4 S1.**Enseignant :** retraité de l'éducation nationale, (aucune formation spécifique)**Durée :** 1H30 minutes.**Objectif de la séance :** Compréhension d'un écrit + débat / thématique : vivre dans une ville.**Nombre d'étudiants :** 28

Un texte relativement long est distribué aux étudiants, il parle de la vie dans la ville. Il est extrait d'un blog sur Internet. L'enseignant a commencé par un rappel de la différence entre les avantages et les inconvénients dans un texte argumentatif. Il a écrit au tableau les deux objectifs opérationnels de la séance qui étaient premièrement, de faire la différence entre un plan dialectique et un plan par accumulation dans un texte argumentatif, deuxièmement, animer un débat au tour du même thème. Il a demandé aux étudiants d'anticiper le sens du texte à partir du titre, des débuts de paragraphes et de la source du document. Les réponses n'étant pas si fructueuses, il est passé directement à l'analyse du texte : un va et vient entre le texte et les questions qui étaient écrites au verso donnait tantôt des réponses qui satisfont l'enseignant (d'après les grimaces de son visage), tantôt des ratés qui l'obligeait à reformuler, à faire appel à des mots d'arabe et finir parfois de donner des réponses. Il a clôturé cette première partie par une synthèse du texte étudié qu'il a faite en dégagant les idées principales du texte.

Constats :**Interactivité et motivation des apprenants :**

La longueur du texte et l'absence d'éléments para textuels tels que les photos ou les graphiques ont rendu l'exercice plus difficile et la séance plus monotone. La plupart des étudiants ne sont plus concentrés et commencent à chahuter malgré les tentatives de l'enseignant de les faire travailler en expliquant les mots qui bloquent la compréhension et en traduisant dans l'arabe dialectal parfois. Un petit groupe d'étudiants suit la cadence et manifeste un certain intérêt tant bien que mal. Le choix du support didactique (longueur, thématique, illustrations, ...) est détermi-

nant pour susciter l'intérêt et la motivation des apprenants. Il faut veiller à accroître la difficulté en commençant par des textes courts et abordables.

Ensuite, l'enseignant a demandé aux étudiants de constituer deux groupes en fonction de leur position par rapport au thème : pour ou contre. Il a changé la disposition des tables et les deux équipes sont face à face. Deux étudiants sont chargés de porter le contenu du débat au tableau pour servir à une synthèse ultérieurement.

Constats :

Interactivité et motivation

Dès le départ, nous avons senti qu'une autre dynamique s'installe. Un regain d'intérêt est remarqué à travers les mouvements et les expressions des visages. Une animation remarquable et une bonne volonté de faire l'activité sont palpables. L'installation d'une certaine rivalité au sein de la classe est bénéfique. La compétitivité favorise l'échange, la créativité, le partage et l'esprit d'équipe. Les mêmes éléments, qui étaient totalement disjoints au début s'impliquent en proposant, en justifiant et en agressant parfois. L'enseignant anime le débat : il donne la parole, estime le temps, organise le débat en général. Il joue le rôle du médiateur en calmant les esprits, rappelant à l'ordre et incitant à respecter les règles du jeu en acceptant la divergence de points de vue pour savoir débattre car c'est l'objectif à atteindre : savoir débattre sans agressivité ou bagarre. Toutefois, malgré cette motivation et cette ambiance, le niveau linguistique des étudiants laisse à désirer et les empêche de produire un contenu argumentatif digne de ce nom. Le professeur se plaint de ce problème et trouve qu'il est primordial d'élever ce niveau avant de penser à installer d'autres compétences.

Il s'agit d'un véritable jeu basé sur l'expression orale. Il nous a permis de prendre une idée sur le niveau de ce genre de compétences chez les apprenants. Notre évaluation de la situation fait ressortir une certaine hétérogénéité du groupe classe. Des éléments arrivent à interagir aisément dans le débat, s'expriment fluidement en français. Ils prennent la parole constamment et n'ont aucune gêne à prendre la parole en public. En revanche, la majorité ont une expression à peine compréhensible.

Lors de l'entretien accordé par cet enseignant, il nous a parlé de sa stratégie pour pallier le problème de l'hétérogénéité et venir en aide aux apprenants en difficulté. La séance d'observation a révélé que des stratégies comme le travail de groupe est nécessaire notamment lorsque le groupe classe recèle d'apprenants en mesure de faire le leadership en matière d'apprentissage et d'accompagnement.

Il convient de souligner que cet enseignant, qui compte parmi les plus anciens de la faculté, favorise une approche classique de l'enseignement. Selon lui, l'apprentissage d'une langue se fait de manière explicite en mettant l'accent sur les aspects linguistiques (capacité à rédiger et à parler), tandis que les compétences professionnelles et disciplinaires viennent par la suite. Il est d'avis que si l'on maîtrise la langue, l'acquisition des compétences professionnelles est aisée, car la terminologie et les techniques se retrouvent également dans d'autres matières.

L'agir professoral :

L'enseignant assume le rôle d'un animateur qui guide la classe et facilite les échanges. Il distribue équitablement les rôles à ceux qui souhaitent participer, créant ainsi une atmosphère de collaboration. Pour rendre la classe plus conviviale, il modifie la disposition de la salle et veille à mettre en valeur le caractère social de la classe. La contribution des apprenants au cours est variable ; on distingue ceux qui s'investissent et forcent le respect et ceux qui font les spectateurs même s'ils arrivent à suivre. A ce niveau, est-ce que c'est au professeur d'agir sur la situation de ce genre d'apprenants ? Devrait-il considérer l'idée de soutenir ces apprenants en les encourageant à surmonter leur timidité et à s'exprimer, peut-être en les invitant à faire des présentations ? Comment pourrait-il les intégrer pleinement dans le groupe ? Est-il en mesure de les guider de manière à les rendre plus actifs dans leur apprentissage ? Possède-t-il les compétences pédagogiques nécessaires pour atteindre cet objectif ? A-t-il bénéficié d'une formation adéquate ?

Le temps alloué à la séance, est-il adéquat avec les objectifs tracés ?

La durée de l'activité proposée est un facteur très important voire déterminant. Savoir gérer son temps est une compétence professionnelle pour l'enseignant et il doit la transmettre à ses apprenants.

La séance de production orale par exemple demande-t-elle autant de temps que celle de compréhension ? Si oui, est-ce valable dans toutes les situations et contextes ?

L'enseignant constate que les étudiants éprouvent des difficultés à produire des textes, et estime donc que le cours devrait se concentrer sur le développement de cette compétence spécifique. Il va ainsi progressivement en proposant des activités intermédiaires jusqu'à atteindre l'objectif final. Ne dit-on pas qu'en pédagogie, il faut savoir perdre du temps.

Constats/ conclusion :

Est-il justifié de choisir l'activité de débat pour ce public ? Les étudiants, qui seront des professionnels à l'avenir, auront-ils besoin de débattre et de défendre des points de vue dans des contextes professionnels ou académiques ? Nous pensons que, en plus de la compétence en rédaction, qui nécessite un bon niveau d'écriture dans différentes tâches professionnelles, la compétence orale est également essentielle. Il est important de souligner que certains professeurs enseignent le français sans tenir compte du contexte professionnel. De plus, les apprenants ont déjà choisi leur domaine d'activité. Par conséquent, l'enseignement de la langue devrait répondre aux besoins des métiers envisagés.

Observation 2

Date : mardi 09/10/2018

Public : première année tronc commun ST G17 S3.

Enseignant : PES/vacataire (aucune formation spécifique)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : rédiger une lettre administrative.

Nombre d'étudiants : 27

La séance a pour objectif une technique de production écrite : la lettre administrative. L'enseignant justifie le choix de cette activité par l'importance de la communication professionnelle en général, notamment pour son public, futurs professionnels. Il leur a demandé via les réseaux sociaux de télécharger des modèles de ce genre de

lettres. Nous avons remarqué que quelques étudiants étaient en possession de copies de lettres. Il a commencé par expliquer la différence entre la lettre administrative et la lettre familiale. Ensuite, il a passé en revue le plan : l'entête, l'objet, les formules de salutation, le corps de la lettre, la formule de clôture. Au tableau, il a dessiné un schéma de ce plan.

Quelques étudiants prennent des notes. L'enseignant n'avait pas de document en main. Apparemment, il s'appuie sur son expérience car il répond aisément aux questions posées par deux étudiants. Ces derniers demandent si la lettre administrative n'est pas remplacée par les messages ou le mail. L'enseignant a dirigé la question à leurs collègues qui ont donné des réponses qui s'accordent toutes ou presque sur l'inutilité de la lettre. Ils pensent que le stylo et le papier c'est révolu. L'enseignant a clos le débat et a proposé un exercice d'application avec des consignes et les recommandations. Dix minutes après, il a demandé à un étudiant de lire sa production et aux autres de détecter les erreurs pour pouvoir les éviter. Les interventions n'étaient pas nombreuses. Il a ensuite évalué le travail en corrigeant les erreurs commises. Les mêmes étudiants continuent à prendre des notes. Deux autres exercices ont été proposés avec deux situations professionnelles différentes où l'étudiant devrait écrire pour des raisons professionnelles en rapport avec les spécialités futures des apprenants.

Constats

L'erreur en apprentissage constitue un tremplin pour progresser. Nous avons remarqué que lors de cette séance, c'était la démarche adoptée.

Matériel didactique ignoré !

La prise de notes est quasi absente et la plupart des étudiants n'avaient aucun support pour consigner des informations. Ils se fient à leurs mémoires. L'enseignant, lui, n'avait aucun document en main et fait son cours oralement en portant quelques notes au tableau qui était le seul outil didactique.

Il aurait pu imprimer une lettre modèle. La tradition scolaire et universitaire veut qu'une trace écrite doit être consignée dans les cahiers, carnets, classeurs et autres supports numériques, à la demande de l'enseignant et sous sa responsabilité.

Cependant, ce cours nous paraît important car il est au vif du sujet de la formation de ces apprenants. Rédiger un mail est également une technique de rédaction à ne pas négliger.

Interactivité et agir professoral

La relation enseignant / apprenant est en général acceptable. La motivation n'était pas si ressentie mais l'enseignant arrive à s'imposer grâce à une langue correcte et une personnalité remarquable. Son recours à son expérience dans le domaine laisse voir la relation qu'il a avec ses apprenants. Avec un discours des plus simples, un recours sans cesse aux exemples, il arrive à faire passer son message auprès de son public.

Lexique ?

Le cours et les exercices proposés relevaient du cadre professionnel : rédiger une demande d'emploi en réponse à une annonce. L'apprenant doit chercher au maximum une langue correcte, une thématique convenable et un style adéquat pour intéresser l'employeur. Il s'implique en apprentissage car il trouve toute la motivation. N'est-ce pas le genre de tâches auxquelles il faut habituer ces apprenants ?

Observation 3

Date : mardi 09/10/2018

Public : première année tronc commun ST G11 S2.

Enseignant : vacataire (aucune formation spécifique)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : débat sur la culture et civilisation française.

Nombre d'étudiants : 31

L'objectif du cours vise l'acquisition d'informations relatives à la culture et à la civilisation française qui enrichissent les connaissances des apprenants.

Le déroulement de l'activité 1

Il s'agit d'un travail qui a été demandé auparavant. Un exposé est présenté par deux étudiantes et suivi d'un débat. Le thème choisi : l'organisation administrative française, régions, départements, ...et ce qui les caractérise économiquement et socialement. Un moyen de projection est utilisé, ce qui a permis de capter l'attention des étudiants.

Le but de cette activité est donc de familiariser les apprenants avec l'interculturel et de leur faire découvrir une culture qui diffère de la leur.

C'est ce que nous avons remarqué durant le débat. Ils n'arrêtent pas de comparer avec l'Algérie, les pays arabes et le reste du monde. Le cours devient plus intéressant quand il s'agit de parler de tout ce qui est connu par les étudiants : la tour Eiffel, le stade de France, Marseille et son équipe de football, Lyon et sa communauté algérienne...

Ce qui a attiré leur l'attention aussi ce sont les potentialités industrielles dans tous les domaines, ce qui a laissé rêveurs pas mal d'entre eux. A la fin de l'exposé, l'enseignante a posé un certain nombre de questions pour déclencher le débat. Les participants n'étaient pas si nombreux mais nous avons remarqué que quelques uns manifestent un intérêt en souhaitant répondre sans oser le faire par timidité ou par manque de confiance.

Constats

Comme il s'agit d'un travail préparé à l'avance, nous n'avons pas remarqué de difficultés chez les deux étudiantes. A l'aide de photos, vidéos et autres animations, l'exposé était réussi. L'enseignante n'a pas trop intervenu et n'avait aucun matériel didactique à sa portée des mains. Elle s'est contenté d'animer, de faire des remarques, linguistiques notamment, et commenter. Elle a fait preuve d'une maîtrise de sa classe.

Observation 4

Date : mercredi 10/10/2018

Public : première année tronc commun ST G7 S1.

Enseignant : vacataire (aucune formation spécifique)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : compréhension d'un texte explicatif

Nombre d'étudiants : 37

Le texte, objet de l'étude et dont la thématique est *la pollution atmosphérique* est déjà entre les mains des étudiants. Il est au verso d'un texte étudié la séance précédente. Comme approche globale, des questions sont écrites au tableau et les réponses sont données par certains étudiants qui ont fait l'effort de lire le texte chez eux. Aucune étude des éléments ou anticipation du sens n'est à l'ordre du jour. Les réponses sont portées au tableau. Ensuite, l'enseignant commence à expliquer linéairement le texte

En faisant ressortir le champ lexical et au lieu de donner la parole à ses étudiants, c'est lui qui l'accapare. La participation des étudiants est donc très restreinte, avec toujours les mêmes éléments qui prennent la parole. Cela s'explique d'une part, par un manque d'expérience chez l'enseignant qui n'a pas fait des formations nécessaires (lors de l'entretien, il nous a confié qu'il est un ancien comptable converti en enseignant) et d'autre part, par le nombre important des étudiants qui fait que leur participation tourne au chahut.

Un point positif est à mettre sur le compte de l'enseignant est qu'il a clôturé la séance par un travail de synthèse du texte. Il a intelligemment choisi les questions dont les réponses facilitent la synthétisation. Il leur a en plus donné en guise de boîte à outil les organisateurs textuels nécessaires pour produire ce genre de texte. Le résumé de texte ou le compte rendu est le meilleur moyen pour évaluer la compréhension d'un texte.

Observation 5

Date : Jeudi 11/10/2018

Public : première année tronc commun ST G8 S2.

Enseignant : vacataire (inspecteur de l'enseignement primaire)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : Compréhension orale.

Nombre d'étudiants : 24

Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques

Outils didactiques :

Document sonore : Podcast les nouvelles ressources d'hydrocarbures (source la chaîne 3 de la radio algérienne) + un document écrit distribué.

Le professeur distribue un texte contenant la transcription du contenu du podcast ainsi qu'un questionnaire. Ensuite, il entame une introduction sur l'exercice qui se divise en deux parties : écouter l'audio et répondre aux questions présentes dans le document distribué.

Ce podcast contient un extrait du journal de 13H la chaîne 3 de la radio algérienne où le journaliste annonce de nouvelles ressources d'hydrocarbures.

Est-ce un document authentique ou un document adapté à des fins didactiques ? Cette question met en évidence une nouvelle difficulté à penser, à évaluer et à exploiter des documents écrits et sonores provenant de diverses sources, sur lesquels le pro-

fesseur construit des cours, des séquences ou des scénarios. Il convient de noter que ce document sonore est un extrait d'un journal radiodiffusé, ce qui en fait un document authentique.

Seulement 10 à 12 étudiants sont capables de prendre des notes et de suivre, ce qui peut s'expliquer par le niveau de langue inadapté et le désintérêt des apprenants pour le sujet traité. En effet, écouter un reportage où les intervenants utilisent un style journalistique n'est pas une situation de communication facilement accessible. Les apprenants sont confrontés à une langue qui leur est difficile, à un français correct voire soutenu. Il n'est donc pas surprenant de constater le manque d'intérêt et la difficulté de compréhension de ce contenu, en particulier pour un public dont le niveau en français nécessite une révision.

Première question de l'exercice : Identifier celui qui parle ?

Les mêmes éléments qui répondent toujours.

1- Discussion

Question : quel est thème ?

Réponse : le pétrole en Algérie.

Le professeur leur parle de (marché international des hydrocarbures, découvertes, le groupe pétro-gazier national algérien) pour clarifier ce thème.

Question : que signifie le mot « forage » :

Réponse : Forage de pétrole, c'est une spécialité à Hassi Messaoud.

Le professeur explique que le forage vient du verbe forer. On fore des puits.

2- une deuxième écoute pour répondre aux questions.

Question : notez les mots difficiles

Réponse : contexte, sanctions, BRM, BMD, Berkine, ...

Puis l'enseignant donne le sens du premier mot, puis le second et explique les acronymes et le nom de lieu.

L'intervenant dans le reportage parle de découvertes à Touggourt, dans le nord du Sahara algérien, le forage des puits BRM-1 et BMD-1 du bassin d'Amguid Messaoud et les débits de 10 555 barils/jour d'huile et 426 373 m³/jour de gaz. Ces résultats con-

firme- t-il est un important potentiel que recèle la région, située à l'est du gisement de Hassi Messaoud.

Après avoir observé cette séance, il est évident que l'accent est mis sur le pétrole en Algérie. Cela soulève la question du contenu à enseigner pour ce type de public. Quel est le contenu qui convient le mieux à cette audience ? Quel est l'objectif derrière le choix de tel ou tel sujet enseigné ?

L'objectif du cours est de développer la compétence compréhension de l'oral et l'enrichissement lexical dans un thème en rapport avec l'un des spécialités disponibles dans la faculté, à savoir *les hydrocarbures*.

Répond-il à un besoin réel chez les étudiants ?

Nous estimons que l'enseignant aurait pu choisir un reportage plus riche en vocabulaire thématique, en lien avec le domaine professionnel des étudiants, plutôt que de se baser sur des informations rapportées dans un journal radiodiffusé dont le contenu est davantage orienté vers d'autres intentions que didactiques. Cependant, le choix d'un document authentique ne doit pas être fait au hasard.

Mais où se situe la langue dans ce type de cours ? Nous pensons qu'un tel contenu peut servir à enrichir le vocabulaire, notamment pour un journaliste.

Après une lecture silencieuse, cinq éléments lisent le texte à tour de rôle et le professeur corrige les erreurs de lecture. Ensuite, l'exercice suivant consiste à identifier les mots difficiles, où les étudiants commencent à sélectionner les termes qu'ils ne comprennent pas tels que "puits", "découvertes", "sanction", "marché international", "baril", "gisement", etc. Le temps passe rapidement et l'enseignant explique autant que possible le sens des termes difficiles.

Aucune activité de langue n'est proposée ! Les questions qui nous viennent à l'esprit à la suite de cette observation sont les suivantes : est-ce que la compréhension écrite se limite à la définition des termes difficiles d'un texte ? Quels sont les objectifs de cette séance ? Pourquoi ce choix de texte ? Qu'est-ce que les apprenants ont acquis précisément ? Sur quels critères seront-ils évalués ?

Observation 6

Date : lundi 15/10/2018

Public : première année tronc commun ST G8 S2.

Enseignant : vacataire (inspecteur de l'enseignement primaire)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : Compréhension et expression orale (un entretien d'embauche)

Nombre d'étudiants : 28

L'enseignant, qui fait preuve, d'une bonne formation débute son cours par rappeler ce que devrait faire le chercheur d'emploi avant l'entretien d'embauche comme effectuer des recherches sur l'entreprise, analyser la description de poste sur l'offre d'emploi, anticiper les questions. Ensuite, il est passé à la pratique en distribuant des feuilles où figurent des dialogues (entretiens) : 24 répliques allant de la présentation à la clôture de l'entretien sont découpées en quatre phases. Les étudiants se mettent en duo, et commencent par jouer le jeu. L'un pose les questions et l'autre lui répond et vice versa. Au début, on se contente des quatre première questions : *Pouvez-vous vous présenter ? Que savez-vous de nous ? Qu'est-ce qui a suscité votre intérêt dans cette offre d'emploi ? Pourquoi souhaitez-vous travailler avec nous ?*

Il est clair qu'un travail de préparation a été effectué auparavant (c'est ce qu'a affirmé l'enseignant) car les étudiants sont relativement à l'aise avec ce jeu de rôle. Quelques réticences sont dues, à notre avis, à des facteurs psychologiques. Les duos se succèdent au tableau pour jouer le recruteur et le demandeur d'emploi. L'enseignant, metteur en scène, ne quitte pas des yeux les acteurs, il est toujours là pour corriger les erreurs linguistiques, donner un coup de pouce, motiver, encourager. Le temps de la séance n'a pas suffi. Un rendez-vous est pris pour la séance prochaine.

Constats

Certains apprenants maîtrisent bien l'expression orale, d'autres moins. Cela s'explique d'une part, par la méconnaissance de la langue du domaine de l'embauche et d'autre part par le manque d'écoute des médias dans la vie des étudiants !

Si ce cours est réussi, (l'objectif est globalement atteint) c'est grâce au professionnalisme de l'enseignant, sa formation initiale et continue. Il fait un travail pédagogique excellent. L'attitude des apprenants en témoigne également. Nous lui

reprochons quand même son interventionnisme excessif lorsqu'il s'agit d'erreurs car laisser l'apprenant détecter son erreur lui-même ou par ses pairs et ainsi la corriger aurait été plus bénéfique, pensons-nous. Les outils didactiques sont bien exploités, le support, le tableau mais un magnétophone l'aurait bien aidé dans son travail.

Observation 7

Date : lundi 15/10/2018

Public : première année tronc commun ST G8 S2.

Enseignant : permanent (enseignant de génie des procédés chargé du français)

Durée : 1H30 minutes.

Objectif de la séance : Compréhension de l'écrit.

Nombre d'étudiants : 24

Le texte support est photocopié à partir d'un ancien manuel de sciences physiques de l'enseignement secondaire. Il est distribué à raison d'un texte pour deux. Malgré la vétusté, le document est authentique et ainsi il pourrait être bénéfique aux apprenants. Pour anticiper le sens du texte, l'enseignant demande aux étudiants de lire le titre et de l'analyser grammaticalement : « *phrase nominale composée d'un nom et un adjectif.* » conclut-il, sans plus. Nous remarquons que l'attention des étudiants est captée par les illustrations, schémas, figures, ... Il est ensuite passé à l'analyse du texte en posant des questions qu'il portait au tableau. Il utilise souvent les abréviations. Les réponses étaient chaotiques et collectives, de sorte qu'il était difficile de distinguer le vrai du faux. De nombreux étudiants s'ennuyaient, chuchotaient voire riaient. Il était évident qu'ils n'étaient pas intéressés. L'enseignant ne cessait de les rappeler à l'ordre en criant constamment "silence SVP" ! À la fin de la séance, il nous a confié que le manque de discipline des étudiants entravait le processus d'enseignement/apprentissage, d'autant plus que ce public avait un niveau très faible en français.

Les étudiants ne comprenaient pas, ou difficilement, ce que disait le professeur. Un ou deux éléments essayaient de participer, mais ils avaient du mal à construire une phrase correcte. Ils répondaient en arabe et l'enseignant traduisait son discours pour se faire comprendre.

Observation 8**Date :** jeudi 10/10/2018**Public :** première année tronc commun ST G8 S2.**Enseignant :** permanent (enseignant de mécanique chargé du français)**Durée :** 1H30 minutes.**Objectif de la séance :** Les procédés explicatifs**Nombre d'étudiants :** 29**Déroulement de la séance/ contenu/ outils didactiques**

Objectif : les procédés explicatifs

A partir d'une feuille, l'enseignant recopie au tableau un exercice dont la consigne était de nommer chacun des procédés explicatifs qui suivent en justifiant la réponse. Les énoncés, au nombre de six, traitent de thèmes variés. Les étudiants assis aux premières rangées s'appliquent à recopier l'exercice. L'enseignant a toujours le dos tourné à la classe et ne se soucie plus du bavardage surtout au fond. Après une dizaine de minutes, place à une correction collective de l'exercice. Les réponses sont données collectivement et portées au tableau par deux étudiants qui se succèdent à exécuter cette tâche. L'enseignant intervient quand même pour expliquer certains mots difficiles ou donner d'autres exemples. Un deuxième exercice est proposé. Il s'agit d'un texte lacunaire avec un objectif similaire au premier : compléter par termes ou expressions qui servent à introduire des procédés explicatifs tels que *se caractérise par, à l'image de, comme, est, on peut citer,...* Bis repetita, l'exercice est corrigé et la séance prend fin.

Constat

La majorité des étudiants ne sont pas attentifs, ils n'ont aucun document devant eux et s'engagent dans une conversation incessante. Certains jouent sur leurs téléphones. L'enseignant parle très doucement, à tel point que sa voix est à peine audible. Il a du mal à gérer la classe. Lors de notre entretien, il nous a confié que...

ANNEXE 4 Guide d'entretien (destinés aux enseignants)

L'enseignement du français dans les filières technologiques

I. Profil de l'enseignant enquêté

1. Diplômes /formation initiale
 2. Expérience professionnelle
 3. Formation continue /spécifique dans la spécialité
-

II. Apprenants

- 1) Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?
 - 2) Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?
 - 3) Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?
-

III. Contenu enseigné

- 4) Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?
 - 5) Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?
 - 6) Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?
 - 7) L'avez-vous choisi vous-même ou c'est le choix des responsables de la faculté ?
 - 8) Trouvez-vous qu'il s'adapte aux objectifs de vos cours et aux besoins de vos apprenants ?
 - 9) Si non, vous a-t-on remis un programme ?
 - 10) Si, quels sont ses aspects positifs et négatifs ?
 - 11) Utilisez-vous un autre matériel pédagogique disponible sur le marché ?
 - 12) Utilisez-vous des supports multimédias ?
 - 13) La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?
 - 14) Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?
-

IV. Besoins langagiers des apprenants :

- 15) Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral
-

V. Problèmes / besoins /suggestions :

- 16) En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?
- 17) Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

ANNEXE 5**Transcriptions des entretiens****Informateur 1****Date :** 07/10/2018**Durée :** 35 minutes

Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. En ce qui me concerne, je suis enseignant de français à la retraite après une carrière de plus de trente ans à l'éducation nationale en tant que PEM puis PEM détaché (professeur d'enseignement moyen), J'ai débuté mon cursus par un diplôme de technicien de télécommunications.

Enq. Il s'agit d'une seconde carrière alors ?

Inf. (sourire) oui, en fait. Après l'obtention du bac, j'ai poursuivi mes études. Je suis actuellement titulaire d'une licence de français et d'un master en didactique et langues appliquées. En plus de l'expérience aux collèges et aux lycées, ça fait 5 ans que j'exerce à l'université en tant qu'enseignant vacataire dans différentes filières. Je suis recruté à la base de mon diplôme, mon expérience et ma disponibilité. Je ne vous cache pas que j'ai trouvé des difficultés au début mais mon expérience et ma persévérance ont vaincus. Je n'ai pas suivi de formation spécifique.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. Bon. D'après le canevas qu'on a reçu de la part du chargé d'études, les objectifs n'ont rien de spécifiques. Ils sont généraux.

I. Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Franchement, nous n'avons fait qu'une évaluation diagnostique pour estimer le niveau général. Il est majoritairement moyen. En fait, ils n'ont pas tous le même niveau, certains ont le niveau intermédiaire ou même faible.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Parfois, c'est en fonction du volume attribué.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. On tient en compte de l'hétérogénéité on multipliant les activités pour intéresser le maximum d'apprenant. On procède aussi par reformulation. On accompagne ceux qui sans en difficulté.

II. Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « Généralement, je fais appel à mes anciennes données : fiches, manuels, cahiers d'activités et surtout internet. »

Enq. Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?

Inf. « un manuel particulier, non ! on nous a juste remis un canevas avec des objectifs généraux, des thématiques, des structures grammaticales et des références bibliographiques. »

Enq. Utilisez-vous un autre matériel pédagogique disponible sur le marché ?

Inf. « Oui, des méthodes ou des manuels de l'éducation nationale. »

Enq. Utilisez-vous des supports multimédias ?

Inf.1 « Rarement. »

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. Une place importante bien sûr. Ça sert surtout les étudiants à niveau faible. Nous vellons à toucher toutes les compétences linguistiques et communicatives en rapport avec les objectifs.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. Tous nos cours s'articulent autour des thèmes en rapport avec la technologie et les sciences en compréhension ou en production.

III. Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. 1. Compréhension de l'écrit, 2. production de l'écrit, 3. compréhension de l'oral, 4. production de l'oral

18) Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Le principal problème réside dans le niveau médiocre en français de la majorité des étudiants. Au lieu de se concentrer sur le développement des compétences de communication, nous passons la plupart de notre temps à leur enseigner les bases du français et devons parfois même traduire certaines parties de notre cours en arabe. Nous croyons que cela découle d'une lacune dans le système éducatif.

Enq. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. d'abord, il faut impérativement augmenter le volume horaire. En plus, mettre à disposition des enseignants le matériel didactique adéquat, document de tout genre, audio, vidéo qui font gagner du temps et motivent plus les apprenants.

Date : 09/10/2018

Durée : 40 minutes

Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Je suis un professeur d'enseignement secondaire de français, j'ai eu ma licence en sciences du langage, autrement dit, j'ai fait un bac + 4. J'ai aussi une licence en psychologie, option sciences de l'éducation. J'enseigne au lycée depuis 12 ans. Cette année, je suis chargé des classes terminales langues étrangères et sciences expérimentales. Ce l'a fait quelques années que je coopère avec les différentes facultés de l'université en tant qu'enseignant vacataire pour enseigner le français comme matière transversale. Enseigner à des adultes ce n'était pas évident mais c'est un défi pour moi.

Enq. Vous n'avez pas suivi une formation spécifique ?

Inf. Si. Une formation autour du français scientifique et technique organisé par le centre culturel français d'Alger.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. C'est l'acquisition d'un lexique relatif aux différents thèmes technologiques et scientifiques en plus de l'enseignement de compréhension de l'écrit,...la lecture.

Enq. C'est tout

Inf. oui, par rapport au volume horaire, on doit faire des choix, on ne peut pas tout faire.

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Médiocre, moyen pour ne pas dire faible.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Oui mais pas systématiquement mais on arrive à évaluer leur niveau.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. Je fais en sorte qu'ils ont un niveau débutant et je confectionne tous mes cours en fonction. Je mets les meilleurs avec les moyens pour qu'ils les fassent travailler. Je ne les blâme jamais, au contraire, je les encourage au moindre effort. Je les pousse à créer une bonne ambiance. Je change souvent la disposition des tables.

Contenu enseigné

Enq. Vous confectionnez vous-même vos cours ?

Inf. « Oui, ça se passe toujours comment ça ! pas de manuel, pas de programmes bien détaillés. On se débrouille quoi ! »

Enq Utilisez-vous un autre matériel pédagogique disponible sur le marché ?

Inf. « Non ! vous savez, avec le temps, je suis arrivé à constituer une banque de documents de tous genres et de tous types. J'en fais profiter même mes collègues. »

Enq. Utilisez-vous des supports multimédias ?

Inf. « Bien évidemment... malgré le manque des moyens de projection. C'est une source de motivation supplémentaire pour les étudiants. »

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. Bien sûr! Et il le faut, vu le niveau de nos apprenants. On est constamment en train de rappeler des règles de grammaire, des corrections d'orthographe, correspondances de temps de conjugaison. Il arrive que la compréhension se bloque sans passer par ce travail sur la langue.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. On cherche à trouver un équilibre entre les deux car elles sont complémentaires.

VI. Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral.

Inf. 1. Compréhension de l'écrit, 2. compréhension de l'oral, 3. production de l'écrit, 4. production de l'oral.

Enq. Pourquoi ?

Inf. A ce stade de l'apprentissage, les étudiants ont surtout besoin d'apprendre à lire des documents dans leur spécialité dès la deuxième année de leur formation de licence. La production s'ensuit. L'oral, à mon avis, ce n'est pas la priorité.

19) Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Le problème central c'est le niveau linguistique des étudiants. Il faut qu'ils progressent. Le français c'est très utile pour les études mais déterminant pour la carrière professionnelle. Je leur fais prendre conscience continuellement.

Enq. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. Les responsables de la faculté ne lésinent pas sur les moyens mais cela reste insuffisant. Il y a un problème d'effectif qui empêche de prendre en charge le nombre important des étudiants. Donc un renforcement en formateurs un peu plus de moyens. Nous aimons également bénéficier de stages, formations spécifiques à l'image des enseignants permanents. C'est extrêmement captivant ! Cette approche nous permettra d'améliorer notre formation et de sortir de la routine dans notre manière d'enseigner. Cela nous permettra également d'apprendre et de mettre à jour nos connaissances. Le domaine de l'enseignement évolue constamment, avec de nouvelles avancées et innovations.

Informateur 3**Date :** 09/10/2018**Durée :** 28 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Licence en didactique, âgée de 32 ans. Je n'ai pas une grande expérience car j'ai juste travaillé en tant que vacataire dans les établissements de l'éducation nationale au primaire et au moyen. Je n'ai pas fait de formation spécifique dans l'enseignement supérieur.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ? Est-il différent du français enseigné dans les matières techniques ?

Inf. En effet, il y a une distinction entre les deux situations. Nous enseignons spécifiquement la langue française, tandis que pour les enseignants de matières techniques, le français est utilisé comme langue d'enseignement pour transmettre les concepts techniques. Ce n'est pas la même chose. En ce qui concerne les objectifs, dans le cadre de l'approche par compétences, notre but est de développer les compétences de compréhension et de production chez les apprenants.

Apprenants :

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Le niveau est très hétérogène. D'un groupe à l'autre, des étudiants ont un niveau moyen, d'autres et qui sont rares ont un bon niveau. La majeure partie, malheureusement, est d'un niveau médiocre.

Enq. Comment justifiez cela ?

Inf. A mon avis, il faut repenser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie : la formation des formateurs, les méthodes, les programmes, ...tout quoi !

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Non. C'est inutile. Nous avons testé ça en concertation avec tous les collègues mais ça n'a pas marché. Les étudiants pensaient qu'ils seraient notés. Ils ont triché et les résultats étaient faussés. (rires). A cela s'ajoute le déficit en enseignants.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. pas de pédagogie différenciée quand même. Avec les effectifs qu'on, on essaie de faire de notre mieux. On les fait travailler en groupe. On diversifie les supports pour les motiver. On leur propose des contenus en rapport avec leurs futures spécialités professionnelles

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « Mes ressources sont variées. On s'entraide entre collègues grâce à la banque de documents qu'on a pu constituer et qu'on exploite à volonté. On fait appel à la toile qui est une mine intarissable de données. Nous utilisons également les manuels de l'éducation nationale, et parfois nous découvrons des textes intéressants ou des documents exploitables que nous pouvons intégrer à notre cours. Ce sont souvent les ressources que nous utilisons pour préparer nos leçons.

Enq. Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?

Inf. « En particulier non. Mais on aimerait bien en avoir un. Cela nous épargnera beaucoup d'efforts. »

Enq. Si non, vous a-t-on remis un programme ?

Inf. « kifkif, non. Juste de grandes lignes. Des thématiques en rapport avec les sciences et les technologies, des faits de langues, sans plus. »

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. Vu le niveau des étudiants, il est impératif de travailler sur la langue. Cela nous coûte du temps par rapport à d'autres objectifs à réaliser.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. C'est l'objectif général de l'enseignement de la matière en fait. Enseigner la langue pour permettre à notre public d'accéder aux documents de la spécialité réalisés en français qui est la langue d'enseignement de la plupart des autres matières.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. 1. Compréhension de l'écrit, 2. production de l'écrit, 3. compréhension de l'oral, 4. production de l'oral

Enq. Pourquoi ?

Inf. L'oral n'est pas une priorité. Les cours magistraux sont accessibles car la plupart des enseignants de spécialité traduisent s'ils ne dispensent ces cours en arabe. Ils n'ont pas le choix d'ailleurs. L'écrit c'est très important pour faire des recherches.

Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Je n'ai pas vraiment beaucoup de difficultés à enseigner, mais j'aimerais bien que les conditions matérielles s'améliorent notamment au niveau des programmes d'enseignement. Ce n'est pas la volonté qui manque.

Enq. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. Bon, je suggère des exigences au niveau linguistique des étudiants pour accéder à la faculté, car de cela dépend beaucoup de choses par la suite pour pouvoir assurer une formation de bonne qualité. Je suggère également de nous fournir tout ce qui est récent documents ou en moyens.

Informateur 4

Date : 09/10/2018

Durée : 32 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes / formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Enq. Présentez-vous ?

Inf. *J'ai 59 ans. Ancien comptable dans une entreprise publique. Suite à mon départ à la retraite anticipée. Je me suis converti en enseignant de français grâce à un diplôme de licence en littérature française que j'ai lors de mon exercice de fonction e comptable. Pour moi, c'est un rêve qui se réalise car j'ai toujours aimé ce métier. Il y a quatre ans, j'ai commencé en tant que professeur de français vacataire à l'université. En raison de mon âge, il m'est difficile d'accéder à un emploi permanent, d'autant plus que le volume horaire à la faculté n'est pas très élevé. Je suis responsable de deux groupes, avec trois heures de cours par semaine pour chacun. Honnêtement, les débuts ont été un peu difficiles. Enseigner à des étudiants qui ont déjà obtenu leur baccalauréat et qui sont des futurs techniciens ou ingénieurs à l'université était un défi pour moi. Heureusement, j'ai été aidé par un collègue enseignant de français qui avait déjà commencé avant moi. J'ai assisté à certaines de ses séances, ce qui m'a beaucoup aidé et facilité la tâche. Malgré cela, le travail était pénible car il nécessitait beaucoup de recherches.*

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. Enseigner à l'université implique de prendre en charge un public adulte qui apprend une langue dans un contexte différent de celui des élèves du lycée ou du collège. Par conséquent, il ne s'agit plus simplement d'enseigner le français général, mais plutôt de dispenser un français fonctionnel et technique, adapté aux besoins spécifiques de ces étudiants.

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Je ne vous cache pas qu'il est médiocre, en général. Les étudiants viennent avec un profil qui n'est pas digne de leur niveau d'instruction.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Au début de ma première année d'exercice, j'avais pensé à le faire et je me suis préparé. Mais les collègues m'ont découragé prétextant que ça se déroule mal en général et ne donne jamais les résultats escomptés. Encore, les conditions matérielles ne

permettent pas de répartir les groupes classes en fonctions des niveaux. J'ai abandonné l'idée et je procède par activités d'évaluation diagnostique, genre de révision générale, qui me donne quand même une idée sur le niveau de mes étudiants.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. le travail de groupes, les projets collectifs, sont entre autres mes stratégies pour motiver les étudiants en difficulté. Le choix de supports et activités ludiques en une aussi.

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « Il est important de noter qu'il n'y a ni programmes ni manuels spécifiques pour l'enseignement du français dans notre contexte. Par conséquent, l'effort que nous devons fournir en tant qu'enseignants est considérable. Tout ce que nous connaissions du français jusqu'à présent était plutôt de nature générale, mais être confronté à des documents techniques et scientifiques, ainsi qu'à des termes techniques, n'était pas évident du tout. »

Enq. Utilisez-vous un autre matériel pédagogique disponible sur le marché ?

Inf. « Oui. Je me suis procuré des méthodes de français destinés à ce genre de public (niveau débutants) mais pas à utiliser directement. Je dois adapter continuellement pour en profiter au maximum. »

Enq. « Utilisez-vous des supports multimédias ? »

Inf. Certainement, ce genre de supports motive les étudiants et brise la routine et la monotonie qui caractérisent d'habitude les cours de langue.

Enq. Vous a-t-on remis un programme ?

Inf. 4 « Un programme ? non. C'est plutôt un canevas avec des orientations sous forme de thématiques à traiter et des faits de langues à enseigner. »

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. Certainement. C'est indispensable ne serait-ce que pour mettre à niveau. On travaille constamment sur les faits de langue.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. J'étais conscient dès le départ que la langue qu'on enseigne doit profiter aux étudiants dans leurs études et à l'avenir dans la profession. Voilà pourquoi, je planifie mes cours en mettant cet objectif devant les yeux. Tout ce que je faisais, allait dans ce sens.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. compréhension de l'écrit 1, production de l'écrit 2, compréhension de l'oral 3, production de l'oral 4

Enq. Pourquoi ?

Inf. la lecture passe avant tout. Un étudiant qui maîtrise la lecture peut progresser à mon avis. La compréhension de l'écrit pourrait combler toutes les lacunes.

Problèmes / besoins /suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Un programme et un manuel élaborés selon les besoins réels des étudiants sont indispensables.

Enq. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. Améliorer les conditions de travail en augmentant l'effectif des enseignants, la formation continue et spécifique, les stages, les échanges avec d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Informateur 5

Date : 11/10/2018

Durée : 38 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Je me présente. Alors, je suis inspecteur de français au cycle primaire, employé de la direction de l'éducation de la wilaya d'El Oued. Je suis diplômé de l'ancien Institut Technologique de l'éducation (l'ITE, dissous actuellement). J'ai débuté ma carrière en tant que maître de l'école fondamentale. Par la suite, j'ai obtenu mon bac, une licence de langue française, un master en littérature et civilisation française. J'ai été contacté par les responsables de la faculté pour enseigner le français pour les filières technologiques en tant que professeur associé. J'ai accepté l'offre car j'ai toujours voulu enseigner à l'université après l'aval de ma tutelle. J'ai 28 ans d'exercices. J'ai 52 ans.

Enq. Avez-vous suivi une formation spécifique ?

Inf. Oui, j'ai bénéficié d'une formation au CIEP en France, j'ai suivi des formations en ligne autour de la pédagogie de l'enseignement au supérieur, de l'autoformation quoi !

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. grosso modo, c'est doter les étudiants de compétences linguistiques et communicatives nécessaires pour leurs études et l'exercice de leur profession ultérieurement. C'est une forme du français à objectifs spécifiques.

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. ils ont des difficultés mais si on arrive à les motiver ils peuvent progresser. Leur niveau varie du moyen au faible pour ne pas dire nulle.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Personnellement, j'ai passé ce test à mes étudiants, écrite et orale conforme à l'échelle du CECRL. C'était difficile à mettre en place. En plus, on ne peut pas s'en servir pour l'apprentissage vu que les groupes sont un peu surchargés et très hétérogènes.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. le même problème est posé aux écoles, collèges et lycées. Il faut adopter des stratégies telles que la pédagogie du projet, le travail par groupes. Diversifier les activités pour respecter les rythmes des étudiants. Même la disposition des salles de classe est importante. Tout ce qui peut motiver est le bienvenu.

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « A partir de ce qui est consigné dans le canevas de licence, je fais des recherches dans divers documents, je choisis mes documents supports et je conçois mes activités. Mon expérience me facilite la tâche. »

Enq. C'est un travail individuel ?

Inf. « on, au contraire. Je consulte souvent les enseignants des matières techniques et du français pour échanger les idées. J'ai des contacts dans les autres universités aussi. Le travail collectif est toujours fructueux. »

Enq. Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?

Inf. « Malheureusement non. Mais pas de problème, j'ai assez de matière pour en faire un ou plus. Au début, j'ai trouvé que c'est anormal. Par la suite, j'ai trouvé qu'un programme concocté par l'enseignant lui-même n'est pas une mauvaise idée. »

Enq. Comment ?

Inf. « Dans les écoles, c'est un sujet polémique : programme imposé, manuel inadéquat, supports inaccessibles, thématiques obsolètes. Je pense que donner certaine liberté à l'enseignant dans la préparation de ses cours serait bénéfique à tout le monde. »

Enq. Utilisez-vous des supports multimédias ?

Inf. « Oui, même si les salles ne sont pas toutes équipées en moyens de projection, les data show etc. il arrive que je leur fasse passer des documentaires concernant des thématiques en rapport avec leurs spécialités futures.

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. vu leur niveau, je fais constamment des révisions, des mises au point, les faits de langues sont importants.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. J'essaie de trouver un équilibre, mais parfois j'ai tendance à privilégier la langue en raison de ma profession. J'essaie de trouver un juste équilibre entre la langue et la discipline, mais ce n'est pas toujours facile à réaliser.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. compréhension de l'écrit 1, compréhension de l'oral 2, production de l'écrit 3, production de l'oral 4

Enq. Une justification ?

Inf. la compréhension est à la base de la compréhension. Il faut lire et écouter pour pouvoir écrire et parler.

Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Améliorer les conditions matérielles et renforcer les effectifs. Les formations spécifiques pour enseigner ce français professionnel.

Informateur 6

Date : 15/10/2018

Durée : 29 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Professeurs d'enseignement moyen, 44 ans, 15 d'expérience d'enseignement de FLE. J'ai un master de didactique et langues appliquées en FLE.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ? sont-ils différents de ceux du collège ?

Inf. Bien évidemment ! Enseigner la langue française à des étudiants en formation initiale pour devenir professionnels dans trois ans c'est quand même différent et spécifique. Ce n'est pas du tout une tâche facile et ce n'est pas donné à tout le monde !

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Généralement médiocre pour ne pas dire faible, le niveau en français s'affaiblit de plus en plus. On souffre vraiment !

ENQ. Avez-vous trouvé des difficultés pour enseigner le français à ce public ?

Inf. : Au début j'avais des difficultés mais maintenant, je m'habitue grâce à l'expérience que j'ai acquise (...)

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Non jamais. Juste une estimation de niveau à travers quelques exercices. Ça sert à rien finalement car leur niveau est identique.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. Je par du principe qu'ils ont le même niveau, débutants en fait.

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « faute de programme bien détaillé et comme on nous laisse la liberté d'élaborer le programme, on use de tous les moyens : ouvrages de spécialité, programmes d'autres cycles. »

Enq. Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?

Inf. « Non, nous n'avons pas de manuel. On confectionne notre matériau nous-même. »

Enq. Si non, vous a-t-on remis un programme ?

Inf. « Juste les grandes lignes, les thématiques ! »

Enq. Utilisez-vous des supports multimédias ?

Inf. « Oui c'est motivant pour les étudiants. Il faut innover. »

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. À mon avis, il est essentiel de maintenir un équilibre entre deux objectifs : le volet linguistique (travailler sur l'amélioration de la langue, notamment la phonétique, la grammaire et le vocabulaire) et le volet professionnel qui vient compléter le premier objectif. Il s'agit de développer des compétences liées à la spécialité envisagée. Mon principe directeur consiste à aider les apprenants à améliorer leur communication en français, à comprendre les consignes professionnelles et à les transmettre à leurs collègues de manière efficace.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. compréhension de l'oral 1, production de l'oral 2, compréhension de l'écrit 3, production de l'écrit 4.

Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ?

Inf. Augmenter le volume horaire. Renforcer les effectifs du corps enseignant. Formations des formateurs dans le français destiné à compléter les formations professionnelles.

Enq. Quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. bien analyser les besoins des apprenants afin d'élaborer des programmes spécifiques et les mettre en œuvre.

Informateur 7

Date : 15/10/2018

Durée : 25 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Enseignant permanent dans la faculté, spécialité génie des procédés. J'ai fait mon cursus universitaire en français. 35 ans. J'ai une expérience de 12 ans.

Enq. Vous enseigner uniquement le français ?

Inf. Non, les deux, le français et les matières de spécialité. Enseigner le français comme matière transversale est un choix. Je suis passionnée de littérature française.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. La formation linguistique pour ce genre de filières est très importante. Faites un tour à la bibliothèque et vous allez comprendre, la documentation disponible est majoritairement éditée en français, les cours se font en français et en arabe. Les étudiants qui ne maîtrisent pas les langues étrangères ont du mal à faire un simple exposé. Les débouchés professionnels aussi: la langue de communication, c'est l'anglais et le français.

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Ils arrivent à l'université avec niveau en général assez moyen voire faible.

Enq. Une explication ?

Inf. Le problème est à considérer dans le parcours scolaire. En dépit des années passées en apprentissage de la langue française, ça ne donne pas les résultats attendus. Pire, les collègues qui exercent dans les départements de français et anglais tirent aussi la sonnette d'alarmes. Le taux d'échec en première année licence est conséquent. Il faut une refonte du système à tous les niveaux.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Ce n'est pas une priorité à mon avis. En général, on part de la base en considérant qu'ils ont un niveau similaire. C'est la norme chez tout le monde ici.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. On fait en sorte que le niveau général est débutant. Avec le volume horaire qu'on a, la priorité est la mise à niveau. Le marge de progression est faible, mais il y a des étudiants qui arrivent à s'en sortir quand même. On les encourage et on les accompagne.

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « tous les moyens sont bons. Tous genre de documents, Internet, ouvrages spécialisés écrits en français, échanges avec les collègues, etc... »

Enq. Utilisez-vous un manuel ? Si oui, lequel ?

Inf. « Spécifique, non. »

Enq. Si non, vous a-t-on remis un programme ?

Inf. « pas de programme comme pour les autres matières. »

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. Elles sont complémentaires, indissociables notamment pour les disciplines enseignées exclusivement en français. Les langues d'enseignement dans la faculté sont l'arabe, le français et l'anglais.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. compréhension de l'écrit 1, compréhension de l'oral 2, production de l'écrit 3, production de l'oral 4.

Enq. Pourquoi ?

Inf. Pragmatiquement parlant, il faut faire des choix. C'est un français instrumental qu'il faut enseigner, l'accès à une documentation spécialisée écrite en français est une priorité.

Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ? et quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. Une refonte de l'enseignement à tous les niveaux. La formation des formateurs, les programmes, les méthodes.

Informateur 8

Date : 10/10/2018

Durée : 22 minutes

Enq. Profil de l'enseignant enquêté : Diplômes /formation initiale, Expérience professionnelle, Formation continue /spécifique dans la spécialité.

Inf. Ingénieur en mécanique, option fabrication mécanique, diplômé de l'université de Annaba depuis 1991. J'ai fait une carrière de professeur d'enseignement secondaire de français pendant plus de 15 ans. En 2007, j'ai eu mon diplôme de magister en mécanique et j'ai rejoint l'université en tant qu'enseignant permanent. En plus de la spécialité, j'enseigne le français pour compléter mon volume horaire.

Enq. Quels sont les objectifs des cours de français dans les filières technologiques à l'université ?

Inf. développer des compétences linguistiques pour servir la formation dans la spécialité.

Apprenants

Enq. Comment évaluez-vous le niveau du français de vos étudiants à l'entame de la formation ? (Suivant l'échelle des niveaux du CECRL) ?

Inf. Le niveau est juste moyen. Peu d'étudiants pourraient avoir un bon niveau.

Enq. Sont-ils évalués à travers des tests de positionnement ?

Inf. Franchement non.

Enq. Quelle attitude adoptez-vous par rapport à l'hétérogénéité (la variété des niveaux) des apprenants ?

Inf. le niveau n'est pas aussi hétérogène qu'on le pense. Ce sont presque tous des débutants.

Contenu enseigné

Enq. Comment préparez-vous vos cours ? Quelles ressources utilisez-vous ?

Inf. « comme tout le monde. Des méthodes, des cahiers d'activités, des ouvrages, mes anciens manuels. »

Enq. Si non, vous a-t-on remis un programme ?

Inf. «Le canevas ne comporte pas un programme détaillé. Les grandes lignes, c'est tout. »

Enq. Utilisez-vous des supports multimédias ?

Inf.8 « Tout dépend de la disponibilité des moyens de projection. »

Enq. La place qu'occupe la langue dans votre cours (enseignement de faits de langues) ?

Inf. Elle est importante. On intègre dans chaque séance des activités qui visent le développement de compétences linguistiques.

Enq. Quel rapport y a-t-il entre la langue et la discipline dans vos cours ?

Inf. La langue est importante pour la discipline. Sans elle, le message ne parvient pas. Il faut jumeler les deux.

Besoins langagiers des apprenants :

Enq. Classez du plus important au moins important les compétences à développer chez ce genre d'apprenants : compréhension de l'écrit, production de l'écrit, compréhension de l'oral, production de l'oral

Inf. compréhension de l'écrit 1, production de l'écrit 2, compréhension de l'oral 3, production de l'oral 4.

Problèmes / besoins / suggestions :

Enq. En tant qu'enseignant de français dans ce contexte, qu'est-ce qui vous manque le plus pour réaliser convenablement votre travail ? quelles seraient vos suggestions pour améliorer l'enseignement/apprentissage du français dans les filières technologiques ?

Inf. Bien identifier les besoins des apprenants. La formation spécifique des formateurs. L'amélioration des conditions matérielles.

Informateur 9

Date : 10/10/2018

Durée : 25 minutes

Enq. Présentez-vous

Inf. J'ai 45 ans. Maître de conférences. J'enseigne depuis 15 ans. Ma spécialité l'électromécanique. Je suis généralement chargé des classes de master.

Enq. Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ?

Inf. Au début de ma carrière, j'utilisais exclusivement le français. J'ai fait mon cursus universitaire dans cette langue. Je trouve que cela contribue à l'amélioration de leur niveau en français. Actuellement, c'est plus difficile. Théoriquement les cours sont en français mais on traduit tout le temps en arabe et on a même recours à l'arabe populaire. L'anglais commence à gagner du terrain !

Enq. Avez-vous une idée sur le contenu des cours de français au sein de la faculté ?

Inf. Oui, il m'arrive de rencontrer des collègues. Ils nous contactent également parfois. Ils nous posent des questions sur les contenus de nos modules. Ce sont généralement des enseignants qui viennent du secteur de l'éducation nationale. Des rencontres scientifiques sont indispensables pour eux, c'est la formation continue.

Enq. Justement, est-ce qu'ils assez qualifiés pour en enseigner à l'université ?

Inf. Vous savez. Les langues étrangères et les TICE sont des matières transversales. Ces enseignants ont une bonne formation initiale en général mais ce qui leur manque, c'est la formation continue. Ils doivent coordonner leurs efforts avec les enseignants des spécialités.

Enq. Pour quelle raison ?

Inf. la raison est simple. L'apprentissage de la langue française doit avoir comme objectif aider les étudiants à s'approprier des connaissances dans un champ disciplinaire donné.

Enq. Trouvez-vous qu'ils (les contenus) sont compatibles avec les contenus disciplinaires ?

Inf. je pense que non. On perd du temps à vouloir travailler sur le général alors qu'il faut aller vers le spécifique à tous les niveaux. Le temps alloué au cours de français est insuffisant pour pouvoir développer toutes les compétences.

Enq. Selon vous, quelle est la compétence linguistique prioritaire qu'il faut développer chez vos étudiants ?

Inf. la lecture, la compréhension des écrits. A l'université, la lecture est au service de la construction des connaissances disciplinaires. L'oral, viendra après.

Informateur 10

Date : 10/10/2018

Durée : 12 minutes

Enq. Présentez-vous

Inf. J'ai 37 ans. J'ai une expérience de 13 ans dans la spécialité de génie civil.

Enq. Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ?

Inf. un mélange de français, anglais, arabe classique et même de l'arabe algérien (darja). C'est la réalité du terrain. On ne peut pas compter sur une seule langue.

Enq. Avez-vous une idée sur le contenu des cours de français au sein de la faculté ?

Inf. Oui et non. Les collègues sont des vacataires, il y a même des retraités. Ils sont expérimentés et font du bon travail avec les étudiants. C'est la continuité de ce qu'on fait au lycée. Compréhension de textes, rédaction, oral, etc.

Enq. Justement, est-ce qu'ils assez qualifiés pour en enseigner à l'université ?

Inf. je pense que oui. Les langues ici à l'université c'est secondaire par rapport aux matières fondamentales et méthodologiques. Ca ne demande pas une très grande qualification.

Enq. Mais les mémoires de fin d'étude, ils sont rédigés dans quelle langue ?

Inf. les étudiants se débrouillent. Même ceux qui sont considérés faibles arrivent à réaliser leurs travaux.

Enq. Trouvez-vous qu'ils (les contenus) sont compatibles avec les contenus disciplinaires ?

Inf. Oui, je pense. On choisit de travailler sur des textes scientifiques et pas littéraires quand même.

Enq. Selon vous, quelle est la compétence linguistique prioritaire qu'il faut développer chez vos étudiants ? entre lire, écrire, écouter et parler.

Inf. lire et écrire.

Informateur 11

Date : 09/10/2018

Durée : 14 minutes

Enq. Présentez-vous

Inf. J'ai 55 ans. Je suis professeur de l'enseignement supérieur. Je suis à l'université depuis plus de 25 ans. Département de génie électrique, spécialité réseaux électriques.

Enq. Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ?

Inf. En français au début mais aujourd'hui et en concertation avec mes étudiants, c'est en anglais.

Enq. Avez-vous une idée sur le contenu des cours de français au sein de la faculté ?

Inf. Oui, c'est à travers les étudiants. Les cours de français c'est l'enseignement-apprentissage d'une langue générale où on cible toutes les compétences.

Enq. Justement, est-ce qu'ils sont assez qualifiés pour en enseigner à l'université ?

Inf. je pense que non. Ils se représentent le cours de français comme une formation visant les quatre compétences et non pas comme un cours permettant l'accès aux écrits universitaires. Une formation continue en rapport avec la pédagogie universitaire est indispensable

Enq. Selon vous, quelle est la compétence linguistique prioritaire qu'il faut développer chez vos étudiants ?

Inf. En fonction du temps, on ne peut pas tout faire. 3 heures par semaine c'est peu. Alors, il faut se concentrer sur ce qui est fonctionnel. Lire et écrire des discours en rapport avec les contenus disciplinaires. Exemple des « tâches de lecture » l'étudiant confronte et intériorise des connaissances que lui transmette l'université.

Informateur 12

Date : 09/10/2018

Durée : minutes

Enq. Présentez-vous

Inf. Spécialité raffinage et pétrochimie. Maître de conférences. J'ai 39 ans. 12 ans d'expérience.

Enq. Dans quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ?

Inf. par rapport à la spécialité, c'est en français et en anglais.

Enq. Avez-vous une idée sur le contenu des cours de français au sein de la faculté ?

Inf. Ils font des études de textes dans des thématiques en relation avec les spécialités scientifiques et techniques.

Enq. Justement, est-ce qu'ils assez qualifiés pour en enseigner à l'université ?

Inf. Ca ne demande pas une qualification spécifique je pense. Une bonne expérience ça suffit.

Enq. Trouvez-vous qu'ils (les contenus) sont compatibles avec les contenus disciplinaires ?

Inf. Oui, je viens de le dire c'est en rapport avec les spécialités.

Enq. Selon vous, quelle est la compétence linguistique prioritaire qu'il faut développer chez vos étudiants ? entre lire, écrire, écouter et parler.

Inf. Il faut d'abord apprendre à lire. Nos étudiants sont faibles franchement et ils n'arrivent pas à lire correctement. Oui, la lecture, la compréhension. L'expression écrite et l'oral c'est après. Un étudiant qui sait parler mais ne sait pas lire et écrire, ça ne sert à rien.

ANNEXE 6**Questionnaire pour les étudiants :**

Etablissement :

Spécialité :

Diplôme préparé :

Nouveau bachelier :

Répétitif :

Si vous êtes répétitif, quelle a été votre note de français durant l'année universitaire ?

Pensez-vous que la raison de votre échec est due à :

La langue française La spécialité

Autre, précisez :

1. Quelle est votre note de français au bac ?

.....

2. Pendant combien d'années avez-vous étudié le français ?

.....

3. Comment jugez-vous votre niveau en français ?

Excellent bon moyen faible

4. Est-il suffisant pour comprendre les cours ?

.....

5. Si vous avez des difficultés en langue française, pouvez-vous les situer ?

 Lecture des documents : rapports, notes, notices, mode d'emploi, schémas, fiches techniques, autres, lesquelles Rédaction de documents : rapports, notes, notices, mode d'emploi, schémas, fiches techniques, autres, lesquelles Compréhension et expression orale : exposés, cours magistraux, comptes rendus de travaux d'expériences. Autres, précisez :

6. Avez-vous suivi des cours de renforcement en langue française en dehors du cadre scolaire et universitaire.

 Si oui, lesquels ? Pourquoi ?

7. Quelles sont les principales tâches que vous effectuez en langue française ?

 Lire Ecrire Parler Ecouter

Laquelle vous semble plus utile dans votre formation :

8. Pensez-vous que la langue française soit indispensable dans votre formation ?

.....

9. A quel niveau vous semble-t-elle utile ?

 Pour être à l'aise dans la vie quotidienne au sein de l'université Pour comprendre les cours Pour comprendre les documents étudiés en français

- Pour poser des questions
 - Pour faire un exposé
 - Pour rédiger en français
 - Pour mieux réussir vos études
 - Pour mieux réussir votre parcours professionnel
- Autres, précisez :
10. Avez-vous eu des informations sur votre domaine de spécialité ?
.....
11. Comment les avez-vous obtenues ?
- Par des discussions
 - Sur le site de l'université
 - À travers vos lectures
 - Autres, précisez :
12. Utilisez-vous le français dans vos contacts avec les autres étudiants ?
Jamais parfois souvent toujours
13. Combien d'heures étudiez-vous Le français par semaine ?
01h30 3h00 06h00 plus
14. Sont-elles suffisantes pour comprendre les autres cours ?
Oui Non
15. Le module de français répond-il à vos besoins réels ?
Totalemment Partiellement Pas du tout
16. Avez-vous déjà senti le nécessité de suivre une formation en français qui vous permet de comprendre votre spécialité ?
Oui Non
Si oui, où et quand ?.....
17. Pouvez-vous accomplir les tâches suivantes en français dans les cours de votre spécialité ?
- Prendre des notes pendant le cours
 - Comprendre un cours magistral dans votre domaine
 - Consulter des dictionnaires de votre domaine
 - Consulter des livres de votre domaine
 - Consulter des sites internet dans votre domaine
 - Poser des questions au professeur pendant le cours magistral
 - Discuter avec un professeur sur un sujet des cours
 - Discuter avec vos collègues sur un sujet des cours
 - Répondre aux questions de vos professeurs pendant le cours magistral
 - Présenter un exposé
 - Parler de votre spécialité et de vos cours avec vos collègues
 - Contacter vos supérieurs oralement ou par écrit (enseignants, administration)
 - Répondre par écrit aux questions pendant l'examen
 - Rédiger des rapports ou exposés sur un sujet des cours

Merci pour votre coopération

ANNEXE 7**Textes supports****RESUME**

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) a connu à travers l'histoire plusieurs mutations. Militaire, fonctionnel, instrumental, professionnel et même académique. Les formations de FOS sont conçues à la base de l'analyse de besoins et la collecte de données. Les étudiants universitaires sont un public potentiel de type de formation car ils sont des futurs professionnels et de ce fait des besoins spécifiques.

A l'université d'El Oued, pour les filières technologiques, le français est généralement enseigné comme matière transversale par des enseignants vacataires sans possession de programme ou de manuel. Ce constat a interpellé les responsables de la faculté nous ont contacté pour palier ce problème. Nous avons relevé le défi et nous nous sommes engagés dans la conception d'un programme spécifique destiné à ce public.

Pour analyser les besoins des apprenants et collecter les données nécessaires à notre travail, nous avons mené trois enquêtes en utilisant trois outils d'investigation différents (une observation de classes, un questionnaire pour les étudiants et un entretien avec les enseignants de français et des matières techniques). Les données recueillies, de natures différentes (qualitatives et quantitatives) ont subies des analyses appropriées et une triangulation.

La conception d'un prototype de programme de français destiné aux étudiants des filières technologiques de la faculté des sciences et de la technologie de l'université d'El Oued a couronné ce travail de recherche. Inspirée des travaux de Mangiante et Parpette sur le FOS, la présente thèse s'inscrit dans le champ de la didactique du FLE/FOS.

Elle s'articule, ainsi, autour des mots clés suivants : *français sur objectifs spécifiques – programme – étudiants – filières technologiques – besoins – analyse.*

ABSTRACT

Throughout history, French for Specific Purposes (FOS) has undergone several transformations: military, functional, instrumental, professional, and even academic. FOS training courses are designed based on needs analysis and data collection. University students are a potential target audience for this type of training, as they are future professionals with specific requirements.

At the University of El Oued, French is generally taught as a cross-disciplinary subject by temporary teachers who do not have a syllabus or textbook. This situation prompted the faculty to reach out to us with the aim of addressing the issue. We embraced the challenge and proceeded to design a specialized program for this particular audience.

To analyze the learners' needs and gather the necessary data for our work, we conducted three surveys using three different investigative tools: classroom observation, a student questionnaire, and interviews with teachers of French and technical subjects. The collected data, comprising both qualitative and quantitative information, underwent thorough analysis and triangulation.

The research culminated in the development of a prototype French program tailored to students in the technological streams of the Faculty of Science and Technology at the University of El Oued. Drawing inspiration from Mangiante and Parpette's work on FOS, this thesis falls within the domain of FLE/FOS didactics.

The program is structured around the following key terms: French for specific purposes, program, students, technological courses, needs, and analysis.

ملخص

على مر التاريخ ، خضعت الفرنسية للأهداف الخاصة لعدة تحولات: العسكرية والوظيفية والفعالة والمهنية وحتى الأكاديمية. تم تصميم دورات التدريب على بناء الفرنسية للأهداف الخاصة على تحليل الاحتياجات وجمع البيانات. طلاب الجامعة هم جمهور مستهدف محتمل لهذا النوع من التدريب ، لأنهم مهنيون في المستقبل لديهم متطلبات محددة.

في جامعة الوادي ، يتم تعليم الفرنسية عمومًا كموضوع متعدد التخصصات من قبل المعلمين المؤقتين الذين ليس لديهم منهج أو كتاب مدرسي. دفع هذا الموقف أعضاء هيئة التدريس إلى التواصل معنا بهدف معالجة القضية. اعتنقنا التحدي وشرعنا في تصميم برنامج متخصص لهذا الجمهور بالذات.

لتحليل احتياجات المتعلمين وجمع البيانات اللازمة لعملنا ، أجرينا ثلاث استطلاعات باستخدام ثلاث أدوات تحقيق مختلفة: مراقبة الفصل الدراسي ، واستبيان الطالب ، ومقابلات مع معلمي المواد الفرنسية والتقنية. خضعت البيانات التي تم جمعها ، والتي تضم كل من المعلومات النوعية والكمية ، إلى تحليل شامل.

توج البحث بتطوير برنامج للغة الفرنسية أولي مصمم للطلاب في الشعب التكنولوجية لكلية العلوم والتكنولوجيا بجامعة الوادي مستلهمًا من أعمال مانجيان وباربيت على الفرنسية للأهداف الخاصة . تقع هذه الأطروحة في مجال تعليمية اللغة الفرنسية للأهداف الخاصة و كلغة أجنبية.

تم تنظيم البرنامج حول المصطلحات الرئيسية التالية: الفرنسية للأهداف الخاصة ، البرامج ، الطلاب ، الشعب التكنولوجية ، الاحتياجات ، التحليل.