

**République algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**



**Université Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem-**  
**Faculté des Lettres et des Arts**  
**Ecole doctorale de français**  
*Pôle Ouest*  
*Antenne de Mostaganem*

**Thème :**

**Pour une méthodologie de mise en œuvre des compétences en communication orale du français au département d'agronomie**

**Thèse de doctorat de Didactique**

**Présentée par**

Naima MEDJAHED

**Sous la co-direction de :**

Mme Sylviane AHR (Professeure- Université Toulouse).

M. Hadj MILIANI (Professeur – Université de Mostaganem).

**Membres du Jury**

M<sup>me</sup>. Malika Bensekat (MCA. Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem)...Présidente

M. Hadj Miliani (Pr. Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem)..... Co-rapporteur

M<sup>me</sup>. Sylviane Ahr (Pr. Université Jean-Jaurès Toulouse)..... Co-rapporteur

M<sup>me</sup>. Véronique Bourhis (Pr. Université Cergy Pontoise Paris).....Examinatrice

M<sup>me</sup>. Naziha Belbachir (MCA. Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem)..... Examinatrice

M<sup>me</sup>. Khadija Mokadem (Pr. Université Djilali Liabes Sidi Belabes) .....Examinatrice

Année universitaire 2016-2017

# **Remerciements**

*Je tiens à remercier ma directrice de thèse, Madame **AHR Sylviane** de la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ma recherche et en m'accompagnant vers son accomplissement. Son professionnalisme, ses encouragements, son expérience ainsi que son savoir-faire m'ont été d'une grande aide. Je la remercie aussi pour sa disponibilité et sa réactivité.*

*Je tiens à remercier Monsieur **MILIANI Hadj** pour son aide, ses encouragements et ses conseils. Je le remercie également pour son professionnalisme et sa rigueur dont il a fait preuve tout au long de ma formation.*

*Je tiens à remercier avec une plus grande gratitude Madame **BENSEKAT Malika** de l'honneur qu'elle me fait en acceptant de présider le jury de cette thèse.*

*Mes plus sincères remerciements vont aux examinatrices qui ont accepté de juger ce travail à savoir : Madame **BOURIS Véronique**, Madame **MOKADEM Khadija** et Madame **BELBACHIR Naziha**.*

*Je témoigne de ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.*

# *Dédicaces*

*Afin d'être reconnaissante envers ceux qui m'ont appuyée et encouragée à effectuer ce travail, je dédie cette thèse :*

*À mes chers parents, c'est à eux que je dois tout. Ils m'ont toujours poussée en avant. Merci pour votre soutien et votre amour.*

*À mon cher Mari, à qui je tiens à présenter mes reconnaissances et mes remerciements. Merci d'être toujours à mes côtés, par ta présence, par ton amour dévoué et ta tendresse. Sans ton aide, ton soutien moral et tes encouragements ce travail n'aurait vu le jour.*

*À ma chère et adorable fille Amira Sirine.*

*À mes frères et sœurs.*

*À ma belle-famille.*

*À toutes les personnes qui me connaissent.*

# Table des matières

Introduction générale	12
-----------------------	----

## Partie I : Cadre théorique

### Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

1.	Le choix de la méthodologie ethnographique	20
2.	Démarche méthodologique suivie	21
3.	Techniques de recueil de données utilisées	24
3.1	Questionnaire adressé aux étudiants Master FLE/FOS	24
3.2	Questionnaire adressé aux enseignants titulaires d'un master FLE/FOS	24
3.3	Entretien avec l'enseignante de langue	25
3.4	Questionnaire adressé aux enseignants de spécialité	25
3.5	Entretien réalisé avec les enseignants de spécialité	26
3.6	Questionnaire adressé aux étudiants	27
3.7	L'enquête par l'observation	28
3.7.1	La notion de l'observation	28
3.7.2	L'observation participante	28
3.7.3	L'observation non participante ou directe	30
3.7.4	Mode d'observation adopté	30
3.7.5	Négociation de l'accès au terrain	30
3.8	Le protocole expérimental	31

### Chapitre 2 : Éléments de contextualisation

1.	Aperçu historique de l'Algérie	34
2.	La situation sociolinguistique en Algérie	35
2.1	Le statut de la langue arabe	36
2.1.1	L'arabe classique	36
2.1.2	L'arabe algérien (dialectal)	38
2.2	Le statut de la langue berbère	38
2.3	Le statut de la langue française	39
3.	Le système éducatif algérien	41
3.1	Le préscolaire	41
3.2	L'enseignement fondamental	42
3.3	L'enseignement secondaire	42
4.	Le statut du français dans l'enseignement en Algérie	43
4.1	Dans les trois paliers	43
4.2	Dans l'université	46
5.	Pourquoi l'enseignement de l'agronomie est-il en français ?	47
5.1	Aperçu historique sur l'Institut des Technologies Agricoles	48
6.	Le développement de la formation FOS en Algérie	50
6.1	La formation des formateurs spécialistes en FOS	50
6.1.1	Description du master didactique FLE FOS	50
6.1.1.1	Objectifs de la formation	51
6.1.1.2	Objectifs généraux	51
6.1.1.3	Objectifs spécifiques	52
6.1.1.4	Description du contenu du master didactique FLE/FOS	52
6.1.2	La réalité de la formation des futurs enseignants du FOS	53
6.1.2.1	Choix de la spécialité didactique FLE/FOS	53
6.1.2.2	Enseignements théoriques	54

6.1.2.3	Evaluation de la formation	55
6.1.2.4	Stages pratiques	56
6.1.2.5	Initiation à la recherche	57
6.1.3	Les enjeux de la formation master didactique du FLE/FOS	57
6.1.3.1	Critères du choix de la spécialité	58
6.1.3.2	Apport de la formation sur la pratique enseignante	59
6.1.3.3	Synthèse	61
6.2	Ouverture des centres d'enseignement intensif des langues (CEIL)	62
6.3	Centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques CREAFOFOS	63

### **Chapitre 3 : Français sur objectifs spécifiques**

1.	Aperçu historique sur l'enseignement du français à un public spécifique	67
1.1	Le français militaire	67
1.2	Le français scientifique et technique	68
1.3	Le français de spécialité	69
1.4	Le français instrumental	70
1.5	Le français fonctionnel	72
1.6	Le français sur objectifs spécifiques	74
2.	La méthodologie de la formation sur objectifs spécifiques	74
2.1	Analyse des besoins	76
2.1.1	Les composantes des besoins en didactique des langues	77
2.1.2	La démarche de l'analyse des besoins	78
2.2	La collecte des données	79
2.2.1	L'information du concepteur	79
2.2.2	Supports pédagogiques issus de la collecte des données	80
2.3	Analyse des données et élaboration didactique	81
2.4	Mise en œuvre suivi / évaluation	82
3.	Le français sur objectif universitaire (FOS)	83
4.	Les caractéristiques de la formation sur objectifs spécifiques	85
4.1	Objet/savoir	86
4.1.1	Le lexique	86
4.1.2	La syntaxe	87
4.1.3	Les genres discursifs	87
4.2	Les apprenants	88
4.2.1	Les difficultés rencontrées par les apprenants	89
4.3	L'enseignant	90
4.3.1	Les difficultés rencontrées par les enseignants	91
5.	Les supports et les outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement du FOS	93
5.1	Les supports	93
5.1.1	Les supports authentiques	93
5.1.2	Les supports fabriqués	94
5.2	Le tableau	94
5.3	Multimédia et les nouvelles technologies	94
5.4	Les salles équipées	96

### **Chapitre 4 : Le français scientifique et technique**

1.	Les spécificités du discours spécialisé	98
2.	Du discours spécialisé au discours des domaines spécialisés	99
2.1	Le discours techno-scientifique	100

2.2	Définition des technolectes	101
2.2.1	Les caractéristiques des technolectes	101
2.2.1.1	Les caractéristiques extralinguistiques	102
2.2.1.2	Les caractéristiques intralinguistiques	102
3.	Entre vulgarisation scientifique et transposition didactiques des discours spécialisés	103
3.1	La vulgarisation scientifique	103
3.2	La transposition didactique	104
3.2.1	La transposition didactique externe	104
3.2.2	La transposition didactique interne	105
4.	Le discours spécialisé et /ou langue de spécialité	105
5.	Les objectifs de la formation en l'agronomie	106
6.	Les caractéristiques du discours du français d'agronomie	107
6.1	Les procédés de la formation du lexique du français d'agronomie	107
6.1.1	La dérivation	108
6.1.2	La formation par composition	111
6.1.3	L'emprunt	111

## **Chapitre 5 : La communication orale**

1.	Qu'est-ce que l'oral	117
2.	La place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement	118
2.1	La méthodologie traditionnelle	118
2.2	La méthodologie directe	119
2.3	La méthodologie audio visuelle	120
2.4	La méthodologie audio orale structuraux-globales	121
2.5	La méthodologie communicative	122
2.6	L'approche actionnelle	123
2.6.1	La définition de la tâche	124
2.6.2	Perspective actionnelle pour la production et la réception orale	124
3.	La compétence de communication	125
3.1	Les modèles de la compétence de communication	126
3.1.1	La compétence de communication selon Canale et Swain 1980	127
3.1.2	La compétence de communication selon Sophie Moirand 1982-1990	127
3.1.3	La compétence de communication selon le cadre européen de référence	128
4.	Qu'est-ce que la compréhension orale	130
4.1	Aspects psycholinguistiques	130
4.1.1	Le modèle sémasiologique : (ascendant)	130
4.1.2	Le modèle anomasiologique : (descendant)	131
4.2	L'aspect pragmatique	131
4.2.1	Première concrétisation	131
4.2.2	Deuxième concrétisation	132
4.2.3	Troisième concrétisation	132
4.3	La démarche didactique de la compréhension de l'oral	133
4.3.1	La pré-écoute (anticipation)	133
4.3.2	L'écoute	133
4.3.3	L'après écoute (reformulation et extension)	134
4.4	La place de l'écoute et ses types dans la compréhension orale	134
4.5	Le cas du non natif	135
4.6	Les difficultés liées à l'enseignement apprentissage de la compréhension orale en FLE	136

4.7	Le rôle de la prise de note dans la compréhension orale	138
5.	Qu'est-ce que l'expression orale ?	139
5.1	Les composantes de l'expression orale	139
5.1.1	La composante linguistique	139
5.1.2	La composante sociolinguistique	140
5.1.3	La composante référentielle	140
5.1.4	La composante discursive	141
5.1.5	La composante stratégique	141
5.2	La démarche didactique de l'expression orale	144

## **Partie II : Le français objet et outil d'enseignement : état des lieux et analyse des besoins**

### **Chapitre 1 : Le français objet d'enseignement au département d'agronomie**

1.	Profil de l'enseignante du français	147
1.1	Le parcours scolaire et universitaire	148
1.2	Les critères sélectifs	148
2.	L'importance de la langue française dans la filière d'agronomie selon l'enseignante de langue	150
3.	Niveau des étudiants d'agronomie et leurs besoins en langue française	150
4.	La motivation des apprenants	151
5.	Propositions didactiques	152
6.	Analyse du contenu du programme du module de la langue française	152
6.1	Analyse des besoins	153
6.2	Détermination des objectifs	154
6.3	Les activités pédagogiques proposées	155
6.4	Les supports	157
6.5	Le volume horaire	158
6.6	Synthèse	159

### **Chapitre 2 : Le français outil d'enseignement au département d'agronomie**

1.	Le déroulement des enseignements au département d'agronomie	162
<b>1.1</b>	Les cours magistraux	163
<b>1.2</b>	Les travaux pratiques	164
<b>1.3</b>	Les travaux dirigés	165
2.	Analyse des profils linguistiques des enseignants	165
3.	Les besoins des étudiants d'après les enseignants de spécialité	170
3.1	Le choix de la langue française outil d'enseignement	170
3.2	Avis des enseignants sur le parcours scolaire des étudiants	171
3.3	Les difficultés rencontrées	171
3.3.1	Difficulté de communication orale	172
3.3.2	Difficultés d'encadrements	172
3.3.3	Difficultés à expliquer les cours	173
3.4	La démotivation des apprenants	174
3.5	Avis des enseignants de spécialité sur le cours de langue	174
3.6	Propositions didactiques	175

### **Chapitre 3 : Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire et pendant les cours de spécialité**

1.	Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire	178
1.1	rapport à la langue française	178
1.2	Le français dans l'enseignement supérieur	183
1.3	Les cours de langue française dans le programme	188
2.	Synthèse de l'analyse des besoins via le questionnaire	190
2.1	Des besoins en communication orale	190
2.2	Insuffisances du cours de langue	191
3.	Les difficultés des étudiants pendant les cours de spécialité	191
3.1	Erreur phonétique	191
3.1.1	Interférence de type vocalique	192
3.1.2	Interférence de type consonantique	193
3.2	Difficultés morphosyntaxique	193
3.2.1	Les interférences du genre des noms	194
3.2.2	Absences des articles	195
3.2.3	Omission de la copule « être »	195
3.3	Les interventions des apprenants	196
3.4	Erreur sémantique	197
3.5	Le recours à la langue arabe	197
3.6	Les difficultés de prise de notes	198
3.6.1	Les mots nouveaux et les énoncés secondaires	199
3.6.2	Mots mal orthographiés	200
3.6.3	Les symboles et les abréviations	201
3.6.4	Le recours à la traduction	201
4.	Les besoins langagiers des étudiants	202

### **Chapitre 4 : Les caractéristiques du discours de l'enseignant de spécialité**

1.	La notion du discours et analyse du discours	205
2.	La relation entre l'analyse du discours et la démarche FOS	206
3.	Analyse du discours de l'enseignant de spécialité	207
3.1	Les rôles de l'enseignant de spécialité	207
3.1.1	Un expert de son domaine de spécialité	208
3.1.2	Rôle d'animateur et de régulateur	210
3.1.3	L'enseignant pédagogue	213
4.	Les caractéristiques du discours de l'enseignant de spécialité	215
4.1	Les types de discours	215
4.2	Les rappels	216
4.3	Annnonce du thème du cours	219
4.4	L'emploi fréquent de « donc », « alors », « voila »	219
4.5	Les pronoms personnels utilisés	222
4.6	Les caractéristiques de l'activité métalexical	224
4.7	L'alternance codique	226
4.8	Questions rhétoriques	228
5.	Les enseignants et la prise de notes	228
5.1	Les éléments déclencheurs de la prise de notes	229
5.2	Analyse des éléments déclencheurs de la prise de notes pendant les cours de	229

spécialité	
5.2.1 L'appel à la prise de notes	229
5.2.2 L'utilisation du tableau	230
5.2.3 Les verbes utilisés	231
5.2.4 Les pauses	232
5.2.5 Le débit	233
5.2.6 Les répétitions	233
5.2.7 Projection de la voix	234

### **Partie III : Conception et expérimentation des fiches pédagogiques**

#### **Chapitre 1 : Conception des fiches pédagogiques**

1. Fondements théoriques pour la conception des fiches pédagogiques	237
1.1 La démarche de la conception des activités pédagogiques	238
1.1.1 Activités de compréhension orale	239
1.1.1.1 Les types d'exercices en compréhension orale	240
1.1.1.2 Les supports de la compréhension orale	240
1.1.2 Activités de prise de notes	241
1.1.3 Activités d'expression orale	241
1.1.3.1 Les types d'exercices d'expression orale	242
1.1.3.2 Les supports de l'expression orale	243
2. Présentation de la fiche pédagogique	244
2.1 Critères du choix des supports	246
2.2 Les démarches d'enseignements utilisées	246
2.3 Les thématiques abordées	248
3. Méthodologie d'expérimentation	251
3.1 Présentation de l'institut des sciences de la nature et de la vie de Relizane	251
3.2 Grille d'observation	251
3.2.1 Eléments de la grille d'observation	252
3.3 L'enseignant de langue	255
3.3.1 Objectifs et modalités d'enseignement	255
3.3.2 Les supports pédagogiques utilisés	255
3.3.3 Les objectifs du module de langue	256
3.3.4 Les activités proposées	256
3.4 Description du profil linguistique des étudiants	256
3.4.1 Résultats de l'enquête par questionnaire	257
3.4.1.1 Rapport à la langue française	257
3.4.1.2 Le français dans l'enseignement supérieur	261
3.4.1.3 Les cours de langue française dans le programme	264
3.5 Les fiches pédagogiques à expérimenter	266

#### **Chapitre 2 : Expérimentation et évaluation des fiches pédagogiques**

1. Description et analyse des séances d'expérimentation	270
1.1. Effets sur les apprentissages	271
1.1.1 Motivation des apprenants	271
1.1.2 La prise de parole	274
1.1.3 Analyse des interactions	275
1.1.3.1 Tours de parole et interventions : fréquence et régularité	276
1.1.3.2 Volume de parole	277

1.1.3.3	Les questions posées	277
1.1.3.4	Les interruptions	279
1.1.4	Analyse des conduites communicatives des apprenants	279
1.1.5	Les interventions de l'enseignant	279
1.2	Les démarches suivies	281
1.2.1	Les techniques et les activités utilisées	281
1.2.1.1	Le travail en groupe	281
1.2.1.2	QCM/ tableau à compléter/ exercice d'appariement	282
1.2.1.3	Les jeux de rôle	282
1.2.1.4	Question-réponse	283
1.2.1.5	La lecture à voix haute	284
1.3	Les supports pédagogiques utilisés	284
1.3.1	Les supports audio visuels	284
1.3.2	Les supports audio	287
1.3.3	Les supports écrits	287
1.3.4	Les images	287
1.4	La conduite des fiches pédagogiques	288
2.	Evaluation des fiches pédagogiques	289
2.1	L'appréciation des cours de français par les étudiants	289
2.1.1	Appréciation des activités	290
2.1.2	Impact des techniques sur la prise de parole	295
2.1.3	Les difficultés rencontrées et les propositions suggérées	298
2.2	L'appréciation des cours de français par l'enseignant	299
2.2.1	La conception des fiches pédagogiques	300
2.2.2	La motivation des apprenants en classe	300
2.2.3	La participation des apprenants en classe	300
2.2.4	Les difficultés rencontrées	301
2.2.5	Propositions pour l'amélioration des fiches pédagogiques	301
3	Evaluation de l'expérimentation	301
3.1	Les techniques utilisées pour favoriser la prise de parole	301
3.1.1	L'encouragement	302
3.1.2	Le recours à l'écrit	302
3.2	L'influence de la spécialité de l'enseignant sur l'enseignement de la langue	302
3.3	Techniques utilisées pour motiver les apprenants	303
3.3.1	Les jeux de rôle	303
3.3.2	Les thèmes abordés	303
3.3.3	Le travail collectif	303
4	Les points forts des fiches pédagogiques	304
4.1	La transversalité des fiches pédagogiques	304
4.2	La variété des supports et des activités proposés	304
4.3	L'approche adoptée	304
5	Les points faibles des fiches pédagogiques	305
5.1	Le manque des besoins en communication écrite	305
5.2	Insuffisances des exercices d'application	306
5.3	Insuffisances du temps	306
5.4	La mauvaise qualité de l'enregistrement	306
	Conclusion générale	308
	Bibliographie	316
	Annexes	332

# **Introduction générale**

## **Introduction générale**

L'enseignement d'une langue a un double objectif : formatif et communicatif. S'approprier une langue permet d'accéder à tous les domaines liés à la connaissance de cette langue. Dans le contexte actuel de la mondialisation, il est devenu indispensable de placer l'enseignement des langues aux premiers rangs des occupations de nos universités. En effet, l'enseignement apprentissage des langues étrangères répond aux impératifs économiques et politiques qu'aux implications dues à l'internationalisation. C'est pourquoi, les enseignants des langues étrangères sont appelés à se préoccuper de la mise en place des projets de formation en langue qui répondent à la constante évolution de demande de formation dans les différents secteurs académiques et professionnels.

Durant ces dernières années, le processus de mondialisation, dans la formation universitaire, a donné naissance à plusieurs conventions avec des universités étrangères et à la mise en place d'un ensemble de réformes dans le système universitaire algérien telle que le LMD. La langue est l'outil de communication académique et professionnelle, c'est pourquoi, il est devenu indispensable de comprendre et de pratiquer plusieurs langues afin d'apprendre ou de travailler et surtout d'entrer en contact avec le monde.

L'Histoire de l'Algérie est marquée par le plurilinguisme où plusieurs langues cohabitent. L'arabe standard est la seule langue officielle du pays. La langue amazigh ou berbère a le statut de langue nationale, alors que les autres variétés de l'arabe algérien ne sont reconnues ni comme officielles ni comme nationales. La langue française, d'un point de vue officiel, détient le statut de langue étrangère comme l'anglais l'espagnol, mais qui connaît un statut socio-politique très particulier. En effet, cette langue, qui est un héritage de plus d'un siècle de colonisation française, est toujours présente dans les échanges langagiers quotidiens de certains milieux de la population. Elle a une fonction de langue véhiculaire. Elle est le moyen d'enseignement à l'université et l'outil de communication dans certaines administrations. Le français est utilisé à l'oral mêlé avec les différentes variétés d'arabe ou de berbère. Il est un moyen de communication écrite comme vecteur informatif et documentaire.

Malgré les efforts d'arabisation, la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne. En ce qui concerne le système éducatif, la langue française est enseignée dès la 3<sup>ème</sup> au lieu de la 4<sup>ème</sup> primaire. Elle garde son statut de langue d'enseignement universitaire notamment dans les filières scientifiques telles que la médecine, la biologie, l'agronomie...etc.

Actuellement en Algérie, la question des langues se pose différemment de ce qu'elle fut en 1962. L'évolution de l'opinion publique traduite par les intellectuels algériens, la réalité des rapports des langues sur le terrain sont des facteurs qui œuvrent en faveur de nouvelles perspectives. Aujourd'hui, la coexistence français arabe doit être encouragée à l'école afin d'éviter toutes les contraintes qui entravent l'enseignement supérieur notamment dans les filières scientifiques.

La langue étrangère, y compris le français, est considérée comme un outil de communication avec les pays étrangers pour les échanges économiques, politiques, culturels. Cela développe une demande utilitariste pour l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

Ces dernières années, nous remarquons un recours à la formation dans la langue française qui entre :

Dans le cadre du partenariat euro-algérien qui est actuellement en cours de négociation, et plus particulièrement en langue française puisque les échanges économiques franco-algériens demeurent privilégiés par rapport aux liens entretenus avec les autres pays membres de l'UE<sup>1</sup> .

À l'université algérienne, le français est la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques (biologie, médecine, informatique, agronomie, architecture etc...). Les étudiants qui suivent ces cursus ont suivi depuis l'école primaire, le collège et le lycée un enseignement dispensé en arabe standard. Lors de leur entrée à l'université, ils se trouvent confrontés à des difficultés d'adaptation au nouveau système universitaire : d'une part ils découvrent une nouvelle situation d'enseignement/apprentissage (enseignants, types de cours, contexte...), d'autre part une nouvelle langue d'enseignement qui est le français, qu'ils n'ont étudié que neuf ans.

Dans le cadre de notre thèse, notre recherche est centrée sur l'étudiant algérien qui opte pour des études en agronomie et qui doit suivre un enseignement scientifique et acquérir des connaissances dans une langue qu'il a étudiée en tant que langue étrangère. Dans le cas de notre travail, la langue française est perçue comme une langue véhiculaire des savoirs et un outil de communication que les étudiants des filières scientifiques doivent maîtriser pour accéder à leur spécialité et réussir leurs études universitaires.

---

<sup>1</sup>Braik S. (2000). Extrait du rapport de stage pour l'obtention du DESS « *Ingénierie pédagogique et de la formation* ». Université de Franche-Comté (France).

L'idée de proposer des activités pour l'amélioration de la compétence de communication orale des étudiants provient d'une étude antérieure menée dans le cadre du magistère, qui portait sur les conditions d'introduction du français sur objectifs spécifiques dans le dispositif d'enseignement du français au département d'agronomie. Cette étude avait pour objectif la détermination des besoins langagiers des étudiants et les ressources nécessaires pour l'installation d'un tel enseignement. Les principaux résultats qui ont été constatés révèlent que les étudiants ont des difficultés au niveau de la compréhension et de l'expression orale, alors que dans le programme du module de la langue française cette compétence de communication orale n'est pas traitée. C'est pourquoi, notre présent travail est consacré à un domaine particulier du français qui est le français sur objectifs spécifique, connu par l'abréviation FOS pour répondre aux besoins langagiers des étudiants. Les fiches pédagogiques que nous élaborons vont être conçues selon la méthodologie du FOS.

Notre travail de recherche s'intéresse aux étudiants des filières scientifiques et techniques, notamment ceux de la filière d'agronomie. Ce secteur constitue un domaine d'étude intéressant. C'est une science dont l'objectif est l'étude des relations entre les plantes cultivées, les climats, les sols et l'environnement dans lesquelles elles se développent. L'intérêt de cette discipline est de transmettre de nouvelles techniques qui permettent d'améliorer les productions végétales et animales. Ce secteur présente une priorité par l'état algérien. Dans le discours du président de la république, qui s'est tenu à Biskra le 28 février 2009, Abdelaziz Bouteflika : « consacre l'agriculture et le développement rural comme secteur stratégique et structurant de l'économie nationale<sup>2</sup> ».

Alors, il est nécessaire en ce qui concerne la langue de disposer d'un instrument de communication et d'un moyen de formation. C'est là où la langue devient un moyen de découverte dont l'objet est extérieur à la langue elle-même.

### **Problématique, objectifs et hypothèses de recherche**

D'après les résultats des travaux réalisés auprès des étudiants de première année sciences agronomiques de l'université de Mostaganem en 2007, nous avons eu confirmation que les étudiants ont des difficultés à suivre leurs études en langue française et plus particulièrement au niveau de la communication orale. C'est à partir de ces résultats que nous avons décidé

---

<sup>2</sup> Cherif, O., Moisseron, JY et Alpha, A. (2012). L'agriculture algérienne face aux défis alimentaires. *Tiers monde*, N° 210. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2012-2-page-123.htm#pa2>, consulté le 03-10-2016.

de mener une étude sur la réalité de l'enseignement en et du français au département d'agronomie et de déterminer les besoins langagiers des étudiants de première année. Les aboutissements de ces recherches nous permettent de proposer des activités pédagogiques afin d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants.

Par le biais de ce travail, nous tentons de trouver des réponses aux questions suivantes :

- Quel est le contenu du module de la langue française ? Répond-il aux besoins langagiers des étudiants ?
- Quelles sont les situations de communication dans lesquelles les étudiants sont amenés à mobiliser leurs compétences de communication orale ?
- Quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants durant les cours de spécialité ?
- Quels outils faut-il mettre à la disposition des étudiants pour répondre efficacement à leurs besoins langagiers ?

Compte tenu des résultats obtenus de nos travaux de magistère et des premiers constats menés auprès du département d'agronomie, nous tentons de vérifier les hypothèses suivantes :

- Le cours de langue ne répond pas aux besoins des apprenants en matière de langue de spécialité mais se limite au français général. En effet, Le contenu du cours du module de la langue française ne leurs permet pas de développer une compétence de communication orale. Alors, un programme élaboré selon la démarche FOS répondrait aux besoins des étudiants.
- Les étudiants de première année agronomie ont des difficultés à communiquer oralement pendant les séances des modules de spécialité, et surtout à s'exprimer en langue française.
- Les activités de compréhension et d'expression orale à proposer pour le module de langue, ont pour objectif d'aider l'apprenant à mettre en place des stratégies qu'il pourrait exercer de façon autonome et constante tout au long de sa formation. Aussi, des activités motivantes et des techniques de travail favoriseraient la communication orale en classe.

Dans le cadre de ce présent travail, nous tenterons de proposer des activités de communication orale à partir des différentes situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants durant leur formation universitaire.

À partir de ces interrogations ainsi que les constatations faites lors de nos travaux de recherche, nous essayons, dans ce présent travail de développer les objectifs suivants :

- Analyser le contenu du module de la langue française ainsi que les compétences de l'enseignant qui le prend en charge.
- Vérifier si le contenu du cours de langue dispensé aux étudiants est en adéquation avec leurs besoins langagiers.
- Relever les difficultés que rencontrent les étudiants pendant les cours de spécialité et déterminer leurs besoins en langue française durant les différentes situations de communication.
- Relever les caractéristiques du discours oral de l'agronomie.
- Proposer des activités pédagogiques dont l'objectif est d'aider l'apprenant à comprendre et à s'exprimer en langue française pendant les situations de communication durant sa formation universitaire.

### **Cadre théorique**

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et, plus particulièrement, la didactique du français sur objectifs spécifiques. Alors, pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixée et répondre aux questions de notre problématique, nous nous sommes inspirée des travaux de Richterich, où il est question de trois opérations étroitement liées et complémentaires : « identifier les besoins langagiers [...], formuler des objectifs d'apprentissage [...], et ensuite, définir des contenus d'apprentissage [...] <sup>3</sup>». Nous nous sommes référée également à ceux de Mangiante et Parpette<sup>4</sup> (2004) ainsi que Carras et all<sup>5</sup> (2007) qui présentent la démarche de conception de programme FOS en cinq étapes : identification de la demande, analyse des besoins, recueil des données sur le terrain, analyse et traitement des données et l'élaboration des activités. Notre travail de recherche ne vise

---

<sup>3</sup> Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette. P 86-87.

<sup>4</sup> Mangiante, J.M et Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette

<sup>5</sup> Carras, C., Tolas, J., Kohler P., Szilagy E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé international.

pas seulement à concevoir un programme de formation mais plutôt à mettre en œuvre cette méthodologie afin de répondre aux besoins langagiers et développer la compétence de communication orale des étudiants.

### **La structure de la thèse**

Ce travail se subdivise en trois parties. Chacune de ces parties se divise en chapitres.

La première partie s'intitule : «Cadre théorique », se compose de cinq chapitres. Nous avons entamé notre travail par la présentation de la méthodologie que nous avons suivie pour répondre aux questions de recherche. Nous justifions également le choix des différents outils d'investigation utilisés.

Pour comprendre la situation sociolinguistique algérienne et le choix de la langue d'enseignement à l'université, il nous a paru indispensable de présenter, dans le second chapitre, l'Algérie, son système éducatif, sa situation sociolinguistique et particulièrement le statut de la langue française dans le système éducatif et universitaire algérien. Ensuite, l'accent sera mis sur les travaux réalisés dans le cadre de l'enseignement du FOS et les efforts fournis (formation des formateurs, master FOS) pour améliorer l'enseignement du français de spécialité.

Le troisième chapitre, qui porte sur la didactique du FOS (historique, démarche, particularité des acteurs), a pour objectif de justifier le choix de la démarche FOS au lieu de l'approche généraliste du français langue étrangère.

Etant donné que notre travail vise un public scientifique qui a besoin d'utiliser du français dans le cadre de sa spécialité où la langue utilisée diffère du français usuel, nous avons jugé important de mettre l'accent, dans le troisième chapitre, sur les caractéristiques linguistiques du français de spécialité. Nous définissons également, les concepts relatifs à la langue de spécialité. Nous terminons ce chapitre par une analyse des caractéristiques lexicales, linguistiques et discursives du français d'agronomie.

Puisque l'objectif de notre recherche est de proposer des activités pour améliorer la compétence de communication orale des étudiants, il nous a paru indispensable d'aborder le concept de communication orale dans le cinquième chapitre.

La deuxième partie s'intitule : «Etat des lieux sur l'enseignement en et du français au département d'agronomie ». La première question de notre recherche tend à dévoiler la réalité de l'enseignement du français au département d'agronomie, mais surtout voir si le

programme proposé répond aux besoins langagiers des apprenants. Alors, le premier chapitre de la deuxième partie est consacré à l'analyse du profil linguistique de l'enseignante de langue, les insuffisances langagières des étudiants et le contenu du programme qu'elle propose. Afin de compléter les informations obtenues du chapitre précédent, nous avons interrogé les enseignants de spécialité car ils sont les plus conscients des besoins langagiers des étudiants. Aussi, nous essayons de déterminer les raisons du choix de la langue française comme moyen de transmission des connaissances scientifiques et les difficultés qu'ils rencontrent avec les étudiants pendant les cours de spécialité. Puisque la démarche FOS s'appuie sur la détermination des besoins des apprenants, dans le troisième chapitre, nous recensons les représentations des apprenants et leurs besoins langagiers par le biais d'un questionnaire. Ensuite, nous utilisons un autre moyen d'investigation pour recenser les besoins des étudiants pendant les cours de spécialité qui est l'observation de classe.

Notre recherche vise un public spécifique et des discours académiques, alors une analyse du discours s'impose car les éléments linguistiques et discursifs constituent le référent essentiel pour l'élaboration des fiches pédagogiques sur lequel nous nous appuyons pour élaborer les activités pédagogiques.

Etant donné que l'objectif de notre travail est de mettre en œuvre la démarche FOS pour améliorer la compétence de communication orale des étudiants, la dernière partie sera consacrée à la mise en pratique des fiches pédagogiques que nous avons conçues. Nous clôturons notre thèse par une évaluation de la mise en pratique en classe de nos propositions didactiques afin de déterminer les apports et les limites des activités.

## **Partie I : Cadre théorique**

# **Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche**

Dans ce chapitre, nous allons présenter les méthodes et les outils d'investigation auxquels nous recourons pour mener la présente recherche. En effet, notre travail de recherche consiste à analyser une situation d'enseignement apprentissage du français dans une filière scientifique qui est l'agronomie et de proposer des activités pédagogiques à l'intention des étudiants pour les aider à poursuivre leurs cursus universitaires. Ces propositions didactiques vont être pilotées afin de rapporter les apports et les limites de cette expérimentation.

## 1. Le choix de la méthodologie ethnographique

Actuellement, plusieurs travaux de recherche en didactique du FLE et du FOS relèvent de l'ethnométhodologie. Selon Kramsh, ce courant : « cherche à expliquer comment les membres d'une culture ou d'un groupe donné communiquent les uns avec les autres, et quels implicites sociaux affectent la manière dont ils interprètent le monde et leur expérience<sup>6</sup>». Pour cette méthodologie, le langage occupe une place importante dans les études des phénomènes sociaux et se centre sur l'organisation séquentielle des tours.

Selon Mondada, cette discipline a pour objet l'étude des données orales : « imbriquées dans leur contexte d'énonciation et dans les activités au cours desquelles elles ont été produites <sup>7</sup> ». Pour notre recherche, il nous semble que le type d'approche ethnographique est le plus approprié pour plusieurs raisons. Tout d'abord, notre travail de recherche privilège la méthode d'observation où, comme le précise Bigot : « les questions de recherche et le cadre d'analyse sont construits à partir des données<sup>8</sup> ». De plus, notre recherche s'appuie sur les dires des sujets grâce aux différents outils d'investigations utilisés (questionnaires, entretiens), les données recueillies nous permettent de : « explorer la nature des faits sociaux particuliers du monde dont nous faisons partie ; comprendre des phénomènes qui ont lieu dans les situations éducatives ; découvrir les différentes couches de signification de la vie sociale ; interpréter les actions humaines en tant que composantes d'une culture<sup>9</sup> ».

Vu que notre corpus provient des différentes enquêtes réalisées : questionnaires, entretiens, enregistrements et observation de classe et il constitue comme le souligne Bonte et Izard«

---

<sup>6</sup> Kramsch, C. (1991). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-Didier. p 48.

<sup>7</sup> Mondada, L. Pour une linguistique interactionnelle. In *Marges linguistiques*, n°1 (mai), 2001, p4, disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>, consulté le 02-11-2016.

<sup>8</sup> Bigot, V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. In *Les interactions en classe de langue, Recherches et applications, Le français dans le monde*. Paris : CLE International, p. 43-52.

<sup>9</sup> Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Paris: coll, «LAL », Didier. p 15.

un document ethnographique [...] Sous la forme du fait auquel il se réfère, il préexiste à l'enquête ; en tant que document, il est « créé » par l'interrogation qui l'a suscité et l'opération qui l'a isolé d'une pratique pour le promouvoir en instrument de connaissance<sup>10</sup> ». Ces documents collectés vont être utilisés pour élaborer des fiches pédagogiques du FOS à l'intention d'un public spécialisé. Tous ces aspects font que notre recherche adopte : « une approche ethnographique de la classe de langue<sup>11</sup> ». Cette dernière qui, selon Margarida Cambra Giné, partage avec la recherche-action des « méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans les contextes naturels des classes<sup>12</sup> ». Alors, notre travail consiste à concevoir et à faire piloter les fiches pédagogiques ce qui permet à l'enseignant d'apprécier les interactions qui interviennent en classe ainsi que la participation et la motivation des apprenants. Ces fiches peuvent être réutilisées dans des situations similaires.

## 2. Démarche méthodologique suivie

Notre recherche consiste non seulement à montrer que les étudiants de première année ont des difficultés de communication orale, mais nous tentons de savoir : dans quelle mesure la méthodologie FOS pourrait-elle répondre aux besoins langagiers d'un public spécifique ? En partant de la démarche préconisée par Mangiante et Parpette, pour la conception d'un programme de formation à l'intention d'un public qui a des besoins langagiers spécifiques, nous avons adopté une démarche composée de différentes étapes qui sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Démarche méthodologique suivie	
Objectifs de la recherche	Outils d'investigation utilisés
Evaluation de la formation des formateurs spécialisés en didactique du FOS	Questionnaire auprès des étudiants Master2 Didactique FLE/FOS
Evaluation de la formation Master Didactique FLE/FOS.	Questionnaire adressé aux enseignants titulaires d'un master FLE/FOS

<sup>10</sup> Bonte, P et Izard, M. (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. coll. Quadrige, Paris : PUF, p 475.

<sup>11</sup> Cambra, M. *Op.cit.* Pp. 21-22

<sup>12</sup> *Loc.cit.*

Analyse du profil linguistique de l'enseignant de langue Analyse du programme du module de français	Questionnaire adressé à l'enseignant de langue Entretien avec l'enseignant de langue
Analyse du profil linguistique des enseignants de spécialité. Détermination des besoins linguistiques des étudiants	Questionnaire auprès des enseignants de spécialité. Entretien avec les enseignants de spécialité
Analyse des profils linguistiques des apprenants	Questionnaire auprès des étudiants Observation de classe
Traitement du discours de spécialité	Observation de classe
Recueil de données auprès des acteurs d'expérimentation	Questionnaire adressé aux étudiants de 1 <sup>re</sup> année sciences de la nature et de la vie Entretien avec l'enseignant chargé de l'expérimentation
Expérimentation et évaluation des activités pédagogiques conçues	Observation de classe Questionnaire adressé à l'enseignant et aux apprenants

Notre méthodologie s'articule autour des étapes logiques et cohérentes. En effet, nous entamons notre recherche par une mise au point sur le développement de la didactique du FOS en Algérie. C'est pourquoi, nous avons, dans un premier temps, interrogé les étudiants de deuxième année master didactique FLE /FOS afin de cerner les objectifs et la réalité du contenu de cette formation qui tend à répondre au manque d'enseignants spécialisés en FOS. Ensuite, nous complétons cette première enquête par une deuxième enquête réalisée auprès des enseignants titulaires d'un master didactique FLE FOS et qui exercent leur métier d'enseignant. L'objectif de cette enquête est de déterminer les apports et les limites de la formation qu'ils ont suivie. Ensuite, nous réalisons une enquête sur la réalité de l'enseignement du français qui nous permet de répondre à la question du départ qui est : quel

français est-il enseigné aux étudiants de première année agronomie ? La réponse à cette question marque une étape décisive dans la poursuite de notre étude.

L'enquête suivante nous permet d'approfondir les résultats de la première enquête. En effet, le questionnaire et les entretiens menés auprès des enseignants de spécialité, nous aident à relever les besoins langagiers des étudiants et plus particulièrement les besoins de communication orale.

La troisième enquête consiste à interroger les étudiants sur leurs besoins langagiers. Elle nous permet de confirmer les résultats obtenus des deux précédentes enquêtes. Il nous a été impossible de réaliser un test de positionnement parce que les responsables du département d'agronomie ont refusé sous prétexte de la charge du volume horaire. C'est pourquoi, notre enquête s'est limitée au questionnaire et à l'observation de classe. Nous avons clôturé cette partie d'investigation par l'analyse du discours de l'enseignant de spécialité afin de dégager les caractéristiques du discours pédagogique oral que les étudiants sont amenés à comprendre et à produire durant les différentes séances des modules de spécialité (cours magistraux, travaux dirigés et travaux pratiques).

Ces trois premières enquêtes constituent des instruments de recueil de données auprès des responsables de l'enseignement d'agronomie ainsi que les apprenants. Toutes ces données contribuent à l'élaboration des activités pédagogiques.

À l'issue de cette recherche, nous avons proposé des fiches pédagogiques ayant pour objectif : l'amélioration des compétences de communication orale des étudiants scientifiques et techniques. L'objectif de notre travail ne se limite pas à cette étape de conception de fiches pédagogiques, mais tend à valider ou non l'efficacité de la méthodologie du FOS pour répondre aux besoins langagiers des étudiants. C'est pourquoi, nous clôturons notre recherche par faire piloter les fiches pédagogiques que nous avons conçues. Dans un premier temps, nous présentons le profil linguistique des apprenants et de l'enseignant de langue qui ont participé à cette expérimentation. Ensuite, nous présentons les résultats de la mise en pratique des fiches pédagogiques conçues afin de mesurer leurs apports et leurs limites sur l'amélioration des compétences de communication orale des apprenants. Cette analyse sera suivie par la remise d'un questionnaire aux étudiants et la réalisation d'un entretien avec l'enseignant de langue afin recueillir leurs appréciations sur les fiches pédagogiques.

### **3. Techniques de recueil de données utilisées**

#### **3.1 Questionnaire adressé aux étudiants Master FLE/FOS**

Notre première enquête consiste à adresser un questionnaire aux étudiants de master didactique FLE/FOS afin de dévoiler la réalité de la formation des enseignants du FOS. Notre questionnaire a été distribué vers le début du mois de février 2014 auprès des étudiants de deuxième année master didactique FLE/FOS. La passation a été confiée à leur enseignante du cours de TICE. Le questionnaire a été complété et retourné au cours de la même semaine de sa distribution. La recherche auprès de ces étudiants se donne pour objectif le rapport entre le programme et la réalité de son application. Le questionnaire<sup>13</sup> comporte 21 questions, 16 ouvertes et 5 fermées. Il a été bâti autour des quatre aspects suivants :

- Critères du choix de la spécialité didactique FLE/FOS.
- Enseignements théoriques.
- Initiation à la recherche.
- Stages pratiques.

#### **3.2 Questionnaire adressé aux enseignants titulaires d'un master FLE/FOS**

Pour aller plus loin sur la question de la formation des enseignants du FOS, nous avons estimé utile de consulter les diplômés en master didactique FLE FOS, afin de les interroger sur les difficultés rencontrées ainsi que l'apport de la formation dans l'enseignement qu'ils dispensent devant un public spécialisé.

Nous leur avons adressé un questionnaire<sup>14</sup> qui se compose de questions les unes ouvertes, les autres fermées. Il comprend deux parties essentielles :

- La première partie consiste à présenter les enseignantes, les critères du choix de la spécialité.
- La deuxième partie porte sur la formation suivie « master didactique FLE/FOS » et son apport sur leurs pratiques enseignantes.

---

<sup>13</sup> Voir Annexe N°1

<sup>14</sup> Voir annexe N°2

### **3.3 Entretien avec l'enseignante de langue**

Afin de tracer le profil linguistique de l'enseignante de la langue française au département d'agronomie et déterminer le contenu du programme, nous avons réalisé un entretien<sup>15</sup> semi directif avec elle. Le recours à ce type d'entretien permet de centrer le discours de l'interviewer autour de thèmes préétablis. Nous avons écarté l'entretien directif car il est proche du questionnaire et enferme le discours de l'interviewé dans un cadre limité autant que l'entretien non-directif dans lequel l'interviewé construit son discours à partir d'un thème sans limitation.

Pour réaliser cette enquête, nous avons préparé des questions guides qui portent sur :

- 1- Le profil linguistique de l'enseignante de langue :
  - Sexe, âge, diplôme, année d'expérience, modules pris en charge.
  - Parcours scolaire et universitaire.
  - Le choix d'enseignement de la langue française.
  
- 2- L'importance de la langue française pour la formation des étudiants d'agronomie.
- 3- Les besoins des étudiants du département d'agronomie.
- 4- Le niveau des étudiants.
- 5- Propositions didactiques.
- 6- Le contenu du programme du module de langue :
  - Analyse des besoins.
  - Définitions des objectifs.
  - Méthode
  - Activités proposées.
  - Les supports pédagogiques.
  - L'évaluation.
  - Le volume horaire.

### **3.4 Questionnaire adressé aux enseignants de spécialité**

Nous avons effectué notre recherche de terrain au sein du département d'agronomie de l'Université Mostaganem. Nous nous sommes adressée aux enseignants de spécialité et nous

---

<sup>15</sup> Voir Annexe N°4.

leur avons adressé un questionnaire<sup>16</sup>, qui a pour objectif l'identification de leurs profils linguistiques, ainsi que les langues utilisées dans l'enseignement de l'agronomie mais aussi les besoins langagiers des étudiants.

Le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de spécialité se compose de quatre parties :

- Identification
- Les langues dans la vie courante.
- Les langues durant leur formation.
- La langue d'enseignement et les raisons de ce choix.

Pour dresser un bilan qui donnerait une idée sur le profil linguistique des enseignants de spécialité ainsi que le choix de la langue d'enseignement et son importance dans le domaine d'agronomie, nous avons décidé d'entreprendre un questionnaire à visée quantitative. Ce dernier est constitué de questions fermées. Ce questionnaire nous permettra de répondre aux questions suivantes : pourquoi l'enseignement de l'agronomie s'effectue-t-il en langue française ? Dans quelle langue les enseignants de spécialité ont-ils effectué leurs études ? dans quelle langue expliquent-ils les cours ? Pourquoi ?

Afin de distribuer le questionnaire à la majorité des enseignants, nous nous sommes adressée aux responsables du département de sciences agricoles. Nous avons expliqué l'objectif de notre recherche au chef de département, qui était très coopératif et qui a pris l'initiative de remettre le questionnaire à ses collègues que nous avons récupéré par la suite.

### **3.5 Entretien réalisé avec les enseignants de spécialité**

Afin de compléter notre analyse des besoins des apprenants, nous avons jugé important d'interroger les enseignants de spécialité. Alors, suivant l'objectif de notre recherche, nous avons essayé, à partir de cet entretien, de répondre aux questions suivantes : pourquoi l'enseignement au département d'agronomie s'effectue-t-il en langue française ? Quelles sont les difficultés rencontrées avec les étudiants durant les séances de spécialité ? Comment les enseignants justifient-ils ces difficultés ? Quelles sont les remédiations proposées ?

Nous n'avons pas conduit des entretiens directs ou semi directs, mais nous avons simplement « discuté » avec les enseignants. Nous avons commencé notre enquête par

---

<sup>16</sup> Voir Annexe N°6.

l'explication des raisons de cette recherche afin de fournir aux enseignants une atmosphère confortable : « un exposé simple des raisons de l'entretien sont certainement des atouts importants pour le déroulement de l'entretien<sup>17</sup> ».

Pour obtenir des réponses précises, claires et détaillées, nous avons posé des questions directes car : « elles permettent à l'interlocuteur de s'exprimer, réfléchir, se confier, justifier le plus librement possible<sup>18</sup> ».

Les questions<sup>19</sup> posées portent sur les axes suivants :

Axe 1 : les premières questions posées concernent l'importance de la langue française dans l'enseignement apprentissage des sciences agronomiques. Ce qui nous permettra de déterminer les raisons du choix d'enseigner les sciences agronomiques en langue française.

Axe 2 : les questions portent sur le niveau et les besoins des apprenants, selon les constatations des enseignants durant les séances de spécialité.

Axe 3 : porte sur l'avis des enseignants sur le cours de langue dispensé pour le module de français et leurs propositions.

### **3.6 Questionnaire adressé aux étudiants**

Le questionnaire<sup>20</sup> que nous avons adressé aux étudiants de première année sciences agronomiques a été élaboré à partir des différentes grilles. Nous nous sommes inspirée des grilles d'analyses des besoins de de Richterich (1986), et des travaux plus récents de Mangiante et Parpette (2004) ainsi que de Tolas (2007).

Pour faire passer notre questionnaire, nous nous sommes approchée des enseignants de spécialité qui assurent des cours magistraux. Nous nous sommes mise d'accord avec l'enseignant de bio végétal qui est apparu très coopérant et motivé pour nous accueillir durant son cours. Les étudiants de première année sciences agronomiques ont accepté volontiers de répondre à notre questionnaire, de plus ils se sont habitués à notre présence puisque nous avons déjà assisté à d'autres cours.

---

<sup>17</sup> Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. p29.

<sup>18</sup> Blanchet, A. (1997). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin. p4.

<sup>19</sup> Voir Annexe N°7.

<sup>20</sup> Voir Annexe N°8.

### 3.7 L'enquête par l'observation

L'objectif de notre recherche est d'identifier les besoins langagiers des apprenants pendant les cours de spécialité et de proposer des activités pédagogiques afin de répondre à leurs besoins de communication orale. Pour réaliser notre travail, nous avons mené une enquête par l'observation des pratiques de classe. Les objectifs de cette démarche sont :

- Identifier les difficultés des étudiants pendant les séances de spécialité.
- Déterminer les rôles et les caractéristiques du discours de l'enseignant de spécialité. Ces particularités seront prises en considération pour l'élaboration des activités pédagogiques.

#### 3.7.1 La notion de l'observation

Joël Guibert et Guy Jumel traitent la notion de l'observation et en donnent la définition suivante : « Une méthode d'investigation empruntée aux sciences physiques et naturelles transposée aux SHS. Elle consiste à recueillir des informations sur les agents sociaux en captant leurs comportements et leurs propos au moment où ils se manifestent<sup>21</sup> ».

Selon CUQ, J.-P. et son équipe, quant à eux, dans *Le dictionnaire de didactique FLES*, l'observation se définit comme :

Une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux. [...] L'observation expérimentale est sortie des laboratoires pour devenir une observation participante sur le terrain, c'est-à-dire une observation où l'observateur vit la réalité de ses observés, tout en tenant un journal de ce vécu<sup>22</sup>.

Il existe deux types d'observation :

#### 3.7.2 L'observation participante

Ce type d'observation est propre à l'ethnologie ainsi que la sociologie et a été introduit au début du 20ème siècle par Bronislaw Malinowski et John Layard. Cette technique permet à l'enquêteur d'accéder à la connaissance de l'autre tout en lui imposant à recourir à des stratégies de pénétration dans son milieu d'étude. Il s'agit d'un procédé de collecte de

---

<sup>21</sup> Guibert, J et Jumel, G. (1987). *Méthodologie des pratiques de terrain en SHS*. Armand Collin. p37.

<sup>22</sup> Cuq, J.-P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : asdifle/Clé International. p181.

données empiriques, des données ethnographiques dont le chercheur a besoin pour mener son étude. Durant une certaine période, l'enquêteur doit intégrer le groupe qu'il étudie en participant à ses activités, à sa vie collective. Philippe Blanchet explique cette démarche tout en insistant sur ce point :

Ce type d'enquête consiste à recueillir des données en participant soi-même aux situations qui les produisent, par exemple, en ce qui concerne notre champ de recherche, lors de conversations spontanées auxquelles le chercheur participe ou auxquelles il assiste dans la vie quotidienne, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête, même lorsqu'il s'agit d'échanges centrés sur la problématique de recherche (sur les pratiques linguistiques, etc.) ou de situations que le chercheur suscite volontairement<sup>23</sup>.

L'observation participante offre plusieurs avantages à l'enquêteur. Elle : « permet de réduire au maximum le fameux paradoxe de l'enquêteur <sup>24</sup> » parce que l'enquêté ne se sent pas observé et réagira de façon naturelle, ce qui permettra à l'enquêteur de collecter des données telles qu'elles sont sans qu'elles soient modifiées. De plus, ce procédé : « permet conjointement d'intégrer à l'analyse et d'assumer les effets produits par le sujet-chercheur dans son interaction avec les enquêtés, de comparer les pratiques par rapport au discours sur les pratiques<sup>25</sup> ». L'intégration de l'enquêteur dans le groupe à observer lui offre l'occasion d'enquêter de l'intérieur de l'interaction sociale ce qui lui permet d'observer des faits cachés. Mais, cette technique présente également des limites. D'abord l'enquêteur ne peut pas enregistrer ou prendre notes des phénomènes observés. En effet, si les enquêtés se rendent compte qu'ils sont observés ils se sentiront mal à l'aise, ce qui modifiera les données à collecter. Mais, il pourra cacher les moyens de recueil de données. Aussi, l'engagement personnel de l'enquêteur rend l'étude subjective, à propos de cette question, Cuq, J.-P explique :

La position de l'observateur participant a été fortement critiquée, parce que trop subjective : tout en pratiquant lui aussi cette technique devenue indispensable même si elle est parfois peu fiable, Labov parle du « paradoxe de l'observateur<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup>Blanchet, Ph. (2000). *Linguistique de terrain. Méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p 41.

<sup>24</sup> *Ibidem*. p48

<sup>25</sup> *Loc.cit.*

<sup>26</sup> Cuq JP. *Op.cit.* p181.

### **3.7.3 L'observation non participante ou directe**

Elle consiste à porter un regard de l'extérieur sans participer véritablement à la vie du groupe. Dans ce cas, l'observateur ne prend pas la parole et ne participe pas aux activités de la communauté à observer. Il existe deux types d'observation non participante : directe et indirecte.

### **3.7.4 Mode d'observation adopté**

Le choix d'une technique d'investigation se fait en fonction de plusieurs paramètres : l'objectif à atteindre, la problématique, le contexte...etc. Il ne suffit pas seulement de connaître les différentes méthodes de collectes de données, mais il faut aussi savoir les utiliser et les adapter à l'objet de l'étude et les objectifs fixés :

Les méthodes et techniques retenues dans une recherche donnée doivent être les plus aptes à rendre compte du sujet étudié et à mener le chercheur vers les buts qu'il s'est fixés en termes d'aboutissement de son travail <sup>27</sup> .

En ce qui concerne l'observation que nous avons menée, nous avons opté pour l'observation directe. Alors, nous allons rendre compte des pratiques de classe sans prendre part du déroulement des séances.

### **3.7.5 Négociation de l'accès au terrain**

L'accès au terrain n'est pas toujours facile. Le chercheur doit trouver des stratégies qui lui facilitent l'entrée en classe. En ce qui concerne notre enquête, nous sommes, d'abord, entrée en contact avec quelques enseignants de spécialité et avons lié avec eux un lien afin de préparer notre accès en classe. Nous leur avons expliqué que l'objectif de notre travail est d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants du département d'agronomie. En effet, la négociation de l'entrée en classe se fonde sur le relationnel, comme l'avance Margarida Cambra Giné :

Il faut bien accepter que toute la classe n'est pas toujours ouverte ni accessible, et qu'il convient d'en négocier l'accès et les conditions de cet accès, ainsi que d'en évaluer les conséquences, les bénéfices et

---

<sup>27</sup> Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université de Québec. Disponible sur : <http://fr.netlog.com/likeng12/blog/blogid=3452314> , consulté le 05/04/2016.

les risques. Un des premiers objectifs à atteindre durant le processus d'entrée dans le travail de terrain est d'établir des relations fluides<sup>28</sup>.

### **3.8 Le protocole expérimental**

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, notre recherche se veut applicative dans la mesure où nous mettons en pratique des propositions didactiques. En effet, les fiches pédagogiques ont été conçues à l'intention des étudiants de première année licence d'agronomie et devraient être expérimentées auprès de ce public. Mais, face au refus de l'enseignante de langue et des responsables, nous avons effectué notre expérimentation au sein de l'institut des sciences de la nature et de la vie (SNV) du centre universitaire de Relizane. Cet institut présente un enseignement en tronc commun durant la première année, ensuite les étudiants seront orientés vers une des deux spécialités : agronomie et biologie. C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de soumettre ce public au même questionnaire adressé aux étudiants d'agronomie. Nous avons également mené le même protocole enquête avec l'enseignant de langue que celui réalisé avec l'enseignante de langue du département d'agronomie.

Pour rendre compte du déroulement des différentes séances pendant lesquelles l'enseignant utilise les fiches pédagogiques conçues, nous avons recours à l'observation de classe tout en utilisant une grille d'observation et en notant les informations que nous avons jugées essentielles. Il nous a été impossible d'enregistrer toutes les séances, parce que l'enseignant a refusé pour ne pas gêner les étudiants, qui auront un comportement différent s'ils savent qu'ils vont être enregistrés, mais nous avons tout de même pu enregistrer quelques passages à l'aide d'un téléphone portable.

À la fin de notre expérimentation, nous avons adressé un questionnaire<sup>29</sup> aux étudiants afin de recueillir leurs appréciations sur les activités auxquelles ils ont participé. Nous avons également préparé des questions<sup>30</sup> afin de recueillir les opinions de l'enseignant de langue sur la mise en œuvre des fiches pédagogiques ainsi que sur la participation, la prise de parole et la motivation des apprenants.

---

<sup>28</sup> Cambra, M. *Op.cit.* p48.

<sup>29</sup> Voir Annexe N°11.

<sup>30</sup> Voir Annexe N°12.

L'objectif de ce chapitre est de présenter la méthodologie que nous allons suivre pour réaliser notre travail de recherche. En effet, notre étude s'inscrit dans une approche ethnographique, c'est pourquoi nous effectuons plusieurs enquêtes, tout en utilisant différents moyens d'investigation (questionnaires, entretiens et observation de classe) adaptés à chaque situation et selon les objectifs à atteindre. Dans les parties et les chapitres qui suivent, nous présentons les résultats et les analyses des différentes enquêtes réalisées.

## **Chapitre 2 : Éléments de contextualisation**

La compréhension du fonctionnement universitaire algérien nécessite en premier lieu la compréhension du fonctionnement de la société algérienne : son histoire, son système éducatif, sa situation sociolinguistique...etc.

Le paysage linguistique algérien demeure très riche : plusieurs idiomes sont pratiqués dans différents contextes et dans plusieurs situations. Chaque langue joue des rôles différents selon son contexte d'utilisation et selon le domaine de l'activité humaine dans la société algérienne. Malgré les efforts de la suppression de la langue française, cette dernière est toujours présente dans plusieurs domaines, notamment dans l'enseignement supérieur.

Dans ce chapitre, nous allons présenter un aperçu historique de l'Algérie afin de comprendre la complexité linguistique. Ensuite, nous exposons le statut des différentes langues présentes dans la société et le système éducatif algérien. Enfin, nous expliquons l'influence des événements historiques sur le choix de la langue d'enseignement au département d'agronomie de l'université de Mostaganem. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à la présentation des efforts fournis pour le développement de l'enseignement du français à un public spécialisé.

## **1. Aperçu historique de l'Algérie**

Depuis l'aube des temps, l'Algérie a été le théâtre de plusieurs mouvements de population qui ont donné lieu à des civilisations qui perdureront pendant plusieurs siècles. Charles de Gaulle étant un grand connaisseur de l'histoire de l'Algérie, a dit à ce propos :

Depuis que le monde est monde ,il n'y a jamais eu d'unité ni à plus forte raison ,de souveraineté algérienne .Carthaginois ,Romains ,Vandales ,Byzantins ,Arabes Syriens, Arabes de Cordoue ,Turcs ,Français, ont tour à tour pénétré en ce pays sans qu'il y ait eu à aucun moment sous aucune forme , un état algérien<sup>31</sup>.

En effet, depuis 343, les tribus berbères se révoltèrent contre le règne Romain et prirent pouvoir sur le nord de l'Afrique jusqu'à l'arrivée des Vandales en 439 succédés par les Byzantins en 533 et les Arabes commandés par Okba Ibn Naffa en 711, et enfin les Ottomans qui ont fait de l'Algérie une régence ottomane jouissant, cependant, d'une large autonomie. En 1830, la conquête de l'Algérie par la France marque la fin de la domination ottomane et le début de la domination française. L'émir Abdelkader fondateur de l'état algérien, résista pendant de longues années à l'occupation française et resta convaincu de la légitimité de sa

---

<sup>31</sup> De Gaulle. Ch. Discours sur l'autodétermination de l'Algérie, 16 septembre 1959. Disponible sur : <http://www.charles-de-gaulle.org>, consulté le : 10-03-2014

cause et de l'authenticité de sa langue et de sa culture et dit à ce propos : « Ne mourra jamais un peuple, qui malgré l'oppression et l'occupation cultive ses traditions, sa langue et sa culture<sup>32</sup> ». Le 11 décembre 1848, la constitution française proclame l'Algérie partie intégrante du territoire français.

Dès 1927, Mèssali Hadj fondateur du PPA et du MNA, réclame l'indépendance de l'Algérie : « Cette terre n'est pas à vendre ». Bien que la résistance ait toujours existé depuis toutes les invasions, ce sont les guerres mondiales qui permirent une prise de conscience plus forte de l'injustice qui frappait les algériens. En effet, le 8 mai 1945 alors que la seconde guerre mondiale prend fin en Europe, en Algérie des manifestations nationalistes sont réprimées par l'armée française, 45000 algériens sont morts dans les fusillades. À la suite de ces événements plusieurs partis firent leurs apparitions ayant pour fin la défense d'un peuple isolé, opprimé, accablé pendant tant d'années. De ce fait, plusieurs figures politiques ont fait leur apparition sur la scène politique algérienne parmi elles : Ben Badis, Mohamed Bachir Ibrahimi, Larbi ben M'hidi connu par cette fameuse citation « Jetez la révolution dans la rue et elle sera portée à bras le corps par tout le peuple<sup>33</sup> ».

L'année 1954 fut marquée par la fondation du FLN ainsi que le déclenchement de la révolution algérienne la nuit du 1<sup>er</sup> novembre. La guerre a duré sept longues années durant lesquelles un million et demi d'algériens y laisseront la vie. Une guerre qui a porté ses fruits puisqu'au 3 Juillet 1962 où la France reconnaît l'indépendance de l'Algérie, et celle-ci est proclamée le 5 Juillet.

## **2. La situation sociolinguistique en Algérie**

De son histoire, l'Algérie a vu déferler sur son sol des langues dont l'origine se diffère et se diversifie, mais celle qui a réussi à s'implanter et à maintenir ses racines c'est bel et bien la langue française.

L'Algérie est un pays plurilingue, plusieurs langues sont présentes dans la société algérienne. Cette pluralité linguistique assez complexe est due à l'histoire et la géographie du pays. De nombreuses civilisations ont influencé le paysage linguistique du pays qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues, comme le souligne K Taleb Ibrahimi « le Maghreb, et

---

<sup>32</sup>Boutaleb, Z-A. (nd). L'Unité Nationale avant tout: L'Emir Abd El-kader en Kabylie (1838-1839). Disponible sur : <http://algerienetwork.com/blog/lunite-nationale-avant-tout-lemir-abd-el-kader-en-kabylie-1838-1839/>, consulté le : 12-03-2012.

<sup>33</sup> Le martyr Mohamed Larbi BEN M'HIDI. 1923-1957

donc l'Algérie a de tous temps par sa situation géographique et son histoire mouvementée avec l'autre, avec les étrangers à des degrés et des moments divers <sup>34</sup> ».

La situation sociolinguistique algérienne se caractérise par un plurilinguisme, tel que Sebaa Rabah le démontre :

Ceux qui connaissent l'Algérie savent qu'il existe dans cette société une configuration linguistique quadridimensionnelle, se composant fondamentalement de l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et la rationalité et de la langue amazighe, plus communément connue sous l'appellation de langue berbère, pour l'usage naturel d'une grande partie de la population confinée à une quasi clandestinité<sup>35</sup>.

Les différentes invasions et conquêtes que l'Algérie a connues ont engendré la coexistence de plusieurs langues. Il existe deux groupes importants : les berbérophones et les arabophones qui se sont mêlés à travers l'Histoire, sans oublier la langue française qui est pratiquée par les deux groupes. De ce fait, nous pouvons dire que le pays se caractérise par une situation plurilingue sociale : arabe standard/ arabe dialectal/français/ et les différentes variétés du berbère.

Dans ce qui suit, nous présentons les différentes langues présentes ainsi que leurs statuts respectifs.

## **2.1 Le statut de la langue arabe**

Il existe deux variétés de la langue arabe. L'arabe classique qui est considéré comme variété haute, réservé à l'usage officiel, et l'arabe dialectal largement pratiqué dans la société algérienne pour l'usage quotidien minoré par les politiques linguistiques et considéré comme variété basse.

### **2.1.1 L'arabe classique**

L'arabe classique est dit aussi « institutionnel », « moderne », « standard », « coranique » et « scolaire ». Durant la colonisation, cette langue a subi marginalisation et opposition, mais dès l'indépendance elle profite du statut de langue officielle et devient langue de la nation, comme le confirme Cheriguen Foudil :

---

<sup>34</sup>Taleb Ibrahim, K. (1995). *Les algériens et leur (s) langue (s)*. Alger : Edition Elhikma. p 34.

<sup>35</sup>Sebaa R (2002). *L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée*. Oran : Dar el Gharb. p 7.

C'est la langue que l'Etat s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'« arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de la faire figurer dans les « principes généraux régissant la société algérienne<sup>36</sup>.

L'état algérien prône une politique linguistique qui vise à remplacer la langue française par la langue arabe classique dans l'objectif d'unifier le peuple algérien. La politique d'arabisation a été revendiquée avant l'indépendance avec les mouvements de libération nationale par de nombreux leaders comme l'Emir Abdelkader, Bouamama, Mokrani et d'autres chefs des Zaouïas, tel que le confirme khaoula taleb ibrahimi :

L'association des Oulémas musulmans qui en revendiquait l'officialité, a développé un vaste programme culturel pour la restauration de tous les attributs de l'identité nationale, et a concentré son action sur le plan éducatif et religieux pour la réhabilitation de la langue arabe(...) le consensus s'est établi autour des revendications concernant la langue<sup>37</sup>.

En effet, l'arabe a été considéré comme la langue qui a pour objectif d'unir les Algériens en tant qu'un peuple arabo musulman. Cette langue jouit d'un certain prestige puisqu'elle est la langue du coran et de l'islam : « cette variété choisie par ALLAH pour s'adresser à ses fidèles<sup>38</sup> ».

La politique d'arabisation a été strictement appliquée en 1971 durant l'époque du président Houari Boumediene qui a préconisé l'utilisation obligatoire de l'arabe par les Algériens. La langue arabe classique est réservée aux situations de communications formelles et n'a aucune existence dans la sphère informelle. Elle est utilisée, alors, dans les administrations, dans l'enseignement et dans toutes les institutions de l'état.

Cette langue est enseignée à l'école par opposition à l'arabe algérien (dialectal). Cette dernière : « est considérée comme la variété haute de l'arabe algérianisé « (...) c'étaient les dialectes, véritables langues des populations algériennes qui rendaient difficile l'accès de l'arabe littéral dans les foyers<sup>39</sup> ».

L'enseignement en langue arabe concerne tous les cycles de scolarisation, jusqu'à l'enseignement supérieur où l'utilisation de cette langue se trouve limitée dans quelques filières des sciences sociales et humaines. Cependant, certaines filières, notamment les filières scientifiques et techniques tel que l'agronomie, utilisent la langue française pour la transmission des connaissances.

---

<sup>36</sup>Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. In : *Mots*, septembre 1997, n° 52, p : 62-63.

<sup>37</sup>Taleb Ibrahim, K. Op.cit. p177.

<sup>38</sup>*Ibidem*. p05.

<sup>39</sup>Cherrad, Y. (2008). La diglossie arabe à travers le discours colonial : sa description et son analyse par W. Marçais. *Les cahiers du SLADD*, 3, *Des langues et des discours en question*. p25.

### 2.1.2 L'arabe algérien (dialectal)

L'arabe algérien, on lui attribue l'appellation « darija », est la langue parlée par la plus grande partie de la population algérienne. Elle est sous-estimée et considérée, par les défenseurs de l'arabisation, comme une version dégradée de l'arabe classique qui n'y voient dans cette langue qu'un mélange de plusieurs langues, qui ne respecte pas les normes de l'arabe standard. Selon Khaoula Taleb Ibrahim, cette langue a des caractéristiques phonétiques et sémantiques : « Les dialectes orientaux ou maghrébins se sont toujours démarqués de la norme cultivée et écrite par des sensibles différences phonétiques, voire phonologiques<sup>40</sup> ». Cette langue est utilisée dans les situations de communication informelles : avec les amis, en famille, elle remplit une fonction essentielle même si elle est exclue de toutes les institutions gouvernementales (administration, université, école...).

L'arabe algérien n'a aucun statut politique, d'ailleurs ses locuteurs n'en ont jamais revendiqué. Selon Foudil Cheriguen cette langue : « va jusqu'à s'exclure du débat politico-linguistique contestataire et revendicatif qui anime depuis 1980 au moins, de manière massive les terrains de la lutte pour la reconnaissance officielle de la langue berbère<sup>41</sup> ».

Bien qu'elle soit la langue maternelle de 72% de la population algérienne, l'arabe algérien n'a jamais été codifié ni standardisé, c'est une langue essentiellement orale utilisée dans les différentes formes d'expression culturelle (le théâtre, la chanson).

## 2.2 Le statut de la langue berbère

La langue berbère est la langue maternelle d'une communauté importante de la population algérienne, mais il est difficile d'avancer des chiffres exactes sur le nombre des berbérophones vu l'absence d'un recensement linguistique systématique. Néanmoins, selon S Chaker :

Sur l'ensemble de la population algérienne, les pourcentages de l'ordre de 25% à 30% de berbérophones, retenus pendant la période coloniale, sont rejetés comme nettement surévalués. En revanche, les 17,8% de berbérophones que donne le recensement algérien en 1966, sont en dessous de la réalité. En tout état de cause, on peut admettre que l'ensemble des berbérophones doit représenter un pourcentage minimum de 20% de la population algérienne<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup> Taleb Ibrahim, K. *Op.cit.* p 28.

<sup>41</sup> Cheriguen, F. *Op.cit.* p.106

<sup>42</sup> Chaker, S. (1991). *Manuel de linguistique berbère*. Alger : éd. Bouchène. p8.

La langue berbère est présente en Algérie sous forme de plusieurs dialectes : le kabyle est la variante la plus répandue de la langue berbère pratiquée principalement en Kabylie dans le nord du pays, le chaoui dans les Aurès, le m'zab utilisé par les mozabites et le targui qui est pratiqué par les touaregs.

Le berbère a toujours été minoré malgré son histoire et sa culture très riche. Après l'indépendance, la langue berbère a subi l'impact de la politique d'arabisation. Ainsi, bien que cette langue soit utilisée dans la communauté berbérophone, elle ne revêtit d'aucun statut privilégié : « le berbère n'a jamais bénéficié ni de mesures administratives ou politiques, ni de conditions matérielles pouvant favoriser son développement<sup>43</sup> ». Cette réalité a poussé les berbérophones à demander que la langue berbère soit reconnue comme langue nationale et officielle du pays, ce qui donne le droit à tout citoyen d'utiliser la langue berbère dans toutes les circonstances de la vie publique. De nombreuses revendications ont eu lieu et ce depuis 1989. Des grèves générales en Kabylie des manifestations à Tizi Ouzou, Béjaïa et Alger. Toutes ces revendications ont abouti en avril 2002 à la reconnaissance de la langue berbère comme langue nationale dans la nouvelle constitution algérienne. Aujourd'hui, le berbère a une place très nette, il est enseigné dans certaines écoles, il existe un journal télévisé, des chaînes radios, des pages dans des quotidiens des publicités et des films en tamazight (une autre appellation de la langue berbère).

### **2.3 Le statut de la langue française**

L'histoire de la présence de la langue française remonte aux années 1830 suite à la colonisation qui ne se contentait pas de s'emparer de la terre des Algériens en abusant de ses ressources et en malmenant son peuple ; mais elle s'est laissée aller jusqu'à vouloir dénaturer les Algériens eux-mêmes. Le colonisateur voyait nécessaire : « désagréger définitivement les fondements de l'organisation arabe et de pratiquer une guerre intensive à la culture et à la langue arabe<sup>44</sup> ». En adoptant la politique de la terre brûlée l'envahisseur :

Désintégra tous les repères sociaux, économiques et culturel de l'identité algérienne et leur substitua les référents de l'état colonial, symbolisé par la puissance armée, le pouvoir politique, le pouvoir juridique et surtout l'imposition de la langue française<sup>45</sup>.

Mais, malgré le rejet absolu et les tentatives désespérées contre cette francisation forcée ; les

---

<sup>43</sup> Zaboote, T. (1989). *Un code switching algérien : le parler de Tizi Ouzou*. Thèse en Sciences du Langage. Université de la Sorbonne. p50.

<sup>44</sup> Cherrad Benchaïra, Y (et al). (2002). *Le français en Algérie*. Editions Duculot. p.19.

<sup>45</sup> *Loc.cit.*

Algériens se trouvaient contraints d'apprendre à parler en français puisqu' elle fut la langue du pain, tout en gardant jalousement leurs coutumes et leur langue en dépit du colonisateur. En effet, la langue française a été imposée en tant que langue officielle en Algérie de 1830 à 1962, veillée par une force armée, cette dernière régnait tous les secteurs sans exception :

Notre langue maternelle était en exil dans son propre pays (...), la presse, la radio, les conférences, les films, le théâtre, la publicité sur les murs, les formalités qui vont d'un monâat poste à un état civil, tout ce qui s'écrit, de puis la défense d'afficher jusqu'aux plaques des rues, tout absolument tout, étais privilège et monopole de la langue française<sup>46</sup>

C'est ainsi que l'Algérie fut coupée du monde arabe et jetée au sein du monde francophone, ce qui n'a laissé aux Algériens que l'obéissance et la maîtrise de cette langue, notamment après la déclaration de l'arabe comme langue étrangère en Algérie en 1938. À partir de 1962, la décolonisation s'est accompagnée de l'arabisme qui pourtant n'a jamais compromis l'usage du français, même si celui-ci a perdu son statut de langue officielle : « Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien<sup>47</sup> ». D'où le bilinguisme et l'obtention de la langue de Voltaire le statut d'une langue seconde ; ce qui a créé une situation conflictuelle entre les arabophones et les francophones.

Malgré le fait que la langue française ait été considérée officiellement comme langue étrangère depuis 1962 ; l'Algérie a demeuré tout de même dominée par cette langue. Même après l'application des lois visant la généralisation de la langue arabe, notamment la loi N° 91-5 du 16 janvier 1991 et l'ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996 ; La langue française a réussi à garder son prestige qui lui a fourni tous les moyens pour se faufiler à la place de la langue du pouvoir.

Aujourd'hui, le français occupe encore une place prépondérante dans nos administrations, établissements, écoles voire dans nos rues. De cette façon, il sera juste de dire que cette langue a envahi notre refuge au sens littéral du terme puisque l'Algérie s'est classée le deuxième plus grand pays francophone au monde après la France en 2012, mais « Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut ambigu ; d'une part, il attitre le méprise officiel (...) mais d'autre part, il est synonyme de réussite et d'accès à la culture et au modernisme <sup>48</sup> ».

---

<sup>46</sup>Haddad, M. (1961). *Zéros tournent en rond*. Paris. Édition F. p 32.

<sup>47</sup>Achouche, M. (1981). La situation sociolinguistique en Algérie. *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble. p.46.

<sup>48</sup> Caubet, D. (1998). « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? ». In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998. p 122

Le français est la langue dans laquelle s'est inscrit le mépris colonial, la langue qui voulait remplacer la langue arabe. Mais, au lendemain de l'indépendance le mépris et l'identité ne sont guère les paramètres en question, tout ce qui importait c'était l'ouverture au monde universel dit moderne. En effet, introduire le plurilinguisme à un âge précoce est : « reconnu par la plupart des pays, notamment au Maghreb presque dans tous les pays arabe comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain <sup>49</sup> ».

Aujourd'hui, la présence de cette langue constitue un enjeu politique, social, économique et culturel à la fois; car le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays en revanche le multilinguisme permet l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques et techniques élaborées ailleurs, tout en garantissant le maintien des relations fécondes avec les autres pays, sans pour autant oublier l'essence du développement qu'est l'apprenant.

Une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle<sup>50</sup>.

### **3. Le système éducatif algérien**

En Algérie, l'enseignement est officiellement obligatoire de 6 à 16 ans, mais en réalité la durée effective de la scolarisation dans l'enseignement fondamental est de 5 à 19 ans. Depuis quelques années, le nombre des écoles privées agréées par l'état a sensiblement augmenté dans plusieurs villes algériennes.

Le système éducatif algérien se subdivise en plusieurs niveaux : préscolaire, fondamental qui comporte le primaire et le moyen, le secondaire et l'enseignement supérieur.

#### **3.1 Le préscolaire**

Le préscolaire accueille des enfants âgés de 4 à 6 ans. Cet enseignement est gratuit et optionnel et se déroule dans deux types de structure :

- Les classes préparatoires de certaines écoles primaires. Ces classes sont rares, seuls 4% des élèves bénéficient d'un enseignement préscolaire ;
- Les jardins d'enfants créés à l'initiative des collectivités locales ou les entreprises.

---

<sup>49</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008. p 17

<sup>50</sup>Loi d'orientation sur l'éducation nationale N°08-04 du 23 janvier 2008. p 17

Cet enseignement s'effectue uniquement en langue arabe. L'objectif est de préparer les enfants avant leur entrée à l'école ; en présentant des programmes d'éveil en s'appuyant essentiellement sur la lecture, l'écriture, les mathématiques, les activités ludiques et artistiques ainsi que l'apprentissage de quelques versés coraniques.

### **3.2 L'enseignement fondamental**

Le fondamental est une étape obligatoire et gratuite. Il concerne les enfants âgés de 6 à 16 ans. Cet enseignement comprend :

- L'enseignement primaire dure cinq ans et se déroule dans les écoles primaires. L'élève reçoit des enseignements de langue arabe, mathématiques, des disciplines sociales (éducation islamique et éducation sociale), ainsi que des activités de l'éducation artistique (éducation sportive, arts plastiques...), langue française, découverte du milieu physique.
- L'enseignement moyen est d'une durée de quatre ans. Cet enseignement se déroule au CEM. La fin de la scolarité de dans l'enseignement moyen est sanctionné par un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen ».

Le taux de scolarisation diminue d'un palier à un autre. Il est plus élevé dans le 1er palier et régresse progressivement dans les deux suivants :

L'estimation de l'UNICEF (Evaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : rapport des pays) fait état d'un taux net de scolarisation pour l'enseignement fondamental d'environ 82 %, l'écart entre la scolarisation des filles et celles des garçons étant assez faible (7%). Par contre il existe de grandes variations des taux de scolarisation selon les wilayas (de 60 à 95%)<sup>51</sup>.

### **3.3 L'enseignement secondaire**

Cet enseignement s'étale sur trois ans. Il est organisé en deux tronc communs en première année. Ceux-ci se subdivisent, à partir de la deuxième année, en différentes filières.

L'enseignement est dispensé en langue arabe, la langue française est enseignée en tant que langue étrangère avec un volume horaire qui varie selon la filière. L'enseignement secondaire est sanctionné par le baccalauréat de l'enseignement secondaire.

---

<sup>51</sup>UNICEF. (2000). Rapport national sur le suivi du sommet mondial pour les enfants. Disponible sur [https://www.unicef.org/french/specialsession/how\\_country/edr\\_algeria\\_fr.PDF](https://www.unicef.org/french/specialsession/how_country/edr_algeria_fr.PDF). Consulté le 25-05-2014

## 4. Le statut du français dans l'enseignement en Algérie

### 4.1 Dans les trois paliers

Avant la colonisation, la seule langue écrite, en Algérie, était l'arabe classique qui s'est diffusée avec l'islam. Mais, durant la période coloniale, la langue française a été introduite par l'administration française en installant très vite des écoles pour diffuser cette langue. En imposant la langue de Molière dans l'enseignement, le colon voulait pousser les algériens à se sous-estimer afin qu'ils lui en soient reconnaissants. Cependant, peu était le rendement de son projet ; les algériens n'ont pas seulement résisté à l'adhérence mais ils ont réussi à tirer bénéfice des armes qui leur ont été pointées, car « en apprenant à dominer la langue dominante, l'élève perdait le sentiment d'être dominé<sup>52</sup> ». Cette tentative d'installation de la langue française ne s'est pas faite du jour au lendemain et sans problème, mais elle s'est déroulée sur plusieurs périodes :

1830-1870 : durant cette période, l'administration française lançait des écoles bilingues (arabes-françaises), dans lesquelles un enseignement de langue arabe est dispensé. L'objectif de cette démarche est de mettre les enfants européens et algériens dans une même classe : « nous nous rendîmes compte d'une double nécessité : faire apprendre aux Français, venus en Afrique, la langue des indigènes, faire apprendre aux indigènes la langue française. Et ceci parut tout de suite importer plus que cela<sup>53</sup> ».

Cette démarche a été marquée par l'échec parce que les deux communautés refusaient de fréquenter ces écoles.

1870-1930 : l'administration française entreprend une initiative qui consiste à enseigner un nombre restreint d'algériens avec les enfants français dans le cadre de « la mission civilisatrice<sup>54</sup> » en Algérie. L'objectif de cette démarche est d'instruire les algériens selon le système scolaire français afin que la langue française soit la seule langue d'enseignement apprentissage en Algérie. De cette initiative apparaît une génération qui maîtrisait la langue française. Cette dernière qui a été diffusée non seulement par l'enseignement mais elle s'est imposée par la communication orale.

---

<sup>52</sup>Perville, G. *Op.cit.* p 241

<sup>53</sup>Mirante, J. (1930). L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930. *Cahiers du centenaire de l'Algérie*. Livret XI, Alger, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie. p.73-94.

<sup>54</sup>Langerová, M. (2010). L'usage du français au Maghreb. Politiques linguistiques colonialistes et post-colonialistes. Disponible sur : [http://is.muni.cz/th/262295/ff\\_b/bakalarska\\_diplomova\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/262295/ff_b/bakalarska_diplomova_prace.doc) , consulté le 30-05-2014.

1930-1962 : cette période a été marquée par la pénétration de la langue française dans tous les secteurs. Ainsi, l'apprentissage de cette langue par les autochtones n'est plus rejetée, mais au contraire il était accepté et même revendiqué parce qu'il permettait leur accès à certains postes administratifs. Cette période comprend deux dates marquantes :

1944 : Décret du 27 novembre : l'enseignement primaire est rendu obligatoire pour tous les enfants sans distinction.

1946-1949 : durant cette période, l'enseignement de la langue française a été dispensé aux algériens en tant que langue maternelle. Les élèves algériens et européens suivaient le même programme : « l'enseignement indigène va se confondre avec l'enseignement européen jusqu'à former un cadre unique <sup>55</sup> ».

Mais, l'application de cette initiative était limitée pour les raisons suivantes :

- Le nombre d'algériens qui fréquentaient l'école étaient limité. En effet, les parents algériens n'avaient pas les moyens financiers pour scolariser leurs enfants. De plus, ils refusaient la scolarisation de leurs filles, surtout dans les régions rurales.
- Vu les conditions défavorables dans lesquelles vivaient les algériens à cette époque, peu d'élèves autochtones parviennent à franchir le seuil du cycle primaire.

Durant cette période, la langue arabe était enseignée à raison de 2heures par semaine à partir du CE2.

Au lendemain de l'indépendance (1962), la langue arabe devient la langue nationale et officielle de l'Algérie. Ainsi, la langue d'enseignement était donc l'arabe classique bien que les moyens pédagogiques et humains ne fussent pas disponibles. Pour combler ce vide d'encadrement, l'état algérien a eu recours aux enseignants des différents pays arabes : Egypte, Syrie et Irak. Malgré toutes les tentatives gouvernementales de la généralisation de l'usage de la langue arabe comme seule langue d'enseignement dans les cycles primaire, moyen et secondaire, l'école jusqu'en 1965 avait été bilingue, avec le français comme idiome dominant dans la plupart des disciplines notamment dans celle dites scientifiques et techniques.

La politique d'arabisation du système scolaire a été lancée et accélérée de la manière suivante<sup>56</sup> :

---

<sup>55</sup> Colonna, F. (1967). *Instituteurs algériens 1883-1939*. Alger : OPU. p42.

<sup>56</sup>Neddar, A. L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives.

Disponible sur :

[http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement\\_du\\_Francais\\_en\\_Algerie\\_Apercu\\_historique\\_Etat\\_des\\_li eux\\_et\\_perspectives](http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_li eux_et_perspectives). Consulté le 06/09/2015.

- 1963 : l'enseignement de la langue arabe est de 10 heures par semaine, contre 30 heures pour la langue française.
- 1964 : à partir de cette année, le cours préparatoire 1 est arabisé, l'Algérie recrute 1000 instituteurs égyptiens pour combler le manque d'enseignants d'arabe.
- 1967 : arabisation du cours préparatoire 2, on assiste alors à la disparition totale du français de ces classes.
- 1970 : l'introduction du français commence à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire.
- 1971 : la création des classes totalement arabisées où l'enseignement s'effectue en arabe en plus des classes bilingues où le français est la langue d'enseignement.
- 1976 : l'instauration de l'école fondamentale et le changement du statut de la langue française de langue seconde à langue étrangère (Ordonnance 76 du 16.04.76). En cette même année la constitution proclama la langue arabe langue nationale et officielle : « Article 3 : l'arabe est la langue nationale et officielle. L'état œuvre à généraliser l'utilisation de la langue nationale au plan officiel »

Durant cette période, nous assistons à la suppression progressive, année après année, des classes bilingues (transitoires), dans lesquelles les matières scientifiques étaient enseignées en français.

- 1981 : la sortie de la première promotion des bacheliers arabisés et l'installation du Haut Conseil de la langue nationale, chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation<sup>57</sup>
- 1992-1993 : durant cette période, l'état a tenté d'imposer l'anglais comme première langue étrangère au détriment du français. En effet, les élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire choisissaient entre ces deux langues étrangères. D'après les chiffres avançait par Y. Derradji, la majorité des parents ont opté pour le français :

(...) en 95/96 sur les 4.617.728 élèves inscrits dans le cycle fondamental de l'école algérienne où il y a obligation de suivre un enseignement de langue étrangère au choix entre le français et la langue anglaise, seuls 59.007 suivaient les enseignements d'anglais à la place du français, soit 01,27% de la population scolarisée dans ce cycle. (...) Ces données statistiques officielles montrent en fait que les parents des élèves disqualifient la langue anglaise au profit de la langue française<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup>Ce Haut conseil de la langue nationale présente des rapports aux séances du Comité central du FLN. L'un de ceux-ci est publié dans *El-Moudjahid*, 27 décembre 1981. Un autre (*El-Moudjahid*, 31 juillet 1988), fixe à l'an 2000 l'échéance de l'arabisation totale.

<sup>58</sup> Derradji, Y. Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? . In *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire : Le Français en Afrique*, Didier Érudition, 2001, 15, pp. 43-55 CNRS- ILF- UMR 6039 : Bases, Corpus et Langages : UFR Lettres, Arts et Sciences humaines. Disponible sur: [www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html), consulté le 12-03-2014.

- Cette expérience a connu un échec parce que l'anglais n'a aucun ancrage en Algérie. De plus, les élèves qui ont choisi l'anglais en 4<sup>ème</sup> année primaire, se trouvaient dans les mêmes classes que les élèves qui ont choisi le français et ils suivaient le même programme.
- En 2000, une Commission Nationale de Réforme du Système Educatif (CNRSE) a été installée à Alger, composée d'une centaine de membres. Ses débats opposent deux tendances, une dite « traditionnelle » et l'autre « moderne ». Ses principaux points de discordance concernent la place de la langue française et celle de l'islam. Dès la rentrée scolaire 2003, l'enseignement du français débute de la 2<sup>ème</sup> année primaire au lieu de la 4<sup>ème</sup> année primaire, il a été avancé de deux classes. Mais, à partir de la rentrée scolaire 2004, l'enseignement du français a été retardé d'une année, il est enseigné à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire.

#### **4.2 Dans l'université**

Dès la colonisation, passant par les réformes et jusqu'à aujourd'hui le français a toujours occupé une place prépondérante dans l'université algérienne, en effet :

Sans être une langue officielle, la langue française véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de la transmission du savoir [...] sans être la langue de l'université elle est la langue de l'université<sup>59</sup>.

Après l'indépendance, l'état a défini les mêmes orientations pour l'enseignement supérieur que celles de l'enseignement primaire et secondaire : démocratisation, algérianisation, arabisation et option scientifique et technique. La politique d'arabisation qui a été entreprise dans le système éducatif s'est mise progressivement en place au niveau de l'enseignement supérieur mais à un rythme moins soutenu à cause de la sous qualification du corps enseignant algérien. Parmi les mesures qui ont été prises pour l'arabisation de l'enseignement supérieur nous citons :

Arrêté 20-8-71 portant sur l'arabisation de l'enseignement supérieur.

Arrêté du 20-10-71 portant sur la création des premières commissions pour l'arabisation au sein des universités.

Abdelatif Rahal, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique 1977-1979 pendant la période du président Houari Boumediene, avait une position réservée

---

<sup>59</sup> Sebaa, R. *Op.cit.* p 7

concernant l'arabisation de l'enseignement supérieur. Il a insisté sur le fait que : « l'arabisation compromettre le niveau scientifique de l'enseignement et de la recherche universitaires, ni s'opposer à l'ouverture sur la communauté scientifique internationale<sup>60</sup> ». Dès 1981, nous assistons à l'arabisation totale des filières des sciences sociales et des lettres. Les étudiants qui étaient engagés dans les licences des langues étrangères, suivaient un enseignement de langue arabe, afin d'en assurer une maîtrise suffisante pour pouvoir l'utiliser dans leur vie professionnelle.

Cependant, l'enseignement dans les filières scientifiques (médecine sciences techniques...) ainsi que les grandes écoles (école d'architecture, école nationale d'agronomie, polytechnique) continue à s'effectuer en langue française.

À partir de la rentrée universitaire de 1991-1992, l'état algérien rend obligatoire l'utilisation de la langue arabe à travers : la loi n° 91-05 du 16 janvier 1991 portant sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe dans les établissements et les instituts d'enseignement supérieur. Cependant, cette loi n'a pas été suivie de textes qui définissent les modalités de son application. D'ailleurs, selon les programmes officiels de l'enseignement fondamental, le français est considéré comme langue étrangère, langue scientifique et technique et langue fonctionnelle en Algérie, c'est pour cela qu'on trouve cette langue soit en licence de langue (FLE) soit dans les disciplines scientifiques telles que la médecine, la science technique, mathématique et informatique, etc., où les enseignements sont dispensés en français. En effet, toute décision portante sur les langues d'enseignement relève de choix politiques et stratégiques.

## **5. Pourquoi l'enseignement de l'agronomie est-il en français ?**

Le département d'agronomie de Mostaganem était antérieurement un institut technologique d'agronomie (ITA). Sous la tutelle du ministère de l'agriculture, cet institut formait des ingénieurs agronomes. À partir de 1998, il est devenu un département au sein de la faculté des sciences et de l'ingénieur et a intégré le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. En retraçant l'historique de ce département, nous découvrons les raisons de l'utilisation de la langue française comme outil de transmission des connaissances

---

<sup>60</sup> Kadri, A. (2012). *Le temps de la coopération. Sciences sociales et décolonisation au Maghreb*. (dir) Henry, J-R et Vatin, J-C. Karthala et IREMAM. Disponible sur : [https://books.google.fr/books?id=C\\_3VKvhXCOgC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=C_3VKvhXCOgC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false), consulté le 08-09-2015.

scientifiques.

## **5.1 Aperçu historique sur l'Institut des technologies agricoles**

Au lendemain de son accession à l'indépendance, l'Algérie s'était trouvée privée de l'essentiel de son encadrement technique. La politique de développement que notre pays entendait appliquer engendrait des besoins en personnel.

Dans l'agriculture<sup>61</sup> en particulier, les besoins étaient très importants, surtout au niveau des Ingénieurs d'application pour lesquels n'existait aucune formation. Aussi, le Ministre de l'Agriculture algérien eut-il le premier l'idée, en février 1969, de mettre en place un système de formation original pour cette catégorie d'Ingénieurs. De cette initiation est né l'Institut des Technologies Agricoles (ITA) de Mostaganem en novembre 1969. À l'exemple du ministre de l'agriculture, il fut proposé de créer dans divers secteurs des institutions spécifiques pour répondre efficacement aux besoins exceptionnels de formation en l'Algérie. Afin de permettre son démarrage rapide, l'ITA a été implantée dans une ancienne caserne désaffectée, au milieu de Mostaganem, ville côtière de l'Ouest algérien. À cette époque les moyens disponibles sur le terrain pour former des cadres restent assez limités : peu de formateurs pour suivre les étudiants, peu de références techniques vu la jeunesse d'une recherche agronomique algérienne autonome, peu d'expériences de mise en valeur et de développement rural ayant fait l'objet d'évaluation.

C'est face à ces difficultés qu'il faut situer l'intérêt de la coopération franco-algérienne dans le secteur agricole. En effet, la coopération française intervient dans ce secteur dans différents domaines : formation, recherche appliquée et opérations et dans la mesure du possible en veillant à la complémentarité des interventions.

Le projet concernant la création de l'Institut des technologies agricoles de Mostaganem, est évoqué pour la première fois par les responsables algériens avec leurs interlocuteurs français en février 1969. Il a fait l'objet d'un important travail de préparation dans des délais très courts. Le gouvernement français s'est engagé à apporter son concours à la réalisation de ce projet pour une période d'au moins cinq années (accord intergouvernemental du 27/11/69) par l'entremise de la caisse centre de coopération économique. Dès décembre 1969 l'école recevait sa première promotion.

La formation de l'ITA était massive :

---

<sup>61</sup>Devze, JC. (1973). Le système éducatif agricole algérien, un exemple d'adaptation de la formation au développement. In *École et formation*. N°20. Paris : CIHEAM. Pp89-93.

- première promotion : 379 étudiants ingénieurs en 4<sup>ème</sup> année.
- deuxième promotion : 438 étudiants ingénieurs en 3<sup>ème</sup> année.
- troisième promotion : 430 étudiants ingénieurs en 2<sup>ème</sup> année.
- quatrième promotion : 600 étudiants ingénieurs en 1<sup>re</sup> année.
- cinquième promotion : 1000 étudiants ingénieurs sélectionnées et accueillis en novembre 1973.

Les postes professionnels que devront occuper les ingénieurs des quatre premières promotions (1700 ingénieurs) ont été précisés dans le cadre de la préparation du nouveau plan 1974-1977. Les priorités suivantes ont été dégagées :

- fournir l'appui technique nécessaire à la production au niveau des arrondissements et des projets de développement intégré. Ainsi, 608 ingénieurs seront affectés dans des équipages constitués.
- faire fonctionner le système éducatif agricole. Ainsi, 160 ingénieurs seront affectés à l'ITA même, 358 dans les ITMA et 59 dans d'autres actions de formation.
- les autres ingénieurs (298) seront affectés en fonction de diverses priorités (différents offices, ou opérations particulières, comme le barrage vert, etc.).

La formation à l'ITA peut ainsi réellement être programmée en fonction des postes professionnels visés.

Les cinq premières générations ont été formées par des Français, et la langue d'enseignement était le français. Ces formés sont devenus par la suite des formateurs dans diverses écoles agricoles. Comme nous l'avons constaté, la plus grande partie des ingénieurs (577) étaient destinés à être des formateurs.

Les étudiants de première année des filières scientifiques, où l'enseignement est dispensé en langue française, trouvent des difficultés à communiquer durant les séances des modules de spécialité. Face à cette réalité certaines institutions universitaires ont pris des initiatives afin d'aider ces étudiants à réussir leurs études spécialisées en langue française. Parmi ces actions, nous citons l'élaboration d'un master didactique FLE/FOS par les enseignants du département de Français de l'université de Mostaganem qui a pour objectif de former des enseignants capables de dispenser des cours de FLE et de FOS. Il existe aussi des manuels de biologie de médecine élaborés par l'université d'Alger en collaboration avec l'ambassade de France en Algérie, conçus selon la démarche ingénierique. Dans la partie qui suit, nous

présentons les différentes actions menées dans le cadre du français sur objectifs spécifiques en Algérie.

## **6. Le développement de la formation FOS en Algérie**

La nécessité d'améliorer la qualité d'enseignement dans les départements des filières non linguistiques telles que la médecine, biologie, etc. a mis les départements de français dans l'obligation de trouver des solutions pour répondre aux besoins des étudiants. Plusieurs travaux ont été mis en place afin de répondre aux besoins langagiers dans différents secteurs sur le plan institutionnel et professionnel.

### **6.1 La formation des formateurs spécialistes en FOS**

Parmi les contraintes qui freinent le développement de l'enseignement apprentissage du FOS est le manque d'enseignants formés dans cette discipline. Les formations offertes en didactique du FOS sont très limitées, aussi, les enseignants qui prennent en charge cet enseignement ont une formation littéraire, ou une formation dans la spécialité. Dans les deux cas, ils ignorent la réalité du FOS : son public, ses besoins, sa méthodologie, etc., ce qui mène à des formations inadaptées.

Cette situation a incité les enseignants du département de français de l'université de Mostaganem à proposer une formation pour former des spécialistes en didactique du FOS dans le but d'optimiser les résultats des formations spécialisées.

#### **6.1.1 Description du master didactique FLE FOS**

Le master didactique FLE/FOS a été élaboré à l'intention des étudiants titulaires d'un diplôme de licence en langue française nouveau régime (LMD). L'accès à cette formation s'effectue sur étude des dossiers selon l'ordre de mérite.

### **6.1.1.1 Objectifs de la formation**

Le programme<sup>62</sup> de Master de FLE / FOS s'étale sur quatre semestres. Cette formation tend à répondre aux besoins en enseignants qualifiés afin d'assurer des enseignements en FLE/FOS, particulièrement dans les CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) qui se trouvent dans plusieurs universités algériennes, et les modules de langue des filières non linguistiques. Au terme de cette formation, les titulaires du master FLE FOS sont capables d'enseigner la langue française et de dispenser des cours de FLE aux niveaux B et C, des cours de FOS adaptés aux besoins linguistiques des différents départements dans les établissements universitaires. Ainsi, ils peuvent intervenir dans différents secteurs :

- Éducation nationale : les étudiants titulaires d'un master didactique FLE/FOS, peuvent postuler au sein de l'Éducation nationale en qualité d'enseignant du FLE.
- Centres de perfectionnement en langue : les diplômés peuvent enseigner le français au niveau des écoles privées qui offrent une formation selon le niveau des apprenants inscrits.
- Centres d'enseignement intensif des langues : dans les établissements du CIEL, les enseignants assurent un enseignement selon les besoins des apprenants.
- Différents départements de l'enseignement supérieur : dans plusieurs départements universitaires, la langue française est enseignée en tant que module intégrée dans le programme d'une filière donnée, les diplômés du master didactique FLE/FOS peuvent assurer cet enseignement, mais en tant qu'enseignant vacataire.

Le programme du master didactique FLE/FOS obéit aux objectifs suivants :

### **6.1.1.2 Objectifs généraux**

- Valoriser des acquis et développer des savoir-faire en FLE et en FOS.
- Mettre en valeur des projets pédagogiques ou de développement innovants en liaison avec les différentes filières.
- Promouvoir la recherche en didactique du FLE/FOS, notamment en partenariat avec les départements de français.

---

<sup>62</sup>Offre de formation : master didactique FLE/FOS. Disponible sur : [www.enp-oran.dz/IMG/doc/m-mosta-didact-fle-fos.doc](http://www.enp-oran.dz/IMG/doc/m-mosta-didact-fle-fos.doc), consulté le 22-04-2015.

Au terme de cette formation, les étudiants sont spécialistes de la didactique du FLE et du FOS, ce qui leur permet d'effectuer des études supérieures spécialisées. Ce programme de master tend à faire évoluer la recherche en didactique et de réaliser des projets pédagogiques pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français dans les différentes filières non linguistiques.

### **6.1.1.3 Objectifs spécifiques**

Au terme de la formation, le formé doit être capable de :

- Mettre en place et encadrer des stages pratiques d'observation et d'enseignement
- Concevoir et élaborer des programmes d'enseignement du FLE/ FOS
- Connaître et d'utiliser des outils multimédia pour l'enseignement du FLE/ FOS
- Mener des recherches relatives à la didactique du FLE/ FOS
- Conduire des analyses de besoins en formation continue
- Comprendre et élaborer un référentiel de formation et de certification
- Mettre en pratique des procédures et des techniques d'animation en formation continue des adultes

En outre, des objectifs spécifiques (induits par la promotion de la recherche en didactique du FLE et des langues) sont pris en compte :

- La constitution d'un fond documentaire multimédia adapté à des objectifs de recherche
- La publication dans des revues spécialisées
- L'organisation et la participation à des événements relatifs à l'enseignement des langues étrangères (séminaires, conférences, colloques ...)
- La mobilisation d'un réseau de praticiens compétents afin de disposer d'un terrain de recherche/action

### **6.1.1.4 Description du contenu du master didactique FLE/FOS**

Le master didactique FLE/FOS est basé, durant le premier et le deuxième semestre, sur des données théoriques. Les unités fondamentales se subdivisent en deux sous-unités qui mettent l'accent respectivement sur la didactique du FLE et sur la didactique du FOS. Cet enseignement qui s'étale sur une durée d'une année tend à familiariser les apprenants avec les concepts de base de l'enseignement-apprentissage du FOS.

La maîtrise de l'outil informatique a une place importante dans le premier et le deuxième semestre. En effet, l'informatique est également un instrument d'enseignement des langues étrangères que les futurs enseignants en auront besoin dans leur métier d'enseignant. L'unité de méthodologie durant le premier semestre tend à développer l'esprit du chercheur chez les étudiants afin de les initier à la recherche scientifique en les initiant à la recherche documentaire et l'observation des pratiques pédagogiques. Cet apprentissage sera réinvesti durant le quatrième semestre où il est demandé aux étudiants de rédiger un mémoire de fin d'études.

Pendant le troisième semestre, les étudiants passent à la pratique à travers des modules qui ont pour objectifs d'amener l'apprenant à élaborer des activités pédagogiques, à mettre en pratique des données théoriques à travers des études de cas.

Le master didactique FLE/FOS tend à former des futurs enseignants capables d'intervenir dans différentes situations d'enseignement apprentissage du français, il forme également des futurs chercheurs en didactique du FLE et du FOS. Cependant, une question se pose : quelle est la réalité de cette formation ? Pour répondre à cette question, nous avons effectué une enquête auprès des étudiants de 2<sup>ème</sup> année de master didactique FLE/FOS.

### **6.1.2 La réalité de la formation des futurs enseignants du FOS**

Après avoir présenté le contenu du master didactique FLE/FOS, il nous a paru important d'interroger les étudiants inscrits en deuxième année de ce master. L'objectif est de mesurer le degré de satisfaction et de recueillir leurs appréciations sur le contenu des modules qu'ils ont suivis. En effet, nous avons tenté d'identifier leur motivation pour cette formation, d'avoir le point de vue des futurs enseignants sur la formation qu'ils suivent. Pour réaliser notre enquête, nous avons adressé un questionnaire aux étudiants de la deuxième année master FOS.

#### **6.1.2.1 Choix de la spécialité didactique FLE/FOS**

La première question posée porte sur les critères du choix de cette spécialité. Tout d'abord, le département de français de l'université de Mostaganem offre cinq spécialités différentes qui sont : littérature et civilisation, didactique FLE/FOS, langue et communication, langue et culture, rédaction web. Tout étudiant titulaire d'une licence en langue française ou d'un

diplôme équivalent a le droit de déposer une demande de candidature pour accéder au master. Ensuite, les dossiers sont étudiés par l'équipe pédagogique du département.

D'après les réponses recueillies, l'inscription dans cette spécialité était une orientation de la part de l'administration et non pas un choix. Pour certains étudiants, suivre un master en didactique FLE/FOS s'opère de façon automatique du fait qu'ils ont suivi le parcours ingénierie pédagogique, alors que d'autres trouvent cette spécialité est motivante car elle s'ouvre sur d'autres domaines et s'intéresse aux méthodes d'enseignement, ce qui donne aux titulaires d'un master didactique FLE/FOS une priorité dans le secteur d'enseignement.

### **6.1.2.2 Enseignements théoriques**

La première partie du questionnaire porte sur les connaissances de base acquises durant la formation, à savoir la distinction entre le FOS, FOU et le FLE, qui sont trois importants concepts de la didactique de la langue française. Les étudiants arrivent à définir chaque concept en limitant l'objet de chaque champ : FOS : le français sur objectifs spécifiques est une réponse à une demande de formation linguistique ; le FOU : le français sur objectif universitaire est une formation linguistique destinée aux étudiants désirant poursuivre leurs études universitaires en langue française et le FLE français langue étrangère regroupe les deux précédents concepts, il s'agit de l'enseignement apprentissage de la langue française en tant que langue étrangère.

Le master en question s'intitule didactique du FLE FOS, alors la formation est partagée entre les méthodes et les pratiques d'enseignement du FLE et celles du FOS. En effet, l'unité fondamentale met l'accent sur la didactique du FLE et celle du FOS. D'après les étudiants, les connaissances apprises, durant ces deux années de master, ne sont pas centrées sur la didactique du FOS mais plutôt sur la didactique du FLE.

La formation est basée, pendant le premier semestre, sur des données théoriques, alors que le deuxième et le troisième semestre sont consacrés à l'application pratique de ce qui a été appris durant le semestre précédent.

Mais, les étudiants déclarent que la formation qu'ils suivent s'appuie sur l'enseignement théorique, c'est-à-dire un ensemble d'explications de notions ou d'idées sans pour autant offrir la possibilité de mettre en pratique ce qui a été appris. Selon la majorité des étudiants, les enseignants leur expliquent des notions de base, par exemple la démarche d'élaboration d'un programme FOS, les objectifs de cet enseignement, mais ils n'ont jamais été confrontés à des situations d'enseignement réelles, ils n'ont pas étudié d'exemples concrets sur

l'enseignement et l'élaboration des programmes FOS. Cela se justifie, selon les étudiants, par l'inexistence des formations FOS en Algérie. Ils trouvent aussi que les seuls modules dans lesquels ils effectuent des activités et mettent en œuvre les connaissances acquises sont ceux intitulés « document multimédia » et « informatique ». En effet, ces deux modules reposent sur la pratique des connaissances apprises et les enseignements se déroulent dans des salles équipées d'outils informatiques.

Certains étudiants disent que la formation débute par l'apprentissage des connaissances théoriques et s'achève par des stages pratiques et des enquêtes sur le terrain qu'ils effectuent durant la deuxième année de master alors que l'objectif de cette formation est de répondre aux besoins d'enseignants dans différents établissements. Nous pensons que la pratique devrait avoir une part importante dans le contenu de la formation afin que les étudiants puissent confronter la réalité du terrain.

À l'issue des deux années de formation en master didactique FLE/FOS, les apprenants doivent être capables de distinguer les principaux concepts de la didactique, et maîtriser la méthodologie d'élaboration d'un programme sur objectifs spécifiques.

### **6.1.2.3 Evaluation de la formation**

Selon les étudiants interrogés, les points forts de la formation qu'ils suivent se résument comme suit :

- Maîtriser les concepts de base de la didactique et distinguer entre la didactique du FLE et celle du FOS.
- Pouvoir répondre aux besoins spécifiques du public apprenant la langue française.
- Accéder au français des différentes spécialités.
- Avoir le choix de travailler sur la didactique du FLE ou du FOS

D'après les étudiants, les éléments qui devraient être pris en considération pour la réussite de la formation est la pratique des connaissances acquises. En effet, la majorité des étudiants trouvent que la formation manque de stages pratiques et de contact direct avec le terrain professionnel. Ils pensent aussi qu'ils ont besoin d'activités où ils pourront étudier des cas de demande de formation afin de réaliser un programme de formation selon la démarche FOS partant de l'analyse des besoins à l'élaboration des activités.

Pour la majorité des étudiants, aucun obstacle n'a entravé leurs études en master, pour eux tous les modules étaient faciles à acquérir. Cependant, certains d'entre eux ont rencontré difficultés à comprendre la méthodologie d'élaboration d'un programme FOS. Cette

difficulté s'explique par le manque de pratique parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion de se retrouver sur le terrain ni d'étudier des cas concrets, surtout en ce qui concerne l'analyse des besoins et l'élaboration des activités pédagogiques.

Dans le troisième semestre du master, un module intitulé « méthodes et analyse : étude de cas » figure dans le programme. L'objectif de cet enseignement est de faire découvrir aux apprenants les outils opératoires en ingénierie de la formation et de savoir comment les mettre en œuvre à travers l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage du FOS. Selon les étudiants, durant toute la formation qu'ils ont suivie, ils n'ont jamais effectué des études de cas d'élaboration d'un programme de formation pour un public spécifique.

#### **6.1.2.4 Stages pratiques**

Selon le canevas du master didactique du FLE/FOS la formation doit être accompagnée de stages pratiques. Cependant, sept étudiants déclarent ne pas avoir effectué de stage pratique. Les étudiants qui ont eu la possibilité de réaliser un stage pratique l'ont exercé dans des établissements scolaires.

Durant ces stages, les étudiants assistent à plusieurs séances chez un enseignant de langue française, durant cette période, ils observent les pratiques du tuteur, mais vu le temps consacré au stage, les étudiants n'ont pas eu l'occasion de pratiquer eux-mêmes. Ils ont seulement eu une idée sur le déroulement de l'enseignement en classe de FLE au cycle moyen. Pour les étudiants qui ont passé cette formation dans des écoles primaires, ils se sont fixés pour objectif : observer les pratiques enseignantes afin que celle-ci éclaircissent les connaissances théoriques qu'ils ont acquises. Pour les stages qui ont eu lieu au lycée, l'objectif est d'avoir une idée sur l'enseignement du français à ce niveau, d'observer des pratiques pédagogiques et de se familiariser avec le climat d'une classe FLE. Dans ce dernier cas, le public se compose d'élèves de 2<sup>e</sup> et 3<sup>ème</sup>, année secondaire filière scientifique, les étudiants concernés ont assisté à toute une séance séquence pédagogique : compréhension écrite et orale, lexicale, syntaxe et production écrite.

Nous constatons que les orientations des stages concernent seulement l'enseignement scolaire, ainsi, les étudiants se sont retrouvés face à des méthodes et pratiques d'enseignement du FLE, alors que l'enseignement du français à un public spécifique n'a pas fait l'objet de stage pratique. Les stages, qui ont eu lieu dans les différents cycles se sont basés seulement sur l'observation, c'est-à-dire que les stagiaires assistent durant une période précise à une séquence pédagogique et observent les pratiques enseignantes et les

comportements des élèves. Ils n'ont à aucun moment eu l'occasion de se mettre à la place de l'enseignant et d'animer une séance.

#### **6.1.2.5 Initiation à la recherche**

Le quatrième semestre est consacré à l'élaboration d'un mémoire qui constitue un approfondissement des connaissances acquises durant les trois précédents semestres. Il s'agit d'un travail individuel qui initie l'apprenant à la recherche, il est dirigé par un enseignant du département de français. L'apprenant suit une méthodologie de recherche et d'investigation en partant d'un questionnement pour aboutir à l'infirmité ou la confirmation des hypothèses de recherche. Les sujets de mémoires de master des étudiants s'inscrivent soit en didactique du FOS ou en didactique du FLE.

Nous avons constaté que la majorité des thèmes choisis par les étudiants pour leurs mémoires de fin d'études s'inscrivent dans le cadre de la didactique du FLE, seuls quatre étudiants ont choisi de travailler sur des sujets en didactique du FOS. Cela peut se justifier par le manque de documentation en didactique du FOS par rapport à celle du FLE. Dans ce cas, l'étudiant éprouve des difficultés à trouver des ressources documentaires pour rédiger son mémoire.

À la fin de formation, les étudiants sont titulaires d'un master didactique FLE/ FOS, mais la question qui se pose est : les nouveaux diplômés sont-ils capables d'élaborer un programme destiné à des apprenants des filières non linguistiques selon la démarche ingénierique ? C'est pourquoi, nous avons interrogé les étudiants qui ont obtenu le diplôme de master didactique FLE FOS, pour déterminer l'impact de la formation initiale sur leurs pratiques enseignantes et les difficultés qu'ils ont rencontrées.

#### **6.1.3 Les enjeux de la formation master didactique du FLE/FOS**

Le master didactique du FLE/FOS a pour objectif la formation de futurs enseignants de FLE et/ou de FOS. En effet, au bout de quatre semestres d'apprentissage les titulaires de ce master peuvent dispenser des cours de FLE et des cours de FOS adaptés aux besoins linguistiques des apprenants de différents établissements. Mais, compte tenu de la formation majoritairement théorique qu'ils ont reçue, les titulaires du master FLE FOS arrivent-ils à mettre en pratique les connaissances acquises durant la formation devant un public spécialisé ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes adressée aux anciens étudiants (promotion 2012/2013) du département de français de l'université de Mostaganem. Nous avons déjà eu un contact avec certains d'entre eux ainsi que leur adresses mails que nous avons pu avoir grâce à leur enseignante du module multimédia qui a déjà travaillé avec eux sur un projet en ligne.

La quasi-totalité des titulaires du diplôme de master (que nous avons pu contacter) travaille dans le système éducatif à l'exception de deux étudiantes qui ont enseigné le français au département de mathématique informatique du centre universitaire de Relizane durant un semestre de décembre 2013 à février 2014. Elles avaient en charge, en tant qu'enseignantes vacataires, les étudiants de première année de licence. En effet, les étudiants titulaires d'un master peuvent postuler dans le secteur de l'Éducation nationale mais n'ont pas le droit d'avoir un poste permanent à l'université.

Il est à préciser que nous traitons le questionnaire renseigné par les deux seules enseignantes qui ont eu l'occasion d'enseigner la langue française au département de math informatique. Nous avons constaté que les réponses de ces deux enseignantes sont similaires, parce qu'elles ont fait leurs études ensemble et travaillent en collaboration car elles ont en charge la même promotion. Pour analyser les réponses des enseignantes, nous avons classé leurs réponses selon les entrées suivantes :

- Critères du choix de la spécialité.
- Apport de la formation sur la pratique enseignante.

#### **6.1.3.1 Critères du choix de la spécialité**

Les deux enseignantes ont obtenu leur diplôme de master didactique FLE/FOS en juin 2013. Elles ont choisi cette spécialité parce qu'elle fait partie de la didactique. De plus, selon les enseignantes, cette spécialité est une suite logique de leur parcours de licence « ingénierie pédagogique », où elles ont des modules qui abordent le concept du FOS d'une manière moins détaillée comme, par exemple, la conception des programmes, la langue de spécialité, etc. Donc, elles ont eu une idée assez claire sur la spécialité et ont désiré l'étudier davantage.

### 6.1.3.2 Apport de la formation sur la pratique enseignante

Pour les deux enseignantes, l'enseignement qu'elles dispensent s'inscrit dans le cadre de la didactique du FOS/FOU. Alors, elles sont conscientes de la particularité du public et du programme qu'elles doivent assurer.

Lorsque les enseignantes ont rejoint le département des sciences et technologie, elles n'ont trouvé aucun programme préétabli ou des lignes directives pour le module de français. Elles ont été obligées de concevoir un programme qui pourrait répondre plus au moins aux besoins de leur public scientifique.

Les deux enseignantes ont suivi le master didactique du FLE/FOS. Elles affirment que les modules qui les ont aidées à réfléchir à un programme de français pour un public scientifique et enseigner des activités pédagogiques sont : Observation Pédagogique, Français sur objectifs spécifiques 1 (éléments théoriques de base), Interaction et acquisition des langues, théories de base, français sur objectifs 2 (audit et collecte des données). Pour les deux enseignantes, ces modules ont été utiles car ils leur ont permis de se familiariser avec les méthodes d'enseignement. Aussi, ils leur ont apporté un bagage conceptuel important pour pouvoir élaborer le programme à suivre. Par ailleurs, elles disent que la théorie, bien qu'elle soit importante, ne suffit pas à elle seule à former les enseignants. Les réponses des enseignantes rejoignent les réponses des étudiants de master didactique FLE/FOS qui ont réclamé le manque de pratique.

La théorie est un passage à la pratique, mais elle seule ne suffit pas pour former des enseignants capables d'exercer le métier d'enseignement. En effet, un programme de formation à l'enseignement : « cherche son équilibre dans cette articulation entre la réalité de la salle de classe et l'approfondissement de concepts qui constituent un appui indispensable à l'évolution de la pédagogie<sup>63</sup> ».

Puisqu'il n'existe pas un programme préétabli, les enseignantes sont contraintes à l'élaborer elles-mêmes et à choisir le contenu des cours.

Pour l'élaboration du programme de langue, les enseignantes affirment avoir suivi la démarche ingénierique, qui, selon les deux enseignantes se résume comme suit :

---

<sup>63</sup>Benabed, A. *Les enjeux didactiques de la formation initiale et continue des enseignants d'anglais L2 en contexte algérien*. Thèse de doctorat, Université de Mostaganem. 2012. Disponible sur <http://www.theses.fr/2012BOR21966> consulté le 23-04-2016.

- L'analyse des besoins et la collecte des données à travers un test de positionnement, qui comprend quelques questions adressées aux enseignants de spécialité afin d'identifier besoins de leurs apprenants.
- Analyse des données et définition des besoins réels des étudiants
- Élaboration du programme : après avoir dégagé les besoins, les enseignantes tracent les grandes lignes du programme.

Tout d'abord, nous constatons que les enseignantes confondent entre un test de positionnement et un entretien. En effet, le test de positionnement est une évaluation des compétences linguistiques des étudiants, alors que les enseignantes adressent des questions aux enseignants de spécialité pour les interroger sur le niveau des apprenants. De plus, l'élaboration d'un programme FOS nécessite beaucoup de temps alors que les enseignantes n'ont pas assez d'expérience dans la conception et l'élaboration de programme et doivent intervenir en urgence parce que les étudiants avaient déjà commencé les cours de spécialité. En effet, les enseignantes déclarent avoir trouvé beaucoup de difficultés à suivre cette démarche. D'abord, elles n'ont jamais eu l'occasion, durant leur formation universitaire, d'analyser les besoins d'un public ou d'élaborer des activités pédagogiques. De plus, c'est la première fois qu'elles se sont trouvées face à des étudiants.

Le programme qu'elles ont conçu a pour objectifs :

- Acquisition de la terminologie scientifique.
- Compréhension orale/Compréhension écrite.
- Expression orale /expression écrite.

Nous remarquons que les enseignantes essayent de développer les quatre aptitudes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) mais, d'après les documents<sup>64</sup> qu'elles nous ont remis, nous avons constaté que les activités proposées se basent sur l'acquisition du vocabulaire scientifique et la définition des concepts relatifs à la spécialité ainsi que la lecture des textes spécialisés. Le programme s'appuie sur le développement de la compétence de la communication écrite alors que les activités de la communication orale ne sont pas développées.

Les deux enseignantes s'entraident pour préparer les cours. Elles élaborent des fiches pédagogiques qui les orientent tout au long du cours, pour ne pas perdre le fil des idées. À partir de cette fiche, elles expliquent aux étudiants le cours point par point, ou bien elles lisent des définitions, ou dictent des passages, des exercices ou demandent aux étudiants de

---

<sup>64</sup> Voir annexe N°03.

faire eux même des recherches sur un fait ou un concept scientifique. En revanche, les documents<sup>65</sup>utilisés pendant les cours qu'elles nous ont donnés sont des textes de spécialité et non pas des fiches pédagogiques. Les supports qu'elles nous ont donnés comprennent aussi des glossaires, des dossiers sur les articulateurs logiques.

### **6.1.3.3 Synthèse**

Les réponses de ces deux enseignantes nous conduisent à émettre les remarques suivantes :

- D'après les réponses des enseignantes, l'objectif de leur programme est de répondre aux besoins langagiers des apprenants en communication orale et écrite. Cependant, leur programme ne répond pas à tous les besoins des apprenants. En effet, les situations de communication abordées ne correspondent pas toutes à celles dont les apprenants ont besoin.
- Il existe un décalage entre les réponses des enseignantes et les supports qu'elles nous ont remis. En effet, les documents qu'elles utilisent et les activités qu'elles proposent ont pour objectif le développement d'une compétence de communication écrite alors que les documents audio et audio visuels ne sont pas utilisés.
- L'enseignement que proposent les enseignantes développe une compétence de communication écrite alors que la compétence de communication orale se limite à la reformulation des définitions et les réponses aux questions posées durant les séances de langue.
- Se baser sur un seul type de support pédagogique limite les activités et les compétences à développer en classe de langue.
- Les enseignantes renvoient les difficultés rencontrées au manque de pratique durant la formation initiale. En fait, les savoirs acquis par les enseignants sont virtuellement enseignés mais pas assez pratiqués. En effet, il s'agit d'une difficulté de transfert des connaissances en situation d'enseignement.
- Le manque de contact avec les apprenants avant et pendant la formation constitue une des difficultés qu'ont rencontrées les enseignantes. Cette absence de contact ne leur facilite pas la tâche de la conception du programme, ce qui les oblige à monter une formation qui ne prend pas en compte les besoins réels et les attentes des apprenants.

---

<sup>65</sup> Voir Annexe N03.

Outre que la formations des formateurs, d'autres tentatives de promouvoir l'enseignement du FOS en Algérie ont été menées. Des centres d'enseignement intensif des langues (CEIL) ont été ouverts afin que les étudiants puissent réussir leurs études universitaires. De plus, un Centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques (CREAFOS) a pour missions la formation des formateurs et l'élaboration des manuels de spécialités. Notre travail de recherche se situe dans la même perspective que ces projets de recherche.

## **6.2 Ouverture des centres d'enseignement intensif des langues (CEIL)**

Le CEIL a été créé en 1981<sup>66</sup> à l'université d'Alger. L'objectif de ce projet est d'assurer la généralisation de la langue arabe dans le cadre de la politique d'arabisation. Mais, face à l'échec des étudiants en postes graduations en sciences et technologies, plusieurs enquêtes ont été menées. Les résultats de ces recherches ont montré que : « les raisons de ces échecs sont dues à la non maîtrise des langues étrangères et notamment de la langue française »<sup>67</sup>. C'est pourquoi, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique à solliciter la coopération française en Algérie afin de renforcer le dispositif des CEIL pour remédier à l'échec constaté et développer des formations en langue de spécialité et en français fonctionnel.

Ainsi, depuis 2007, le centre d'Alger s'est attaché à répondre aux besoins langagiers des étudiants inscrits dans les filières médicales et juridiques. Depuis 2011, 34 centres sur tout le territoire algérien, ont ouvert leurs portes. L'objectif de ces organismes est de répondre à une demande de formation, tout en se basant sur la promotion des langues de spécialités. Les principaux objectifs, missions et méthodologies se présentent comme suit<sup>68</sup> :

- Renforcer la pratique professionnelle en français et en anglais sur objectif spécifique (FOS, ESP).
- Promouvoir l'enseignement des langues grâce à la mutualisation des ressources et des outils nécessaires.
- Dynamiser des échanges dans une perspective de synergie plurilatérale.

---

<sup>66</sup>Centre d'enseignement intensif des langues : <http://ceil.univ-alger.dz/index.php/joomla-pages/layout/1-sidebar>. Consulté le 25-04-2016.

<sup>67</sup> Kherra, N. (2015). *Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture*. Thèse en didactique. Université El Hadj Lakhdar Batna. Disponible sur : [http://theses.univ-batna.dz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=4773&Itemid=3](http://theses.univ-batna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=4773&Itemid=3).

<sup>68</sup>RECEIL réseau algérien des centres intensifs des langues [www.uiv-bejaia.dz/services/ceil/](http://www.uiv-bejaia.dz/services/ceil/). Consulté le 20-04-2016.

- Prendre en charge la formation en langue des enseignants et des étudiants afin de répondre à leurs besoins en matière de recherche dans le cadre de la politique de promotion de la recherche scientifique.
- Dispenser des cours de soutien afin de faciliter la compréhension et l'assimilation des cours dispensés à l'université.
- Développer l'enseignement de l'écrit et de la méthodologie de recherche dans l'objectif d'aider les étudiants à rédiger des rapports de recherche et mémoires de fin d'études.
- Proposer des programmes qui se basent sur les techniques de communication dans un contexte spécialisé et sur des discussions et exposés sur des sujets divers.

### **6.3 Centre de recherches appliquées au français sur objectifs spécifiques CREAFOFOS**

Le CREAFOFOS présente une autre tentative de mise en place de programmes de formation pour répondre aux besoins langagiers des apprenants. Il a été créé en 2002 par Madeleine Rolle-Boumlie attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France à Alger. Il est le seul centre qui s'intéresse au développement du FOS en Algérie.

Dès sa mise en place, le CREAFOFOS a commencé à former des équipes et des enseignants de français afin de concevoir des cours et des méthodes de FOS. Ces formations ont été assurées par Madeleine Rolle-Boumlie qui a essayé de transférer son expérience menée au Maroc qui est celle de développer la méthode du français fonctionnel, intitulée « le français à visée professionnalisante ». À partir de 2007, et avec l'arrivée de Claude Cortier, la formation des enseignants était orientée vers la conception des cours de français sur objectifs spécifiques.

L'objectif du CREAFOFOS est de répondre à la demande du public étudiant en proposant des dispositifs de formation adaptés à leurs besoins langagiers. Selon Madeleine Rolle Boumlie : « Il s'agit d'une sorte de trousse de secours permettant aux étudiants de réussir leurs examens<sup>69</sup> ». En effet, afin de faire acquérir aux étudiants des outils linguistiques pour réussir leurs études universitaires spécialisées particulièrement en première année, les programmes

---

<sup>69</sup>Rolle-Boumlie, M. (2008). Le français à visée professionnalisante, Le cas des filières de l'enseignement supérieur disponible sur : <http://www.francparler.org/dossiers/flp6.htm>. Consulté le 20-04-2016.

proposés mettent en place une méthodologie et un contenu performant et une formation spécifique.

À partir de 2002, un certain nombre de projets pour un enseignement réussi en sciences a été proposé dans différentes filières. Le CREAFOFOS a mené plusieurs expériences afin d'assurer aux étudiants une meilleure maîtrise de la langue française pour suivre de façon efficace les études dispensées dans cette langue. Parmi ces expériences, nous citons :

1. Filières de médecine (université d'Alger) ;
2. Biologie (USTHB) Alger ;
3. Ecole militaire des ingénieurs (ENPEI) ;
4. Université de Blida : vétérinaire, sciences exactes, mathématiques ;
5. Université de Béchar : sciences économiques ;
6. Université de Bejaia : sociologie.

Parmi ces méthodes, trois seulement ont été publiées : biologie, médecine et études militaires. Chaque méthode a pris cinq années de travail. Elles sont le fruit de travaux de recherches d'équipes composées d'enseignants de français. Cependant, ces expériences restent limitées et ne concernent que quelques universités.

L'Algérie connaît une situation sociolinguistique compliquée où plusieurs langues sont pratiquées dans différents contextes et dans plusieurs situations. Chaque idiome joue des rôles différents selon son contexte d'utilisation et selon le domaine d'activité. Malgré les efforts de la suppression de la langue française, elle est toujours présente dans plusieurs domaines, notamment à l'université comme un moyen d'accès aux connaissances scientifiques. Alors, des dispositifs de formation ont été mis en œuvre pour améliorer les compétences langagières des étudiants des filières scientifiques. Cependant, ces actions restent limitées et concernent seulement quelques universités. En effet, le master de didactique FLE/FOS a pour objectif de former des enseignants capables de dispenser des cours de FOS adaptés aux besoins linguistiques des différents départements dans les établissements universitaires. Mais, ces enseignants ne peuvent intervenir qu'en tant

qu'enseignant vacataire. D'autres projets ont été réalisés tels que les CEIL et les travaux de CREFOS qui tentent d'élaborer des dispositifs de formation pour améliorer les compétences langagières des étudiants des filières non linguistiques selon la démarche ingénierique en collaboration avec l'ambassade de France en Algérie. Par ailleurs, ces initiatives n'ont pas été généralisées dans toutes les universités algériennes. Notre travail de recherche est une initiative, parmi d'autres, qui pourrait aider les enseignants de langue dans leur enseignement et améliorer les compétences de communication orale des étudiants des filières scientifiques et techniques.

## **Chapitre 3 : Français sur objectifs spécifiques**

À l'université algérienne, la langue d'enseignement dans les filières scientifiques et techniques est le français. Les étudiants qui suivent cet enseignement se trouvent contraints à l'apprentissage de la langue française en tant qu'un objet d'enseignement et un moyen d'accès au savoir scientifique et technique. Alors, nous ne parlons plus de la langue française comme étant une langue étrangère, mais du français langue de spécialité, tel est le cas de l'agronomie dans notre travail de recherche.

La prise en charge de cet enseignement, nous oblige à prendre en considération les besoins langagiers et communicatifs des étudiants qui doivent utiliser la langue française pour poursuivre leurs études universitaires, dont les conséquences méthodologiques se manifestent dans la démarche FOS.

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser au sous-bassement théorique du FOS et la conception des programmes adaptés à son enseignement. Dans la première partie, nous présentons l'évolution conceptuelle et méthodologique de cet enseignement. Ensuite, nous mettons l'accent sur les caractéristiques et les particularités de la démarche FOS.

## **1. Aperçu historique sur l'enseignement du français à un public spécifique**

Français scientifique et technique, langue de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques ; sont les différentes appellations utilisées pour désigner une partie de la méthodologie du français langue étrangère destinée à un public qui a des besoins langagiers spécifiques dans sa spécialité. Cette multiplicité de dénomination, utilisée depuis plus d'une quarantaine d'années, apportait une série de réponses à des demandes fortes, politiques ou sociales. Elle traduit surtout la prise de conscience chez les responsables de la diffusion du français ainsi que la science et la technique.

En retraçant l'évolution historique de l'enseignement du français à un public spécialisé, nous remarquons l'émergence successive d'un certain nombre d'expressions. Chacune d'entre elle renvoie à une méthodologie particulière.

### **1.1 Le français militaire**

C'était le premier terme lancé dans les années vingt pour désigner des manuels d'enseignement de la langue française conçus à l'intention des militaires. Cette formation était destinée aux soldats non francophones combattant dans l'armée française. L'objectif

principal de cet enseignement était de rendre les militaires compétents en langue française mais aussi dans le domaine militaire. En 1927, un manuel intitulé : « Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes<sup>70</sup> »

Pour un meilleur rendement, certains aspects devaient être pris en compte comme :

- L'hétérogénéité de niveaux des apprenants ;
- Le degré d'instruction des soldats ;
- Le dialecte parlé des soldats ;
- Le nombre d'élèves (limité à 20) ;
- Etc.

Le manuel contenait des cours sur la vie quotidienne des soldats en casernes (habillement, grade, les tâches à réaliser), ainsi que sur la terminologie militaire comme : l'ennemi, l'observation, les munitions...etc. Nous citons, à titre d'exemple, un extrait du manuel qui porte sur l'item de l'observation :

A la guerre, pour avoir des renseignements, sur – l'en-ne-mi –, on doit l'ob-server. L'observation se fait –à- la-vue – et par –l'é-cou-te. Dans l'infanterie, tous les –guet-teurs observent le terrain du côté de l'ennemi, ils donnent – l'a-lar-me – si l'ennemie s'approche. Dans chaque bataillon, il y a un sergent – ob-ser-va-teur – et des soldats observateurs ; ils se servent de –ju-mel-les – avec lesquelles ils voient très loin. Dans l'artillerie, il y a aussi des observa-teurs placés dans des observatoires. L'observation par l'écoute, se fait dans des postes placés sous terre ; les hommes de ces postes ont des appareils – a-cous-ti-que ; avec des appareils, ils entendent très loin<sup>71</sup>.

Les enseignants utilisaient la méthode directe et il était interdit d'utiliser la langue maternelle des indigènes. Afin d'expliquer les cours, les enseignants procédaient à la mimique et la gestuelle. Cependant, durant les premiers cours, on faisait appel à un traducteur pour faciliter la communication entre l'enseignant et les apprenants.

## **1.2 Français scientifique et technique**

Cette expression apparaît dans les années soixante. Elle est l'une des anciennes appellations de ce domaine. Elle désignait un enseignement destiné à public spécifique.

---

<sup>70</sup>Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur : <http://www.le-fos.com/historique-1.htm>. Consulté le 23-05-2011.

<sup>71</sup> Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, CharlesLavauzelle et Cie, Editeurs militaires, Paris, Limoges, Nancy, 1927, p. 101, cité par Qotb, H, p. 24

À cette période, le français connaissait un recul sur la scène internationale, c'est pourquoi les ambassades de France promouvaient l'enseignement du français à des publics spécialisés.

Cette volonté de récupérer le statut mondial du français se traduisait en plusieurs actions :

- La création du Centre scientifique et technique français à Mexico en 1961.
- La tenue des stages et des rencontres internationales ainsi que des "Journées d'études" (Paris 1960, Strasbourg 1960 et Toulouse 1962)
- L'organisation des " Cours Spéciaux pour Etudiants Etrangers " dont une partie de ces cours était consacrée à des spécialités scientifiques. Ces cours sont donnés à l'initiative de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, qui deviendra plus tard le CREDIF.
- Le Ministère des A.E demande aux éditions Hâtier d'élaborer un manuel pour enseigner le français scientifique et technique. Ce manuel a vu le jour en 1971.
- - Le service culturel à l'ambassade de France à Damas commence à assurer des cours des mathématiques en français.

Ce sont les publics scientifiques qui étaient les plus concernés par cette formation, notamment ceux de sciences exactes et sciences naturelles (mathématiques, physiques, chimie...etc.). En effet :

La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex colonies françaises<sup>72</sup>.

Selon les productions didactiques du français scientifique et technique du CREDIF, la préparation des apprenants s'effectuait sur quatre étapes. Les deux premières étaient consacrées au français fonctionnel, alors que les deux dernières tentaient d'initier les apprenants à la langue de spécialité, c'est-à-dire au discours spécialisé de leur domaine.

### **1.3 La langue de spécialité**

Le français de spécialité a été utilisé dans la décennie (1963-1973). Cette appellation : « élargissait à des publics spécialisés la dénomination de français scientifique et technique qui décrit à la fois un public de « scientifiques » et la variété de langue qui est

---

<sup>72</sup>Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques. In *Le français dans le monde*, Recherches/applications : de la langue aux métiers. Paris : éd Clé international et FIPE. p15.

censée leur appartenir ou dont ils auront besoin dans leurs activités professionnelles<sup>73</sup>». Cette démarche permettait d'élaborer des sous-systèmes linguistiques qui rassemblaient des spécificités linguistiques d'un domaine particulier : biologie, médecine, droit, économie, agronomie, etc. et qui étaient appelés langues de spécialités.

Sur le plan d'analyse terminologique et syntaxique, la langue de spécialité se définit comme une terminologie spécifique propre à chaque spécialité. De ce fait, même si l'étudiant en agronomie, mathématique, médecine...etc. a recours à un vocabulaire spécifique, certains chercheurs ne qualifient pas seulement une langue de spécialité uniquement par une sélection lexicale propre à chaque domaine, comme le confirme Binon : « les langues de spécialité(s) ont souvent été réduites à des simples questions de terminologie. Or celles-ci ne constituent qu'une infime partie du problème<sup>74</sup>». Acquérir le lexique scientifique et technique ne signifie pas acquérir la langue de spécialité.

La langue de spécialité renvoie aux méthodes audiovisuelles première génération qui ont joué un rôle considérable dans la diffusion du FLE. Elle s'inscrit dans la mouvance du français fondamental, qui suit une progression de niveau français fondamental 1 et 2 (FF1-FF2). Puis, ce travail fut combiné au concept structuro global et donne lieu à la première méthode audiovisuelle ; Voix et Image de Français : VIF1 et VIF2 ou SGAV (structuro-global audiovisuel). L'élaboration de cette méthode a impulsé une forte dynamique à la didactique du FLE. Autour d'un noyau méthodologique dur se développe toute une pédagogie audiovisuelle qui est marquée par : l'introduction du magnétophone en classe, laboratoires de langue et exercices structuraux.

#### **1.4 Le français instrumental**

Ce terme a été lancé en Amérique du Sud au début des années 70 pour désigner un enseignement du français, ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Le français instrumental est utilisé généralement pour désigner un outil de communication. L'idée principale de ce type de français consistait à considérer le français comme un « instrument », qui permet au locuteur,

---

<sup>73</sup> Cuq, J P et Gruca, I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire Grenoble. p 322.

<sup>74</sup> Binon, J et Verlinde, S. (1999). Langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et "langue (s)de spécialité (s)" ». In *Romaneske : driemaandelijks tijdschrift van de Vereniging van Leuvense Romanisten*, vol : 24, pp.40-45. Disponible sur : <http://www.vlrom.be/pdf/991lsp.pdf>. Consulté le 21-23-2016. p45.

dont la langue considérée n'est pas la langue maternelle, d'opérer à l'aide de cet instrument l'exercice d'une activité professionnelle et de faciliter la compréhension des textes spécialisés. L'idée d'instrument renvoie souvent : à un médium d'accès à la documentation scientifique et technique en français.

Selon Qotb<sup>75</sup>, l'objectif instauré par cet enseignement instrumental se résume comme suit :

- Le français instrumental est mis à la disposition des apprenants qui, sans se spécialiser en langue française, doivent accéder rapidement à des informations qui les aideront à avancer dans leur formation.
- Il est un moyen d'accès à un savoir spécialisé en langue française. La priorité est accordée à la lecture et à la compréhension de l'information dispensée en langue française.
- Cet enseignement se base sur des études méthodologiques rigoureuses, d'abord la priorité est accordée à la compréhension et la réception plutôt que sur la production, aussi, cet enseignement privilège l'écrit sur l'oral et l'information sur le plaisir esthétique.

Au niveau méthodologique, le français instrumental consiste à la conceptualisation d'un matériel didactique permettant de développer des compétences didactiques : textuelles, linguistiques, discursives et stratégiques. Il accorde une grande importance à développer la capacité de lecture chez les apprenants. Pour ce faire, l'enseignant s'intéresse à analyser les différentes unités textuelles : unités morpho-syntaxiques, indices discursifs, indices iconographiques, idées de textes...etc. Il doit également prendre en compte les données individuelles de chaque apprenant : sa personnalité du lecteur, son idéologie et ses connaissances préalables conditionnent en grande partie la compréhension des textes spécialisés. L'enseignant s'attache, au cours de la formation, à développer chez ses apprenants leurs compétences de lecture à savoir : la compétence thématique, la compétence discursive, la compétence textuelle, la compétence linguistique et la compétence stratégique. La lecture proposée par le français instrumental se différencie de la lecture linéaire. Celle-ci est fondée sur la compréhension mot à mot, ligne par ligne, ce qui mène à la traduction littérale qui empêche la construction du sens globale du texte.

Les didacticiens ont critiqué le français instrumental parce qu'il accorde une importance à la seule compétence de lecture sans analyser les besoins des apprenants. Cependant, le public spécialisé a besoin de développer des compétences de compréhension et de production orale.

---

<sup>75</sup> Qotb, H. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Thèse en Sciences du Langage. Université Paul Valéry Montpellier III. 2008. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>. Consulté le 23-06-2012.

## 1.4 Le français fonctionnel

Terme lancé au milieu des années 70 par le Ministère des affaires étrangères pour étiqueter une politique plus volontariste visant à relancer le français sur la scène internationale (bourses, stages). Cette mesure avait pour objectif la récupération du statut de la langue française qui a connu un recul après le choc pétrolier. C'est pourquoi, on cherchait de nouveaux publics dans tous les domaines. Parmi les mesures qui ont été prises, nous citons<sup>76</sup> :

- Le français fonctionnel figure désormais dans le Bulletin Officiel pour des postes d'enseignants du français.
- La création des centres d'études et de documentations scientifiques et techniques (CEDST) comme à Khartoum et à Mexico.
- En 1976, le gouvernement français met en place un programme intitulé « formation des boursiers prioritaires » qui concerne neuf pays non francophones ayant des relations stratégiques avec la France.

L'enseignement du français fonctionnel se centre sur l'apprenant. Il met l'accent sur la spécificité des publics et de leurs besoins, comme le souligne Porcher :

Tout enseignement du français s'il veut être efficace, c'est-à-dire, répondre aux attentes et aux besoins du public et non pas aux vœux des enseignants de français, doit être fonctionnel, soit : être organisé adéquatement en fonction des objectifs ainsi définis (...) <sup>77</sup>.

En effet, l'objectif de cet enseignement est de développer des savoir-faire et non des savoirs être par l'enseignant :

Le rôle de l'enseignant n'est pas de faire le tour complet des situations langagières dans lesquelles l'apprenant est appelé à intervenir, mais de lui faire découvrir les principales caractéristiques de fonctionnement de la langue à partir d'un support d'apprentissage scientifique ou technique<sup>78</sup>.

Dans notre travail de recherche, nous tentons de faire apprendre aux étudiants du département d'agronomie à formuler un savoir scientifique propre à leur spécialité à travers : des supports pédagogiques de leur spécialité, des situations de communication auxquelles

---

<sup>76</sup> Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur <http://www.le-fos.com>. Consulté le 28-06-2012.

<sup>77</sup> Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Busen. *Etude de linguistique appliquée*, n°23. Paris : Didier. p6-17.

<sup>78</sup> *Ibidem* p24.

ils sont confrontés pendant leurs études ainsi que les besoins langagiers communicatifs qui en ressortent.

Le français fonctionnel concerne des domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l'économie, c'est-à-dire tout ce qui n'est pas français de culture ou français littéraire.

L'approche fonctionnelle va introduire le concept de compétence de communication alors que les méthodes SGAV proposaient à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique. Cette nouvelle approche va l'enrichir en présentant à l'apprenant les outils qui lui permettent de communiquer dans la langue cible.

Le choix d'un enseignement fonctionnel n'est possible qu'en : « se fixant des objectifs langagiers et se donnant les moyens de les atteindre<sup>79</sup> ».

Avec l'approche fonctionnelle, le contenu de la formation est déterminé par les besoins langagiers et extra langagiers du public. Il faudra donc :

1. Identifier le type du public.
2. Inventorier les situations de communications dans lesquelles la communication devra s'établir dans la langue cible.
3. Déterminer les besoins de formation et les contenus en fonction de la situation réelle d'enseignement.

Certains didacticiens commencent à critiquer les faiblesses méthodologiques du français fonctionnel. Pour Besse et Lehmann (1980), l'enseignement du français fonctionnel a un regard restrictif sur la notion de « besoins ». Alors, il est impossible de proposer un enseignement centré seulement sur l'apprenant mais plutôt sur comment enseigner à ces apprenants ?

De plus, l'approche fonctionnelle regroupe les apprenants et leurs besoins par filière et non par domaine de spécialité alors que les besoins, les attentes, les savoirs disciplinaires et les types de discours diffèrent d'une spécialité à une autre.

Suite à ces insuffisances, une nouvelle démarche est apparue au début des années 90. Il s'agit du français sur objectifs spécifiques qui prend en charge d'autres paramètres complémentaires. Mais, nous pouvons dire aussi que le français fonctionnel consistait sans

---

<sup>79</sup> Lehmann, D. (1983). Français fonctionnel et enseignement fonctionnel du Français. In *Ligne de force du renouveau actuel en FLE*. p125.

doute en « un tournant important dans le développement du FOS dans la mesure où son point de départ n'est pas le contenu à enseigner mais plutôt les besoins des apprenants<sup>80</sup>.

## **1.6 Le français sur objectifs spécifiques**

L'enseignement sur objectifs spécifiques est centré sur l'anglais ESP (English of Special/Specific purposes). Le français sur objectifs spécifiques circule parce que le français fonctionnel n'a pas répondu aux attentes.

Le FOS est marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes les activités pédagogiques. Cet enseignement propose à l'apprenant des méthodes d'enseignement/apprentissage selon son domaine de spécialité. Il se centre sur les connaissances, les mécanismes de la langue, sur le fonctionnement des discours oraux et écrits et les stratégies de leur utilisation ainsi que les différentes situations de communication rencontrées propres à une spécialité donnée, comme le précise Harmer : « Les situations où l'étudiant a des raisons précises de vouloir apprendre une langue<sup>81</sup> ». La problématique principale du FOS est basée sur certains aspects : des publics, spécialistes non en français, mais dans leurs domaines professionnel ou universitaire, qui veulent apprendre du français dans un temps limité afin de réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat. Nous parlons du FOS « lorsque les apprenants savent où, quand, comment, pourquoi, ils devront communiquer en langue cible<sup>82</sup> ». L'enseignement sur objectifs spécifiques tend à répondre aux demandes de formation afin de réaliser des tâches précises dans leur domaine de spécialité.

## **2. La méthodologie de la formation sur objectifs spécifiques**

Etant donné que notre recherche s'inscrit dans la didactique du FOS, nous suivrons, alors, la démarche proposée par Parpette et Mangiante, dont :

Le processus se résume en cinq étapes. Il part d'une demande de formation généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins. Cette analyse faite, le concepteur entreprend une collecte des données à partir desquelles il construira son programme de

---

<sup>80</sup> Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur <http://www.le-fos.com/> Consulté le 29-06-2012.

<sup>81</sup> Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman. p12.

<sup>82</sup> Eurin Balmet, S et Henao Deleggre, M. (1993). *Pratiques du français scientifique et technique*. Paris : Hachette. p51.

formation linguistique. Ces données authentiques doivent être ensuite analysées et traitées pour devenir des supports d'enseignement qui donneront naissance aux activités de classe<sup>83</sup>.

Notre travail, ne provient ni d'une demande ni d'une offre de formation mais il s'agit plutôt d'une expérience que nous allons réaliser afin de voir dans quelle mesure l'élaboration des activités selon la méthodologie FOS pourrait-elle répondre aux besoins de communication orale des étudiants scientifiques. Tout d'abord, nous entamerons l'analyse des besoins des étudiants afin de formuler des hypothèses sur les difficultés des apprenants ainsi que les différentes situations de communication. Cette analyse est indispensable pour la détermination des objectifs des cours. Ensuite, nous passons à l'étape de la collecte des données langagières qui correspond aux situations de communication. En effet, l'accès aux documents écrits ou oraux nous permettra de comprendre le fonctionnement de la langue orale (le cas de notre recherche). Notre travail ne se limite pas à la conception des activités pédagogiques mais tend à vérifier l'efficacité de cette démarche entreprise pour répondre aux besoins langagiers des apprenants. Ce processus, assez long et contraignant, se résume comme suit :

- Demande-Commande / offre de la formation
- ↓
- Analyse des besoins
  - *premières hypothèses*
- ↓
- Collecte des données
  - *ajustement des hypothèses*
- ↓
- Analyse des données
  - Traitement des données
- ↓
- Élaboration des activités pédagogiques
- ↓
- Évaluation

La mise en place d'un programme de formation émane soit d'une demande ou d'une offre de formation :

---

<sup>83</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Op.cit.* p18.

La mise en place d'un programme FOS peut être le résultat de deux démarches très distinctes. Elle peut répondre à la demande d'un client qui exprime un besoin de formation, ou inversement, être une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formations à un public large et diffus<sup>84</sup>.

Le FOS est une réponse à une demande de formation qui provient d'un organisme, d'une entreprise, d'une institution privée ou universitaire, pour atteindre des objectifs bien déterminés. Il n'existe pas des programmes définis, prêts à être appliqués, mais son élaboration est adaptée à chaque demande formulée.

## 2.1 Analyse des besoins

La notion de besoins désigne le manque, le désir entre une situation actuelle considérée comme difficile comparée à une autre situation considérée comme idéale.

En psychologie, Maslow<sup>85</sup> a conçu une hiérarchie où il a établi une classification des besoins que les acteurs sociaux peuvent ressentir. Il distingue cinq types de besoins : Les besoins physiologiques qui viennent du corps (dormir, boire, manger...), les besoins de sécurité (de la santé, de l'emploi...), les besoins affectifs et d'appartenances (famille, amour....) les besoins d'estime (respect, confiance, reconnaissance...) et enfin les besoins de réalisation de soi (atteindre des objectifs, des buts...)

En didactique des langues, la notion de besoins se focalise sur la langue, ce terme est toujours en pluriel et suivi d'un adjectif : langagiers, lexicaux, grammaticaux...

Cette notion s'est réduite, dès les années 70, à l'expression des besoins langagiers qui :

Fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à celui de manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage<sup>86</sup>.

Richetirich établie une classification des besoins sur l'opposition des différents types des besoins langagiers :

**Les besoins objectifs/subjectifs** : qui sont déterminés par l'écart entre les compétences acquises et les compétences requises par les situations cibles. Cependant, les besoins subjectifs relèvent des motivations des formés.

---

<sup>84</sup> Mangiante JM et Parpette C. *Op.cit.* p 17.

<sup>85</sup> Robert, M. (2006). La motivation. Mémoire du diplôme de professeur d'enseignement artistique. Bretagne. Disponible sur : [http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources\\_documentaires/mem/FI/2004-2006/Robert.pdf](http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2004-2006/Robert.pdf). Consulté le : 22-03-2014.

<sup>86</sup> Richetirch, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette. 1985. p 92.

**Les besoins individuels/ sociaux** : il s'agit des besoins ressentis par l'apprenant à un moment donné lors d'une situation de communication en société ou dans un cadre professionnel.

**Les besoins prévisibles/ imprévisibles** : c'est-à-dire les besoins qui sont définis lorsque la situation de communication est stable et contrôlable, alors que les besoins imprévisibles renvoient aux besoins quand la situation de communication est inopinée, alors dans ce cas les besoins sont difficiles à décrire.

**Les besoins concrets/figurés** : les besoins concrets sont identifiés grâce à des outils objectifs, alors que les besoins figurés émanent des représentations des apprenants.

**Les besoins exprimés/ inexprimés** : les besoins exprimés ce sont les besoins que l'apprenant formule et dont il en est conscient, alors que les besoins inexprimés restent inconnus par l'apprenant et il ne peut pas les expliciter.

### **2.1.1 Les composantes des besoins en didactique des langues**

Trois composantes essentielles sont regroupées par les besoins langagiers : la composante linguistique, la composante psychoaffective et la composante socioculturelle.

#### **- La composante psychoaffective**

Il s'agit de l'insécurité linguistique que ressent un apprenant lorsqu'il désire apprendre une langue étrangère. Ce sentiment est ressenti au début de l'apprentissage parce que l'individu doute de ses capacités pour l'apprentissage de cette langue. Il est possible que l'apprenant n'arrive pas à dépasser cette sensation d'insécurité linguistique et finit par abandonner ses études. Afin de surmonter ce problème, Qotb<sup>87</sup> (2009) propose aux enseignants quelques solutions :

- Commencer l'enseignement par des contenus qui devraient être à la fois simples et accessibles pour tous les apprenants.
- Respecter la graduation de l'enseignement.
- Éviter de poser des questions difficiles au début de l'enseignement.
- Établir des relations directes avec les apprenants dans et hors la classe pour connaître de près leurs difficultés d'apprentissage.
- Susciter constamment la motivation des apprenants.

---

<sup>87</sup>Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Paris : Publibook. p.97.

- Tenir compte, notamment en classe de FOS qui est souvent hétérogène, du facteur de l'âge des apprenants de leurs statuts et aussi de leurs professions.

#### - **La composante linguistique**

Elle comporte trois points importants. D'abord, la communication en classe qui doit se faire en langue étrangère et que les apprenants n'arrivent pas à comprendre. En effet, durant les premiers cours, l'enseignant donne des consignes en français que les apprenants ont des difficultés à comprendre. C'est pourquoi, il est préconisé de donner des consignes simples et clairs pour familiariser les apprenants à évoluer en classe.

Le deuxième point important dans la composante linguistique concerne la différence entre la communication apprise en classe et celle de la vie quotidienne. En effet, les apprenants sont beaucoup plus stimulés lorsqu'il s'agit d'étudier des situations de communication issues de la vie réelle, alors il est intéressant d'exploiter des documents authentiques.

Le troisième point concerne : « l'apprentissage lui-même et ses représentations chez l'apprenant en tant que valeur d'échange. Ces représentations peuvent soit faciliter ou freiner l'apprentissage<sup>88</sup> ».

#### - **La composante socioculturelle**

La culture joue un rôle très important dans l'enseignement du FOS afin d'éviter les malentendus qui peuvent se poser à l'apprenant pour qu'il puisse réagir efficacement avec des étrangers. Aussi, l'arrière-plan culturel affirme l'authenticité de l'apprentissage. La dimension socioculturelle est intégrée dans l'apprentissage à travers les documents utilisés.

### **2.1.2 La démarche de l'analyse des besoins**

Au cours de cette étape sont rassemblées toutes les informations utiles sur les apprenants, le contexte, les enseignants chargés du projet...etc. Cette étape permet d'élaborer un cahier des charges. En situation de FOS, l'identification et la prise en compte des besoins communicatifs précis sont centraux, ce qui confère au FOS une de ses caractéristiques importantes comme :

---

<sup>88</sup> Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur <http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>. Consulté le 08-10-2014.

De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte (...) sa principale raison d'être... <sup>89</sup>

L'analyse des besoins langagiers et non langagiers des étudiants est indispensable pour déterminer les objectifs et les contenus de la formation. Cette étape est un mode d'investigation mené de la part de l'enseignant ou du concepteur du programme.

Elle repose sur la détermination du profil des formés et sur le profil de compétence requis, l'écart entre les compétences que possèdent les formés et les compétences qu'ils doivent maîtriser exprime les besoins de formation.

L'analyse des besoins se fait grâce à un outil adapté au contexte d'investigation. Il existe plusieurs moyens visant à l'analyse des besoins du public. Nous citons :

- l'entretien auprès des étudiants ou des enseignants.
- les enquêtes à base de questionnaire.
- l'évaluation des formations en cours.

Dans notre travail de recherche, nous allons effectuer un travail d'investigation afin d'analyser les besoins langagier des étudiants. Alors, nous allons réaliser des enquêtes à base de questionnaires, d'entretiens et d'observation de classe afin de déterminer les besoins langagiers des étudiants.

## **2.2 La collecte des données**

Après avoir effectué l'analyse des besoins, l'enseignant concepteur passe à la seconde étape de l'élaboration du programme qui est la collecte de données. Cette étape est indispensable parce qu'elle donne à l'enseignant une idée plus claire sur les besoins des apprenants, ainsi il pourra modifier ou compléter l'analyse des besoins. Elle a deux fonctions principales : informer l'enseignant sur le fonctionnement de ce secteur d'activités et lui apporter le terrain linguistique authentique, nécessaire à la construction des cours.

### **2.2.1 L'information du concepteur**

L'objectif principal de la collecte des données consiste à informer le concepteur du programme sur le domaine dans lequel il doit intervenir. En effet, dans certains cas,

---

<sup>89</sup> Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette. p 116.

l'enseignant concepteur du programme ignore complètement le domaine où il doit intervenir, il est souvent confronté à des domaines qui lui sont inconnus. C'est à l'issue de cette étape qu'il aura des informations sur le fonctionnement de ce secteur d'activités tel que le confirment Mangiante et Parpette : « La première fonction de la collecte des données est donc d'informer l'enseignant-concepteur sur le domaine à traiter, ses acteurs, ses situations, les informations et les discours qui y circulent<sup>90</sup> ». Les données comprennent le corpus que le concepteur utilisera pour élaborer un programme de FOS, ce sont les enregistrements audio et vidéo, les transcriptions des interactions, les documents utilisés... etc.

Cette étape est un travail de terrain que le concepteur a à entreprendre. Dans ce cas, l'enseignant sort de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas. Il doit se déplacer, se rendre sur les lieux de travail, prendre des rendez-vous avec les responsables, leur expliquer sa démarche et obtenir la collaboration de ses interlocuteurs, les interviewer, assister à des réunions, des conférences et des cours, effectuer des entretiens et des interviews. Tout cela, nécessite de la part de l'enseignant concepteur beaucoup d'efforts mais aussi du temps afin de découvrir le domaine visé.

L'enseignant concepteur du programme pourrait confronter des obstacles tels que :

- Le lieu de pratique de la langue n'est pas celui de la formation : Pays éloigné (France ou pays francophone).
- Interdiction de recueillir les données : Refus d'enregistrer les échanges et d'accéder aux documents de travail.
- Impossibilité matérielle au recueil : Manque de temps, de disponibilité... Difficulté de recueillir les données culturelles.

### **2.2.2 Supports pédagogiques issus de la collecte des données**

La seconde fonction de l'étape de collecte des données est qu'elle apporte à l'enseignant concepteur du programme des supports nécessaires pour l'élaboration des cours. En effet, le corpus qu'il a recueilli est un produit brut qu'il va sélectionner, le modifier selon les besoins d'apprentissage. Les documents authentiques recueillis sur le terrain existent dans la situation réelle. Ils constituent une source de motivation des apprenants parce qu'ils leur permettent d'entrer en contact direct avec la spécialité.

---

<sup>90</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Op.cit.* p.47

Ces documents constituent une base pour l'élaboration des cours que l'enseignant concepteur du programme pourra les adapter selon le niveau des apprenants : « Les données peuvent être traitées, modifiées, pour être rendues plus compréhensibles. C'est le cas lorsque les discours sont complexes et qu'il est nécessaire de les simplifier pour les adapter au niveau du public ou pour construire une progression<sup>91</sup> ». Parfois, l'enseignant sera amené à fabriquer des documents pour le cours de langue. Alors, les informations collectées constituent une source pour la production des documents fabriqués : « Enfin, les données collectées peuvent ne pas être employées en tant que telles, mais servir de base d'information à la constitution de documents fabriqués<sup>92</sup> ».

Lors de notre intervention au sein du département d'agronomie, nous avons collecté des documents audio issus des enregistrements des différentes séances de spécialité : cours magistraux, travaux dirigés, travaux pratiques) ainsi que des documents écrits qui renvoient à la prise de notes des étudiants et des photocopiés. Puisque ces documents spécifiques : « sont nouveaux dans le cadre de la didactique des langues et n'ont pas fait l'objet d'analyse. Il faut donc s'interroger sur leurs contenus et leurs formes<sup>93</sup> ».

### **2.3 Analyse des données et élaboration didactique**

La dernière étape dans la conception d'un programme du FOS est l'analyse des données et l'élaboration des activités didactiques.

En effet, après avoir analysé les besoins langagiers des apprenants et collecté les données, l'enseignant concepteur du programme devra analyser les données recueillies. C'est une étape préparatoire à l'élaboration des activités pédagogiques. Elle permet de repérer les caractéristiques lexicales et syntaxiques des discours collectés lors de l'étape précédente. Ces dernières seront étudiées en priorité dans le programme de formation en FOS. Ces structures sont liées aux fonctionnements particuliers des secteurs professionnels visés par la formation et qui produisent des types de discours spécialisés.

L'enseignant concepteur devra mener une réflexion pointue sur la manière dont il va traiter les données. Au début de cette étape, le concepteur posera deux questions importantes :

Quoi enseigner ?

---

<sup>91</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Op.cit.* p53

<sup>92</sup> *Loc.cit.*

<sup>93</sup> *Ibidem.* p36.

Pour répondre à cette question, l'enseignant concepteur devra effectuer une sélection des thèmes et des supports qu'il a collectés. C'est pourquoi, il est recommandé de diversifier les formes des supports comme les enregistrements audio, les vidéos et les documents écrits. La diversité des données collectées rapprochera les apprenants des situations de communication réelles. Dans la sélection des thèmes et des supports, le concepteur devra prendre en considération les besoins langagiers des apprenants ainsi que le temps consacré à l'apprentissage

Comment enseigner ?

Cette question est importante parce que l'enseignant concepteur devra faire des choix pédagogiques, aussi il aura à choisir des démarches adaptées aux besoins du public. En effet, le choix des activités ainsi que l'approche à suivre dépend des objectifs à atteindre. Par exemple, pour un public constitué d'étudiants universitaires, l'enseignant privilégiera de développer la compétence de la compréhension orale et la prise de notes nécessaires pour suivre des cours magistraux.

Dans l'analyse de notre corpus que nous avons réalisé, nous avons relevé les caractéristiques et l'usage des différents procédés de la langue en fonctions des situations spécifiques au domaine d'agronomie. Dans notre analyse discursive, nous allons relever les éléments : « véhiculés par le même : mode d'organisation, par les actes d'énonciations communs, et le recours aux moyens linguistiques assurant la didacticité, etc.<sup>94</sup> ».

Dans le cadre de notre recherche, les activités pédagogiques proposées pour améliorer la compétence de communication orale des étudiants d'agronomie sont inspirées des activités utilisées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du français général :

Les contenus d'exercices et les tâches proposés dans les programmes de Fos présentent un caractère particulier, les formes, en revanche, sont globalement identiques à celles qui ont été mises au point dans l'enseignement généraliste, qu'il s'agisse de questionnaire de compréhension orale ou écrite, de jeux de rôles, de tableaux à remplir, etc.<sup>95</sup>.

## 2.4 Mise en œuvre suivi / évaluation

L'évaluation est une phase de l'action de formation. Elle s'intègre dans l'enseignement au point de faire corps avec le processus d'apprentissage, et ses exigences, tant au plan du contenu que de la maîtrise à démontrer, qui sont en lien avec le monde réel.

---

<sup>94</sup> Borel, M.J. (1980). Discours explicatifs. In *Quelques réflexions sur l'explicatif*. Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques, CDRS, N°36, Neuchâtel. p34.

<sup>95</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Op.cit.* p 79.

Nous distinguons trois types d'évaluation <sup>96</sup>:

1- L'évaluation formative se déroule pendant la formation et intervient après chaque séquence, chaque module et chaque plan de formation. Cette évaluation a une fonction de régulation, elle vise à faciliter l'apprentissage en permettant de revenir éventuellement sur le parcours accompli pour mieux asseoir les acquis.

2- L'évaluation sommative s'effectue à la fin de la formation pour :

- valider la formation quand les objectifs définis dans le projet de pédagogie ont été atteints.

- déterminer le degré de satisfaction des formés par rapport à la formation : adéquation aux besoins, qualité des contenus et des formateurs, conditions de travail (évaluation de la formation).

3- L'évaluation fonctionnelle : se déroule après la formation, une fois que le formé est sur son poste, pour juger de son adaptation au travail qu'il est amené à accomplir. En effet, L'évaluation fondamentale n'est pas interne à la formation mais hors formation : « on constate donc que l'évaluation décisive se situe toujours en aval de la formation linguistique, lorsque les apprenants sont en train de faire ce pourquoi ils ont appris le français<sup>97</sup> ».

### **3. Le français sur objectif universitaire (FOU)**

Le français sur objectif universitaire est un concept récemment utilisé dans la didactique du FLE. Il s'agit d'une spécialisation au sein du français sur objectifs spécifiques, qui vise à faire acquérir aux étudiants des compétences langagières disciplinaires et méthodologiques. L'objectif de cet enseignement est de préparer les étudiants des filières non linguistiques à suivre leurs études qui sont dispensées en langue française. En effet: « l'apprentissage du FS se fait moyennant pas mal des activités communicatives à l'œuvre dans le FOU <sup>98</sup> », qui se traduit par la prise de notes lors d'une conférence, exposé pour une conférence spécialisée, le rapport-de participation à une foire etc., qui ne se réalise que par la maîtrise des discours des domaines spécialisés en question, c'est « donc la formation au FS qui fournit au FOU les

---

<sup>96</sup> Bentaïfour, B. (2004). Le français fonctionnel. Pour une plus grande efficacité. In *Cahier de langue et de littérature*. Mostaganem : Faculté des Lettres et des Arts. p 62.

<sup>97</sup> Henao, M. (1989). Formation linguistique professionnelle. *Revue Reflets*, N° 31. p 20.

<sup>98</sup> Stoean, C S. (2011). *Le français sur objectif universitaire en milieu universitaire non-francophone*. Académie d'Etudes Economiques de Bucarest. p 194.

compétences requises <sup>99</sup> ».

Afin d'assurer l'efficacité de ce type de formation, certaines caractéristiques doivent être prises en considération à savoir :

- La diversité des filières
- Besoins spécifiques
- Le temps limité

D'après Mangiante et Parpette<sup>100</sup> (2011) une formation linguistique dans l'université tend à développer chez l'apprenant une compétence universitaire qui porte essentiellement sur quatre composantes :

- **La composante langagière** : renvoie aux connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire...) dont les apprenants auraient besoin pour suivre les cours dans leur spécialité. Alors, l'apprentissage est focalisé sur les situations que les étudiants rencontrent durant leurs études universitaires, par exemple : comprendre les cours, prendre des notes, présenter un exposé, répondre aux questions.
- **La composante méthodologique** : les cours du FOU devraient développer les différentes capacités méthodologiques qui aideront les apprenants à réaliser des tâches universitaires, par exemple : la prise de notes, la rédaction d'un mémoire.
- **La composante disciplinaire** : elle comprend le contenu spécialisé dont les apprenants auront besoin pour réussir leurs études : « l'enseignant a les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants maîtrisent le savoir spécialisé du domaine visé<sup>101</sup> ».
- **La composante culturelle** : il s'agit de tous les aspects culturels que les étudiants devront pouvoir connaître, surtout s'ils vont apprendre la langue dans un pays étranger.

Les composantes citées sont des dimensions importantes pour intégrer les étudiants dans l'enseignement supérieur. Alors, il est important de s'interroger sur la démarche de conception d'un programme de formation linguistique à des universitaires dans un temps limité. Mangiante et Parpette proposent une déclinaison de la démarche FOS parce que cette

---

<sup>99</sup> Stoean, C S. *Op.cit.* p194.

<sup>100</sup> Mangiante JM et Parpette C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG.

<sup>101</sup> Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur <http://www.le-fos.com/historique-7.htm>. Consulté le 25-03-2013.

dernière est loin de répondre aux besoins d'un public hétérogène. En effet, les apprenants qui ont besoin de ce type de formation sont issus de différentes filières universitaires, les auteurs nous le confirment :

Néanmoins, mettre en place une démarche FOS suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Est-ce le cas avec des publics étudiants venant de filières et de niveaux d'études différents, relevant de niveaux de langue divers, originaires de cultures et de systèmes éducatifs variés, et se retrouvant dans le même cours en présentiel, que ce soit avant leur arrivée ou tout au long de leurs études en France<sup>102</sup>.

Pour le cas de notre travail nous allons retenir le concept FOS, car le FOU n'est pas précisément défini, comme le précisent Jean-Marc Defays et Laurence Wery « il n'existe encore que peu de littérature scientifique le concernant et on pourrait le considérer comme une sous-catégorie de FOS<sup>103</sup>».

#### **4- Les caractéristiques de la formation sur objectifs spécifiques**

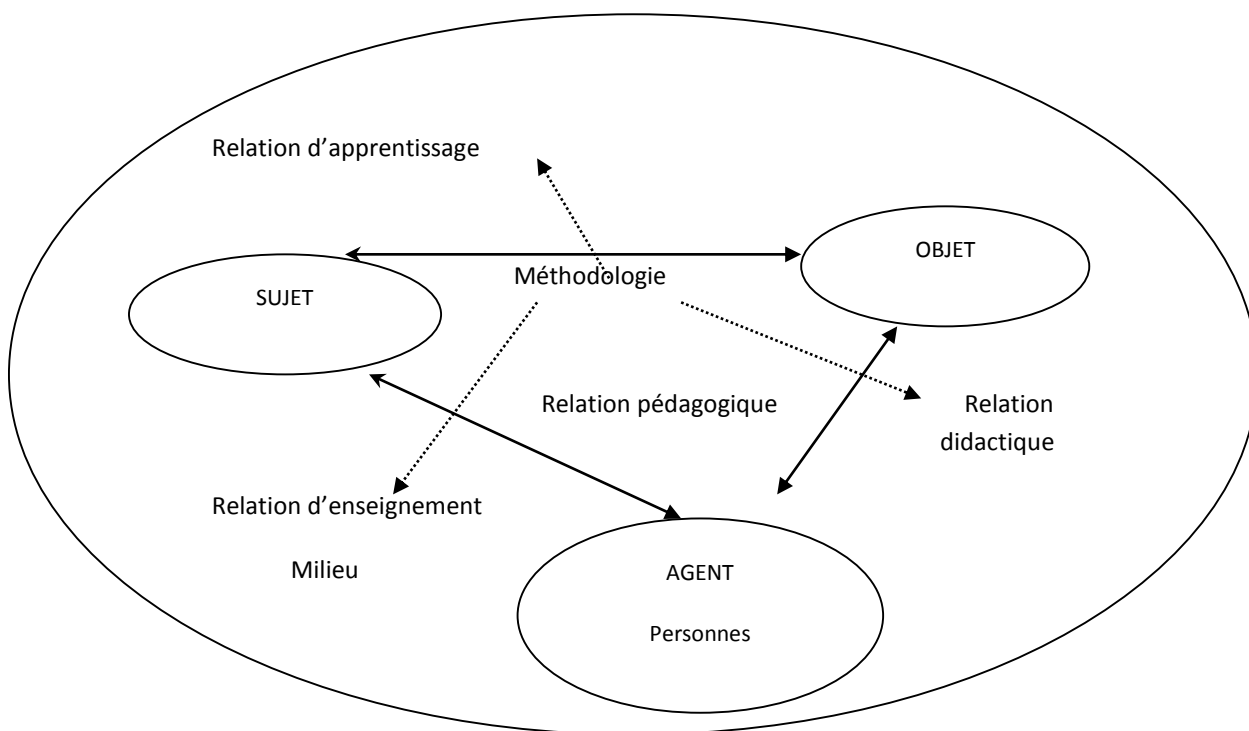
Pour étudier les caractéristiques de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, nous avons pris appui sur les paramètres de toute situation d'enseignement apprentissage tel qu'ils sont présentés dans le schéma<sup>104</sup> suivant :

---

<sup>102</sup> Mangiante JM et Parpette C. *Op.cit.* p42.

<sup>103</sup> Defays, J-M et Wery, L. (2010). Le FOU en situation d'urgence : des difficultés à répondre à des besoins aussi critiques que spécifiques – élaboration de modules mixtes FOU/FOS au Maroc disponible sur : <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/122345/1/DEFAYS%20WERY%20FOU%20en%20situation%20d'urgence.pdf>. Consulté le 06-03-2013.

<sup>104</sup> Richer JJ. *Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.)*. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Perou2/Richer.pdf>. Consulté le 14-01-2013.



## 4.1 Objet/savoir

La langue de spécialité est avant tout une variété de la langue dite générale, avec des besoins de communication spécifiques. Elle implique, par ses locuteurs, par ses référents particuliers un ensemble de termes spécifiques. La fonction référentielle des langues spécialisées ne concerne pas les domaines langagiers de la vie courante mais porte sur des sphères particulières de l'activité sociale.

### 4.1.1 Le lexique

Les langues de spécialité comprennent des fonds lexicaux où la référence à une chose, un sujet ou un concept obtenu par un seul terme. Le lexique des langues de spécialité a un « caractère univoque et mono référentiel qui se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre<sup>105</sup> », par exemple en médecine des maladies du cœur, seul le signifiant [kardiologi] renvoie à cette réalité. En effet, certains termes qui peuvent surgir dans la langue courante acquiert en FOS une importance telle que certains didacticiens en font sa marque distinctive : « quel que soit l'approche que l'on adopte ou privilégie (...), la

<sup>105</sup> Vigner, G et Martin, A. (1976). *Le français technique*. Paris : Hachette/Larousse. p8.

composante lexicale nous semble une composante clé, qui irrigue tout le champ, si spécifique pour le FOS et donc incontournable<sup>106</sup> ».

#### 4.1.2 La syntaxe

Sur le plan syntaxique, les langues de spécialité ne diffèrent pas de la langue des échanges langagiers courants : « Les langues spécialisées ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des préférences en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations)<sup>107</sup> ».

La seule caractéristique qui les distingue est la fréquence d'apparition plus au moins élevée de certains traits lexicaux, par exemple l'emploi fréquent du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques et techniques « en situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Tout travail technique se situe dans une perspective atemporelle<sup>108</sup> ». Le domaine technique se caractérise également par l'emploi de la forme passive : « on peut cependant déjà noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation<sup>109</sup> ».

#### 4.1.3 Les genres discursifs

La syntaxe des langues de spécialité ne diffère pas de celle de la langue courante qu'en termes plus ou moins d'une grande fréquence de certains traits, mais elles se singularisent au niveau des énoncés dans leurs totalités, par des genres discursifs stéréotypés qui portent certains réglages textuels contraignants qui laissent à l'énonciateur peu d'espace de variations.

---

<sup>106</sup> Binon, J et Verlinde, S. (2003). Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. In *Y a-t-il un français sans objectif spécifique ? Les cahiers de l'asdifle*, n°14. p29.

<sup>107</sup> Lerat P. (1995). *Les langues spécialisées*. PUF. p29

<sup>108</sup> Lerat P. *Op.cit.* p32.

<sup>109</sup> *Ibidem*, p37.

## 4.2 Les apprenants

La présence des publics ayant des besoins précis en formation linguistique a donné lieu à des formations en langue française qui prennent en considération ces besoins. En effet, ces apprenants ont besoin de la langue pour réaliser des buts précis dans des contextes donnés : « ces publics apprennent du français et non pas le français<sup>110</sup> ».

La diversité des besoins langagiers des apprenants dans des situations bien précises fait la diversité du public concerné. Pour identifier le public, il faut tenir compte de ce qu'il va exercer comme tâche dans la langue cible. Il faut aussi connaître les prés requis de l'apprenant : sa culture, ses besoins, ses motivations, son profil.

Selon Eurin Balmet et Hena Deleggr<sup>111</sup>, les apprenants se divisent en deux publics :

### ➤ Public captif

C'est un public qui reçoit un enseignement de français de spécialité dans un cadre universitaire ou d'institut ou écoles spécialisées. Ce sont des étudiants, pour qui l'étude de la langue française est une des composantes de leur programme de formation.

Ainsi, les étudiants, qui dans leurs études reçoivent un certain enseignement en français: « il faut les aider à approfondir leurs compétences de compréhension et d'expression<sup>112</sup> »

### ➤ Public non captif :

Ce public, à son tour, se subdivise-en :

- un public professionnel qui relève d'organismes d'état public ou d'organismes privés qui est demandeur d'un enseignement dans le champ de ses activités. Ce sont des adultes ou des professionnels qui apprennent le français avec un objectif bien précis. Ce public a généralement des besoins langagiers spécifiques qui correspondent à ce qu'ils doivent faire en français au cours de leurs activités professionnelles dans ce cas « l'identification des situations de communication est alors indispensable pour déterminer objectif et contenu du cours<sup>113</sup> ». Alors, ce public recevra des cours de français sur objectifs spécifiques.

- Un public d'adultes qui, pour des raisons personnelles (tourisme, curiosité culturelles, loisirs... etc.), s'inscrivent à un cours de français en France ou dans leurs pays. Ce sont leurs motivations et leurs futures situations de communication qui détermineront le contenu du cours.

---

<sup>110</sup> Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères*. Paris : Hachette. p115.

<sup>111</sup> Eurin Balmet, S et Hena Deleggre, M. *Op.cit.* p61.

<sup>112</sup> Tagliante, C. (1994). *Classe de langue*. Paris : CLE International. p 29.

<sup>113</sup> Eurin Balmet, S, Hena Deleggre, M. *Op.cit.* p62.

Pour le cas de notre étude, notre public est constitué d'étudiants universitaires qui ont besoin d'apprendre du français pour réussir leurs études universitaires.

#### **4.2.1 Les difficultés rencontrées par les apprenants**

Dans le cadre de la formation sur objectifs spécifiques, les apprenants trouvent certains obstacles que Hani Qotb a exposés sur son site Internet le fos.com. En effet, certains apprenants, se trouvent contraints à suivre des cours de FOS prévus par leur institution sans savoir l'utilité. Dans ce cas, les apprenants assistent à ces cours sans aucune motivation alors que cette dernière est le moteur de tout apprentissage, notamment celui du FOS. L'absence de la volonté d'apprendre est à l'origine de l'échec et même l'abandon de ces cours. Dans certains cas, les apprenants ne sont pas consultés à propos de leurs propres besoins, on ne leur donne pas la parole pour donner son point de vue. En effet, dans beaucoup d'universités non francophones, prévoient des cours de renforcement linguistiques pour que les apprenants suivent leur cours dans leur spécialité. Dans ce cas, l'institution doit convaincre ses formés des avantages à tirer de ses cours pour mieux les préparer au marché du travail.

Une des caractéristiques des programmes du FOS, c'est la durée limitée consacrée à ces cours. Dans plusieurs institutions, les cours de FOS sont prévus après une longue journée de travail ou pendant les congés. Cela pousse les apprenants, le plus souvent, à abandonner ces cours puisqu'ils ne sont pas motivés. C'est pourquoi, une formation à distance est conseillée. Plusieurs sites d'Internet proposent des formations du FOS dans différents domaines de spécialité.

Une des difficultés que confrontent les apprenants du FOS c'est : le déplacement. En effet, les apprenants se trouvent parfois obligés de se déplacer dans la même ville ou dans une autre ville ce qui prend beaucoup de temps, alors que nous savons que le temps du FOS est très limité. Face à cette difficulté, les apprenants peuvent suivre des cours du FOS à distance.

Vu le temps consacré à l'apprentissage du FOS et les déplacements que doivent faire les apprenants une difficulté financière fait face à la réussite des cours du FOS. En effet le coût élevé de ces cours pousse les apprenants à les abandonner. Alors, l'enseignant se trouve devant un petit groupe d'apprenants. Il en résulte que la rentabilité des cours est faible pour le concepteur qui a consacré son temps à élaborer des cours et à préparer les activités. Aussi,

les apprenants restants payent cher ces cours vu le nombre restreint en classe. Dans ce cas, le recours au TICE est le seul moyen pour résoudre ce problème.

Généralement, les programmes du FOS sont envisagés aux apprenants adultes engagés dans la vie professionnelle et qui ont terminé leur formation depuis un certain temps. Parfois, des cadres d'entreprises ou des responsables trouvent du mal à reprendre le chemin de la classe et à suivre des cours avec d'autres personnes plus jeunes qu'eux. Encore une fois, le recours à la formation à distance est le seul moyen pour dépasser cette difficulté.

### **4.3 L'enseignant**

Dans le champ de la didactique des langues, la formation des formateurs occupe une place importante. En effet, comme l'apprenant, l'enseignant a toujours besoin de compléter ses informations et même sa formation, c'est pourquoi une formation initiale et continue est nécessaire.

Enseignement de la langue de spécialité et enseignement de la spécialité, ces deux activités sont loin d'être concurrentes. Seule une détermination de la ligne de partage entre le professeur de la langue et celui de la spécialité montre qu'elles sont complémentaires :

Le rôle du professeur de langue, dans l'apprentissage d'une langue de spécialité, est de mettre en place le cadre syntaxique spécifique à la spécialité, à l'intérieur duquel les élèves pourront disposer les notions techniques qui font l'objet d'un apprentissage en dehors du cours de français, (et à l'intérieur des cours de spécialité)<sup>114</sup>.

Le professeur de la spécialité s'occupe de véhiculer des connaissances dans le domaine considéré. Mais, si le professeur de la langue s'intéresse seulement à l'information lexicale, il risquerait fort d'interférer dans les activités du professeur de la spécialité. Cela le mènerait à explorer des secteurs d'études dont il n'a aucune compétence à priori. Il est évident qu'un spécialiste, qu'il soit enseignant ou apprenant, est souvent dépourvu de compétences dans le domaine de la langue qui est la syntaxe.

Ce qui caractérise l'enseignant du FOS, c'est qu'il se trouve écarté entre l'enseignement de la langue et la méconnaissance de l'activité sociale dans laquelle on lui demande d'intervenir. L'enseignant du français médical est avant tout un enseignant de langue et non

---

<sup>114</sup> Vigner, G et Martin, A. *Op.cit.* p11

un médecin. Un programme de cours pour des étudiants en droit impose à l'enseignant d'entrer dans la spécialité pour savoir repérer la matière, connaître les différentes branches, les métiers et comprendre les documents. Il doit faire un effort de documentation, ce qui impose chez lui la curiosité et la motivation :

L'enseignant du français de spécialité devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra culturelles si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, interculturelle celle-là)<sup>115</sup>.

L'enseignement de ces programmes exige de la part du formateur une bonne connaissance du domaine pour construire des corpus pertinents et pour identifier correctement les situations de communication. Ainsi, l'enseignant acquiert des connaissances sur le domaine, sans pour autant en devenir un spécialiste, et il se familiarise progressivement avec le domaine spécifique.

Un des traits distinctifs de l'enseignant du FOS est sa capacité à être un concepteur de matériel didactique. En effet, c'est l'enseignant qui s'en charge pour sélectionner les documents ou fabriquer les supports selon les besoins et les objectifs de formation.

#### **4.3.1 Les difficultés rencontrées par les enseignants**

La difficulté majeure que rencontre l'enseignant du FOS est le manque de formation dans cette spécialité didactique. En effet, cette branche de la didactique du FLE est récente et beaucoup d'enseignants du français la méconnaissent. Les formations offertes sont très limitées et inexistantes dans certains pays non francophones. Alors, les enseignants qui prennent en charge ce type de formation ont souvent une formation littéraire et ignorent la réalité du FOS : son public, ses besoins sa méthodologie...etc.

Avant la formation, l'institut formule sa demande de formation et l'envoie au concepteur du programme sans que ce dernier prenne contact avec le public concerné. Ce sont les responsables de l'institution qui donne au concepteur une image sur les besoins des étudiants et les situations de communication. C'est à l'issue de cette image que le concepteur formule ses hypothèses et c'est au cours de la formation qu'il se trouve obligé de modifier le contenu. C'est pourquoi, il est recommandé aux concepteurs de programmes de prendre contact direct (entretien, discussion...) ou indirect (questionnaire, grille d'analyse...) avant la formation pour assurer une formation optimale.

---

<sup>115</sup> Lehmann D. *Op.cit.* p13

L'élaboration des cours de FOS met le concepteur du programme devant un domaine dont il ignore plus au moins le contenu. Certains secteurs sont plus connus que d'autres. Pour l'élaboration d'un cours du français du tourisme par exemple, le concepteur trouvera des manuels qui pourront l'aider à concevoir les cours, il peut également déterminer les différentes situations de communication en se rappelant de ses propres voyages alors que certains programmes, vu le manque ou l'absence du contact avec le domaine considéré, présentent des difficultés pour le concepteur. Dans certaines situations, le concepteur de programme constate que : le public cible a d'autres besoins que ceux qu'il a identifiés. En effet, les apprenants expriment le besoins d'étudier d'autres thèmes spécialisés, ou abordent d'autres situations qui n'ont pas étaient prévus. Dans ce cas, le concepteur se trouve contraint à faire d'autres efforts pour répondre aux besoins des étudiants.

L'élaboration d'un programme de FOS pour des étudiants en biologie ou en médecine, par exemple, met le concepteur dans l'incapacité à formuler tout seul les hypothèses. Alors, il doit d'abord rencontrer les étudiants, faire des observations participantes de ce domaine pour identifier les situations de communication que confronteront les formés. En effet, l'enseignant du FOS ne maîtrise pas le contenu de toutes les spécialités, ce qui le pousse, le plus souvent, à refuser d'élaborer des cours de FOS. Pour répondre à la demande, le concepteur peut passer par une étape de familiarisation avec le domaine auquel on lui demande d'élaborer un programme de FOS. Pour connaître les situations de communication, il pourra prendre contact avec des spécialistes, se documenter : lire des revues spécialisées, consulter des sites d'internet...etc.

Dans ce cas, le concepteur se trouve chargé d'élaborer un programme de FOS dont il ignore le contenu. Pour identifier les situations de communication et se familiariser avec le domaine de spécialité du public cible, il doit entamer une collecte des données dans le domaine considéré. Ce qui exige une volonté et une motivation de la part du concepteur pour réaliser ce projet de formation. Alors, il doit se déplacer, faire des interviews, enregistrer des cours...etc. ces documents collectés (enregistrements, documents écrits, manuel, photocopiés...etc.) peuvent être utilisés comme supports pour le cours du FOS. L'enseignant peut aussi compléter ces ressources par des documents en lien avec la spécialité des apprenants.

## **5 Les supports et les outils pédagogiques utilisés pour l'enseignement du FOS**

### **5.1 Les supports**

Le cours de langue de spécialité fait souvent appel à l'utilisation des documents divers. Le choix des textes est nécessaire dans l'organisation du cours. Généralement les documents sont choisis afin de permettre :

- La découverte d'une information concernant le domaine. Cet emploi des documents est généralement lié à des activités de compréhension.
- L'acquisition des connaissances spécialisées relatives au domaine.
- Le développement de la compétence de la communication orale et de la compétence communication écrite. Les documents exploités facilitent la compréhension orale et écrite. Ils constituent un point de départ pour la réalisation des activités de production orale ou écrite.

Exploiter un document c'est aussi travailler sur le fonctionnement de la langue du domaine, c'est-à-dire étudier le fonctionnement de la langue à travers un document s'y rapportant. C'est aussi favoriser le développement de la communication spécialisée en étudiant le lexique et les formes grammaticales les plus typiques du domaine considéré.

Nous pouvons classer les supports comme suit :

#### **5.1.1 Les supports authentiques**

Ce sont généralement des documents écrits ou oraux en langue cible qui relèvent du domaine de la spécialité. Ils peuvent être des enregistrements de cours de spécialités, des articles de revues spécialisées, de la correspondance, des extraits d'un site d'Internet, un texte tiré d'un ouvrage spécialisé. L'enseignant doit effectuer un travail de recherche afin d'assimiler les documents concernant le domaine de la spécialité qui existent en langue française et qui répondent aux besoins des apprenants.

Ils constituent un réseau inépuisable d'outils d'enseignement. L'enseignant peut s'en servir pour les activités de compréhension et d'expression. Leur entrée dans la classe de langue contribue à l'enrichissement lexical et au perfectionnement grammatical et textuel

### **5.1.2 Les supports fabriqués**

Ce sont des documents fabriqués par l'enseignant avec des intentions pédagogiques, selon les objectifs du cours. Lorsque les discours sont incompréhensibles, le concepteur peut les simplifier et les adapter selon le niveau du public pour construire une progression. Alors, l'enseignant du français, en collaboration avec ceux de la spécialité, peut fabriquer des documents à partir des documents authentiques selon les objectifs et les besoins du cours. En fabriquant un document on a la possibilité de faire apparaître beaucoup plus facilement les formes souhaitées.

### **5.2 Le tableau**

Toute classe est disposée d'un tableau. Qu'il utilise des feutres ou des craies, l'enseignant ne peut pas s'en passer. L'utilisation du tableau est indispensable car pour les apprenants et les enseignants tout ce qui est écrit au tableau a une valeur d'absolue : c'est ce qu'il faut mémoriser. L'enseignant l'utilise pour expliquer un point du cours, schématiser une hypothèse, éclairer une fonction, corriger un T.D ou un exercice, dessiner des graphes...etc.

### **5.3 Multimédia et les nouvelles technologies**

Les médias et les nouvelles technologies pénètrent inévitablement la didactique des langues, ainsi que la didactique du français sur objectifs spécifiques. Ces nouveaux supports d'enseignement sont des moyens de plus en plus globalisant de développer les compétences langagières : « mettre en pratique les quatre aptitudes linguistiques : lire comprendre (...) écrire et parler<sup>116</sup> ».

Les outils multimédias et les nouvelles technologies sont un « mode de communication indispensable à maîtriser dans le monde moderne, et donc à travailler en langue étrangère non seulement du point de vue linguistique mais aussi dans les usages culturels<sup>117</sup> ». En effet, ces supports sont un moyen qui motive l'apprenant et l'amène à gérer son apprentissage et

---

<sup>116</sup> Mangenot, F. (1997). Multimédias et activités langagières. Dans Oudart P. (dir), « multimédia, réseaux et formation », le français dans le monde, n° spécial, juillet 1997. Pp76-84.

<sup>117</sup> Cuq, J. P et Gruca, I. *Op.cit.* p 424.

surtout d'être autonome, et ils cherchent « à respecter l'apprenant, à lui donner un rôle autonome, responsable et créatif <sup>118</sup> ».

Les outils multimédias de l'audio à l'audiovisuel, puis l'ordinateur, et les documents en ligne, permettent des interactions entre l'apprenant et la machine tout en lui donnant le plaisir d'apprendre. Alors, le rôle de l'enseignant dans ce cas se trouve modifié, il évolue vers la fonction d'accompagnateur ou de tuteur, apportant l'aide uniquement quand et si nécessairement seulement à ceux qui on en besoin. Il devient alors l'animateur et le guide et cherche à rendre l'apprenant de plus en plus autonome capable de s'autodiriger.

Un nouvel auxiliaire pédagogique a fait son intrusion dans la classe de langue et dans la classe du FOS : la vidéo. L'image permet d'introduire : « une langue variée actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication <sup>119</sup> ». La télévision et la vidéo facilitent la compréhension, présentent un environnement de communication et permettent la vision du non verbal : mimique, gestuelle...etc.

Les nouvelles technologies informatiques et télématiques font également leur apparition dans la classe des langues et inévitablement dans la classe du FOS, en revendiquant l'interactivité sur écran. L'utilisation de l'ordinateur pour l'enseignement a révolutionné la didactique des langues. En effet, cette machine dispose d'une grande capacité de mémorisation permettant à l'apprenant de constituer des mémoires d'apprentissage archivables et combinables. Il permet également de vérifier automatiquement l'orthographe d'usage.

Les cédéroms offrent également des ressources importantes. L'enseignant pourra s'en référer pour préparer ses cours. Ils sont également un moyen d'apprentissage pour ceux qui ne peuvent pas se déplacer, tout en rendant l'apprenant de plus en plus autonome.

Les logiciels à vocation linguistique permettent les traitements des textes, tout en mémorisant les étapes de la production. Il existe des logiciels d'aide à l'écriture qui travaillent à partir des matrices de textes.

---

<sup>118</sup> Boyer, H, Butzabach, M et Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé international. p39.

<sup>119</sup>Cuq, J. P et Gruca, I. *Op.cit.* p397.

## 5.5 Les salles équipées

L'introduction du multimédias et des nouvelles technologies modifie l'architecture de la classe. D'abord, le cours doit se faire dans une salle équipée d'outils multimédias. Elle doit contenir au moins de façon fixe un écran vidéo, un magnétophone, des ordinateurs...etc. l'existence du matériel multimédia, modifie également la disposition de la classe. Selon Alain Ginét, la configuration idéale est une classe multimédia modulable : « en arc de cercle pour les moments collectifs et individuels, en table rondes pour le travail en mini équipes<sup>120</sup> ».

Tout au long de chapitre, nous avons mis l'accent sur les particularités de l'enseignement du français à un public spécifique son évolution historique, la démarche FOS, les particularités des apprenants, les compétences de l'enseignant, toutes ces données constituent des notions théoriques enrichissantes. Les choix méthodologiques qui régissent notre travail tirent leur origine de toutes ces notions que nous venons d'exposer.

Notre recherche dépasse une simple analyse des besoins dans la situation de production et de compréhension orale, mais tend à analyser les situations de communication universitaires où les étudiants sont amenés à produire et recevoir un discours spécialisé. Alors, dans le chapitre qui suit, nous allons mettre l'accent sur les caractéristiques de cette langue dite spécialisée et plus particulièrement le français scientifique et technique d'agronomie.

---

<sup>120</sup> Ginét, A. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris : Nathan. p 169.

# **Chapitre 4 : Le français scientifique et technique**

L'usage de la langue française, dans les différentes situations de communication que rencontrent les étudiants d'agronomie, se caractérise par une pratique différente que celle utilisée dans les échanges quotidiens. En effet, il s'agit d'une langue qui n'est comprise que par les interlocuteurs de la même communauté linguistique mais qui s'apparente au français usuel parlé par les locuteurs natifs. Alors, qu'est ce qui fait que cette langue soit différente ? Quelles sont ses spécificités ?

Beaucoup de linguistes ont étudié les caractéristiques de la langue spécialisée (Kocourek, Lerat, Messaoudi, Phal, Quemada...), tout en décrivant ses spécificités linguistiques qui régissent les langues spécialisées.

L'objectif de ce chapitre est de dégager les caractéristiques et les spécificités de ce discours et ses composants. Alors, nous présentons les spécificités et les traits linguistiques propres au français scientifique et technique et notamment au français d'agronomie.

## **1. Les spécificités du discours spécialisé**

Sans entrer dans le labyrinthe des dénominations réservées à ce type de discours, nous essaierons à travers ce point ; de faire apparaître ce qui spécialise ce discours. En fait, le caractère spécialisé réside dans les critères spécialisés qui fondent le concept du discours en question et qui permettent aux spécialistes de distinguer le discours spécialisé du discours non-spécialisé.

Jusqu'à aujourd'hui, la seule approche permettant la description des discours spécialisés est celle dite terminologique, d'ailleurs « la façon la plus évidente à travers laquelle un spécialiste peut comprendre ce qui est exprimé dans un discours est spécialisé ou pas est le lexique qu'il trouve<sup>121</sup>»..

Alors, pour analyser un discours spécialisé, nous devons dresser une nomenclature de termes, de concepts et des structures récurrentes qui sont à la fois transmetteurs de savoir spécialisé et unités lexicales appartenant à la langue générale, à la seule différence qu'ils jouent le premier rôle en tant que « dénomination de connaissance spécialisée<sup>122</sup>». Selon la théorie communicative de la terminologie : « La différence entre les mots et les termes se trouvent simplement dans l'usage que nous en faisons en contexte, et une unité linguistique qui véhicule une connaissance spécialisée fonctionne en tant que telle selon la situation

---

<sup>121</sup> Casademont, A.J. (2008). *Syntaxe et sémantique verbales dans le discours de spécialité : éléments pour l'activation de la valeur terminologique*. Thèse doctorale. Barcelone. Université Pompeu Fabra Espagne. p19

<sup>122</sup> Lerat, P. *Op.cit.* p201.

communicative dans laquelle elle apparaît<sup>123</sup>.», Donc, le discours spécialisé occupe le statut spécialisé grâce à ses différentes unités qui véhiculent la connaissance spécialisée.

Outre le lexique spécialisé, la sémantique occupe une place très importante dans l'analyse et la compréhension orale et écrite du discours spécialisé, alors la spécificité du lexique spécialisé se trouve dans la configuration sémantique imbriquée de ses sens, déterminée par différents facteurs de la situation communicative, par des facteurs de la phrase et par des facteurs syntaxiques-sémantique. Nous ajoutons que le discours spécialisé tire sa spécificité du domaine dans lequel il est utilisé, où il se débarrasse du terme spécialisé pour acquérir la dénomination de ce domaine.

## **2. Du discours spécialisé au discours des domaines spécialisés**

Dès que le discours spécialisé est associé à un domaine précis, il s'éloigne de l'ambiguïté attachée à son appellation. Nous pouvons dire que la notion de domaine spécialisé ne présente pas le même caractère d'indétermination que celle de discours spécialisé :

Nous appellerons domaine spécialisé tout secteur de la société constitué autour et en vue de l'exercice d'une activité principale qui, par sa nature, sa finalité et ses modalités particulières ainsi que par les compétences particulières qu'elle met en jeu chez ses acteurs, définit la place reconnaissable de ce secteur au sein de la société et d'un ensemble de ses autres secteurs et détermine sa composition et son organisation spécifiques<sup>124</sup>.

Dans ce sens, le discours spécialisé est déterminé par le domaine spécialisé dans lequel il est produit, donc, un discours n'est spécialisé que s'il appartient à un domaine "spécialisé", sinon, ce n'est qu'un discours qui exige des modalités ou des compétences particulières plutôt que spécialisées. Néanmoins, cette conception ne différencie pas les discours manifestement spécialisés de domaines tels que; la chimie et la médecine des discours apparemment moins ou peu spécialisés de domaines tels que l'histoire et la sociologie dont presque tous les termes font partie de la langue générale. Donc, cette définition ne comporte ni le statut ni le degré de spécificité du discours, ce qui nous amène au point des propriétés particulières qui s'avèrent comporter deux niveaux; des caractères apparents qui peuvent être considérés : « comme le phénotype du discours et les déterminants qui sont dans cette optique, considérés comme le génotype<sup>125</sup> », ce qui justifie le maintien des discours non

---

<sup>123</sup> Cabré, MT. (1999). Terminologie and lexicographie. In *Recherche et Pratique*. John BANJAMIN Publishing Company. barcenone. p248.

<sup>124</sup> Petit, M. Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. Disponible sur : <http://erevues.org/1400?lang=en>. Consulté le : 15-03-2014.

<sup>125</sup> Petit, M. *Op.cit.*

comportant des éléments spontanément associés au spécialisé (terminologie, technolectes...) de leur statut spécialisé.

## 2.1 Le discours techno-scientifique

En début de premier cycle universitaire, les étudiants se trouvent face aux discours professoraux qui se différencient par leurs caractéristiques des discours du secondaire et qui sont considérés comme des discours d'une personne savante à une autre ignorante ; ce qui défavorise l'interaction. Le discours universitaire est donc « essentiellement monologique même si par ailleurs, il est dialogique puisqu'il intègre le dire des autres<sup>126</sup> »

Le discours spécialisé, qui constitue notre échantillon et que les étudiants sont censés comprendre, est le discours technoscientifique, qu'il nous a paru incontournable d'en mentionner la description et les caractéristiques. Si nous partons de l'appellation elle-même « on remarquera que le mot technique est couramment utilisé avec la valeur, générale, de spécialisé ; en ce sens, les termes scientifiques ne sont que les termes techniques de la science<sup>127</sup>».

Quant aux discours technoscientifiques, sont définis ainsi : « Les énoncés technoscientifiques se présentent comme des systèmes structurés, qui mettent en relation des cadres théoriques et des faits<sup>128</sup>». Nous parlons d'un discours techno-scientifique dès que nous traduisons un rapport entre objets ou phénomènes, sous forme d'une séquence textuelle de type informatif ou descriptif, séquence textuelle de type explicatif ou bien une séquence textuelle de type argumentatif. Ce type de discours spécialisé est mis sur papier par des spécialistes pour être lu par d'autres. Il repose sur des informations préalablement admises, sur des principes reconnus, sur des faits évidents que l'émetteur tout comme le récepteur doivent maîtriser, ce qui justifie la nécessité de mettre en place des processus d'explication, de justification, de démonstration et de reformulation qui sous-tendent la vulgarisation scientifique et la transposition didactique afin de rendre ce savoir savant accessible au public moins savant.

---

<sup>126</sup> Reynoso, M (1993). Cité dans « Comment les étudiants entrants S'approprient-ils les discours Universitaires » Dezutter, O et Thyron, F. Disponible sur : [https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5\\_Dezutter\\_SPI29F.pdf](https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_Dezutter_SPI29F.pdf). Consulté le : 18-03-2014.

<sup>127</sup> Beacco, JC et Moirand, S. (1995). *Les enjeux des discours spécialisés*. Presse de la Sorbonne nouvelle. p15

<sup>128</sup> Eurrutia Caverro, M. (1996). *Le statut de la référence dans les discours scientifique et techniques*. Université d'Alicante. p 750

## 2.3 Définition des technolectes

La diversité des domaines et des champs de recherche a créé une variété de typologie du langage, cette variété est caractérisée par des ensembles langagiers spécifiques à chaque domaine appelés technolectes, Parmi les premières tentatives de définition de cette notion nous trouvons celle de Hagege qui l'a définie comme étant : « un ensemble de désignations spécifiques d'un certain domaine de l'activité humaine (...) <sup>129</sup>», dont le rayon d'action est très vaste. En effet, les technolectes regroupent les terminologies savantes des textes scientifiques appelés technolectes « savants » ou un lexique banalisé d'une situation ordinaire de la vie quotidienne, dans ce cas ils sont appelés technolectes « ordinaires», sans pour autant posséder le statut d'une langue à part entière qui vient s'opposer à la langue véhiculaire, comme l'a souligné Fabienne Cusin-Berche : « Il n'existe pas une langue technique opposable à la langue standard mais des usages discursifs propres à chaque domaine d'activité<sup>130</sup> ». Alors, cette dénomination trouve sa place dans le paradigme constitué de : dialecte, idiolecte, sociolecte etc. Il s'agit selon Messaoudi : « d'un savoir dire écrit ou oral verbalisant par tout procédé linguistique adéquat, un savoir ou un savoir-faire <sup>131</sup>».

Nous pouvons en déduire que les technolectes présentent un caractère générique en englobant tous aspects de la langue dans les domaines spécialisés servant à communiquer ou à transmettre un message, qu'elle soit orale ou écrite, technique ou scientifique, savante ou véhiculaire.

### 2.2.1 Les caractéristiques des technolectes

Le technolecte des domaines scientifiques, ayant un vaste champ d'action, permet des emplois variés et modernes de la langue et présente ainsi certaines caractéristiques que nous avons résumées comme tel :

---

<sup>129</sup>Hagege, C. (1983). *Voies et destins de l'action humaines sur les langues, « la réforme des langues »*, Hambourg.

<sup>130</sup> Anis, J et Cusin –Berche, F. (1994). Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Dans *Diagnostic et propositions de remédiation* Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-21 décembre. P42.

<sup>131</sup> Messaoudi L. (2013). Les technolectes / langues spécialisées en contexte plurilingue. Dans : *corpus, description et usages sociaux*, la Faculté des Lettres et des sciences humaines - Université IBN TOFAIL Kenitra (MAROC).

### **2.2.1.1 Les caractéristiques extralinguistiques**

Toutes les langues sont construites à partir de signes linguistiques, or les technolèctes en plus de ces signes linguistiques, ils sont caractérisés par des signes extralinguistiques nommés par Kocourek, des unités brachygraphiques : « Mais les textes technoscientifiques sont aussi riches en expressions dites non linguistiques, que nous dénommerons brachygraphies. L'épithète brachygraphique suggère qu'il s'agit d'unité de forme graphique plus concise <sup>132</sup>».

Ces unités servent à économiser et réduire le discours en consistant les unités lexicales spécifiques ou en les représentant sous formes de symbole ou de chiffre, à titre d'exemple : %, H<sub>2</sub>O, Ω.

### **2.2.1.2 Les caractéristiques intralinguistiques**

#### **- Caractéristiques morphosyntaxiques**

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les technolèctes ne représentent pas une langue à part, cependant, ils construisent des tournures spécifiques et des structures syntaxiques propres au discours scientifique visant à véhiculer le message scientifique le plus objectivement, brièvement et rigoureusement possible. Phal souligne que : « Le français scientifique ne retient des moyens morphosyntaxiques qu'offre le système général de la langue que ceux qui peuvent servir le principe de l'économie et la rigueur de l'abstraction, qui sont ses deux caractéristiques principales<sup>133</sup> ».

Nous pouvons en citer : l'utilisation très fréquente des pronoms personnels « il », « on », « nous » dans la majorité des situations de communication, aussi, les temps verbaux comme le présent de l'indicatif utilisé généralement en addition aux autres temps employés dans des situations plus particulières comme l'impératif pour formuler une injonction ou encore le conditionnel pour exprimer une hypothèse.

#### **- Les caractéristiques lexicales**

Le lexique, dit spécialisé ou général des sciences, offre des classes lexicales toutes aussi variées que celles de la langue standard, nous y retrouvons : La classe lexicale nominale regroupant des substantifs et des syntagmes nominaux, la classe lexicale adjectivale

---

<sup>132</sup> Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden, Oscar BRANDSTETTER. p. 72

<sup>133</sup> Phal, A. (1971). *Le vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Didier. p84.

regroupant des adjectifs verbaux ainsi que des participes adjectivés, la classe lexicale verbale regroupant les verbes et les syntagmes verbaux, la classe lexicale adverbiale comportant des adverbes et des syntagmes adverbiale en plus des préposition, des déterminants et des coordonnants. Cependant, les termes les plus spécifiques ont été conçus à partir des différents procédés lexicaux comme : la dérivation, l'abréviation, la composition, l'emprunt...etc.

### **3. Entre vulgarisation scientifique et transposition didactiques des discours spécialisés**

Le discours spécialisé, comme nous venons de l'évoquer ci-dessus, est de nature complexe. Cette complexité, qui a paralysé la diffusion de la science et des innovations techniques dans tous les domaines, a poussé les responsables intermédiaires entre le discours scientifique et le public, à chercher des méthodes susceptibles de limiter ce caractère ambigu et le rendre accessible et compréhensible. Leurs efforts ont donné naissance à plusieurs travaux traitant de ce sujet : la vulgarisation scientifique et la transposition didactique. Ces dernières œuvrent pour rendre plus accessible le savoir savant, cependant l'une d'entre elles se focalise plus que l'autre sur le domaine des discours spécialisés dans le secteur pédagogique. Avant de se pencher vers l'une des deux méthodes, examinons d'abord en quoi consistent ces deux notions.

#### **3.1 La vulgarisation scientifique**

Dans un monde où les disciplines scientifiques et techniques ne cessent d'évoluer et de se complexifier, on a souvent recours à une forme de transmission pédagogique des connaissances appelée la vulgarisation scientifique qui est « le fait d'adapter un ensemble de connaissances scientifiques et techniques de manière à les rendre plus accessibles à un lecteur non spécialiste <sup>134</sup>» par le biais des images, des illustrations, des diagrammes etc. Elle s'est installée grâce à beaucoup de travaux, notamment ceux de Steven Shapin, Simon Shaffer(XVII) et Christian Licope (XVIII). Elle permet à tous et à chacun d'accéder à la culture, notamment celle dite scientifique et technique, autrement dit une culture réservée à un domaine de spécialité en créant de nouvelles variétés discursives appelées discours scientifique de vulgarisation. Ce dernier comprend des expressions linguistiques et

---

<sup>134</sup> Dictionnaire le petit robert. (1998).

sémantiques plus proche de la langue dite standard et donc moins compliqués que le discours original et peut parfois « sacrifier la rigueur scientifique à l'attractivité et au sens commun<sup>135</sup>». Certains prétendent même que ce genre d'opération trahi et déforme le message scientifique et compromet sa vérité, loin de là, la vulgarisation scientifique permet la simplification du complexe.

### **3.2 La transposition didactique**

Cette théorie a vu le jour dans le domaine des mathématiques avec Yves Chevallard afin de donner une dénomination à la transformation ou le passage d'un « savoir savant » à un « savoir à enseigner » qui devient par la suite un objet d'apprentissage, pour G.Brousseau « Elle permet à chaque instant de définir les objets que l'on étudie à l'aide des notions précédemment introduites et, ainsi, d'organiser l'acquisition de nouveaux savoirs à l'aide des acquisitions antérieures<sup>136</sup> »

Ces transformations sont faites par une institution pédagogique que ce soit dans le domaine de l'éducation ou de l'enseignement supérieur, et est donc dédiées exclusivement aux pratiques d'enseignement et ceci selon deux étapes :

#### **3.2.1 La transposition didactique externe**

Cette étape est appelée ainsi, car elle ne s'effectue pas au sein du système éducatif, mais plutôt dans ce que Chevallard appelle « nosphère » qui regroupe les inspecteurs, les universitaires, les didacticiens, etc. dans le but de mettre au point des contenus à enseigner, des stratégies d'enseignement à adopter et des programmes à suivre. C'est une étape primordiale dans le processus de la transposition didactique comme l'a suggéré Chevallard « lorsque l'enseignant intervient pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il appelle son cours, il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé<sup>137</sup>».

---

<sup>135</sup> Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. In carrefour de l'éducation. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2.htm>. Consulté le 05-03-2014.

<sup>136</sup> Brousseau, G. (1996). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES) Université Bordeaux 2. p17

<sup>137</sup> Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : la pensée sauvage. p45.

### 3.2.2 La transposition didactique interne

C'est l'étape qui consiste à analyser la façon selon laquelle les programmes sont mis en œuvre dans les manuels scolaires, afin de leur donner une particularité propre à chaque enseignement, et aussi de transformer le savoir savant, issu de la première étape, à un savoir transmissible par le maître dans la classe, appelé aussi « savoir enseigné ». Pour Le Pellec ce savoir est difficile à observer en raison de la diversification qu'il va subir dans les mains de chaque enseignant. Il déclare à ce propos : «La salle de classe est le domaine réservé du maître et il est difficile d'observer le savoir enseigner <sup>138</sup>»

Il ressort que la première conception se caractérise par un aspect général en s'adressant à un public large alors que la seconde est réservée au public apprenant : élève et étudiant, aussi la vulgarisation scientifique est une simple simplification des terminologies ; combinée à une contextualisation des données scientifiques, pour les adapter à un cadre cognitif ou esthétique connu du public, tandis que la transposition didactique est un processus plus complexe qui respecte des règles et des procédures rigoureuses.

Nous concluons, donc que parmi ces deux méthodes, celle qui est dédiée aux discours scientifiques à visée pédagogique est la transposition didactique, qui se distingue de la vulgarisation scientifique par un public plus défini et plus restreint à savoir la communauté apprenante dans les écoles et les universités, et tend à préserver à la science son caractère rigoureux, en lui faisant subir des transformations purement académiques.

## 4. Le discours spécialisé et /ou langue de spécialité

Faisant tous deux référence à l'idée de communiquer au sein d'une spécialité, le discours spécialisé et la langue de spécialité sont deux notions souvent associées, voire parfois assimilées ; mais la différence bien que subtile, elle n'en est pas moins présente. Certes, il existe une sorte de proximité entre les deux, vue la relation fondamentale du discours (en générale) à la langue (en générale), puisque le discours est conçu comme « la langue assumées par le sujet parlant<sup>139</sup>» ou « le produit de l'exploitation des ressources qui sont instituées en langue<sup>140</sup> ».

---

<sup>138</sup> Le Pellec, J et Marcos Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette éducation. p.47

<sup>139</sup> Dubois, J et al. (1999). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Larousse-Bordas/HER. p150

<sup>140</sup> Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin. p105

Néanmoins, il ressort que la distinction entre le discours spécialisé et la langue de spécialité réside dans l'analyse du couple langue/discours lui-même, puisque les éléments qui fondent le jugement de spécialité sont conçus par une approche lexicologique qui caractérise la langue par le lexique et associe le vocabulaire au discours. Cela nous amène à la distinction suivante : nous parlons d'une langue de spécialité lorsqu'il s'agit d'un travail sur le lexique (les lexèmes) ; nous parlons du discours spécialisé si nous travaillons sur le vocabulaire (les vocables).

Toutefois, cette distinction ne considère pas le fait que le système lexical contribue à l'actualisation des unités en discours « ce qui revient à dire que la distinction lexique/vocabulaire est fondée sur le principe d'une relation interactive entre langue et discours <sup>141</sup>». En suivant ce raisonnement, nous pouvons aboutir à un seul résultat : la langue de spécialité et le discours spécialisé dont deux notions dont les frontières s'estompent, et entre lesquelles la distinction est ambiguë.

De ce fait, nous nous interrogeons sur les caractéristiques du français scientifique et technique et notamment le français d'agronomie qui constitue l'objet de notre étude.

## **5. Les objectifs de la formation en agronomie**

Le mot « agronomie » dérive de deux racines grecques : agros : champ, et nomos : loi et peut désigner, dans l'usage courant, une partie ou la totalité des sciences appliquées à l'agriculture. C'est à partir de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle que l'agronomie commence à devenir une science.

Les termes d'agronomie et d'agriculture sont souvent utilisés indifféremment, alors qu'il s'agit de deux concepts différents. L'agronomie est du côté de la science alors que l'agriculture est orientée vers la technique et incluse l'application des résultats de la recherche agronomique dans le milieu naturel.

La science évolue de manière spectaculaire et l'intérêt du public pour les sciences agricoles ne fait qu'augmenter. En effet, la recherche en agronomie cherche à nourrir l'homme avec une grande sécurité et une bonne gestion des ressources naturelles. Son objectif est de lutter contre la pauvreté et assurer une alimentation suffisante et équilibrée à une population

---

<sup>141</sup> Charaudeau, P et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil. p 601

mondiale toujours croissante, il convient de mettre au point des systèmes de culture intensive qui protègent l'environnement ou, du moins, ne le détruisent pas.

Cinq domaines d'étude sont cités comme particulièrement pertinents : l'utilisation responsable de la terre et de l'eau ; la nécessité d'exploiter la diversité et les espèces négligées ; l'approche plus empirique et intégrée de la recherche ; les biotechnologies ; et la transparence de l'information et de la prise de décisions.

## **6. Les caractéristiques du discours du français d'agronomie**

Le discours scientifique et technique de l'agronomie a des caractéristiques spécifiques qui le distinguent des autres discours. Il se caractérise, généralement, par l'objectivité de la communication et évite toute appréciation subjective.

Le texte scientifique vise l'idéal de l'intellectualisation, c'est à dire la précision sémantique, la systématisation notionnelle, la neutralité émotive, l'économie formelle et sémantique. Il a tendance à définir ses concepts, à contrôler la polysémie et l'homonymie, à supprimer les synonymes, à simplifier et à mieux délimiter les moyens syntaxiques, à neutraliser l'affectivité, la subjectivité et les fonctions conatives et esthétiques au sens étroit, à assimiler un nombre important des éléments brachygraphiques (abréviation, idéographiques).

Le discours scientifique et technique de l'agronomie est, dans sa totalité, informatif, explicatif, injonctif, argumentatif, descriptif. Le français d'agronomie n'est pas une langue à part, toutefois, il contient des éléments discursifs (grammaticaux, syntaxiques, morphologiques) privilégiés et récurrents. C'est pourquoi, dans la partie qui suit nous allons nous intéresser à la formation du lexique scientifique.

### **6.1 Les procédés de la formation du lexique du français d'agronomie**

Le lexique d'une langue n'est ni clos, ni fixe. C'est un ensemble ouvert. Une langue ne se fixe pas, elle est dynamique, en constante évolution. Il y a toujours des mots qui naissent, d'autres disparaissent ; c'est ce qui garantit l'existence d'une langue.

Le lexique d'une langue est soumis à une expansion infinie et à de multiples chambardements. Des mots s'usent et meurent. Certains acquièrent de sens nouveau, se doublent ou produisent des nouveaux mots par dérivation, alors que d'autres naissent à partir de fécondation interne ou ils émigrent dans les langues étrangères.

Tous ces nouveaux mots prennent place dans le système linguistique de la langue française. Ils répondent aux besoins langagiers des individus, comblent des lacunes. La créativité lexicale sert à capter instantanément l'état de la société. Elle vise à satisfaire les immenses besoins dont l'origine est généralement d'ordre extralinguistique. Une création lexicale constante est nécessaire pour répondre aux besoins de nommer les méthodes d'analyses ou les découvertes nouvelles. Aujourd'hui, comme hier, la configuration de tous les champs du savoir, telle que la science d'agronomie, sont assujettis à la néologie, à la créativité lexicale incessante et vigilante, spontanée ou aménagée.

L'agronomie apparaît comme science à partir de la fin du 18<sup>ème</sup> siècle. La croissance de l'intérêt pour cette science a mené à la création des organismes de recherches, et à l'installation de tout un enseignement de la discipline. Cela implique la transplantation d'un champ lexical nouveau et spécialisé. Il s'agit, pour les linguistes, d'analyser les procédés par lesquels la langue française prendrait en charge ce champ lexical afin de l'adapter et de l'intégrer.

L'étude des caractéristiques du français d'agronomie nous facilitera la compréhension du discours scientifique et technique utilisé pendant les cours de spécialité, ce qui nous permettra, par la suite, d'élaborer des activités et choisir des supports didactique adaptés.

Nous avons jugé nécessaire d'analyser les sources les plus importantes qui ont contribué à former le vocabulaire d'agronomie. La majorité des exemples seront extraits des photocopies proposés aux étudiants ainsi que des enregistrements des cours de spécialité. La transplantation de ce champ lexical fait souvent appel à des procédés divers que nous classons comme suit :

### **6.1.1 La dérivation**

Le fond lexical du français scientifique et technique est constitué par dérivation. Ce processus permet la création de nouveaux mots.

Une science, telle que l'agronomie, se base sur ce processus pour fonder son champ lexical, qui va avec la diversification et la multiplication des appareils et des procédés du travail : « Il s'agit donc, à partir du système lexical déjà existant de fabriquer de nouvelles séries destinées à accompagner et désigner le mouvement d'innovation technique <sup>142</sup>».

---

<sup>142</sup> Gerard, V et Martin, A. (1976). *Le français technique*. Paris : Librairie Hachette et Larousse. p21.

Ce processus joue un rôle très important dans l'enrichissement du lexique scientifique et technique : « La dérivation est un mode de transformation de « Mots » (substantifs, verbes, adjectifs, adverbes,...) et elle a pour objet d'accroître le stock lexical<sup>143</sup>».

Nous distinguons différents types de dérivations qui sont :

- **Dérivation propre**

-**Suffixation** : Elle consiste à associer au mot base un suffixe et/ou préfixe dont la fonction est double : changer le mot de classe et orienter le nouveau mot dans un champ lexical déterminé. Par exemple<sup>144</sup>:

**Plante** : végétal issu d'une graine ou d'organe de multiplication.

**Planteuse** : machine, mobile, généralement traînée ou semi portée, destinée à assurer la plantation automatique ou semi-automatique des tubercules ou des bulles.

**Plantule** : jeune plante issue de la germination de la graine et se nourrissant encore aux dépens de celle-ci.

**Plantoir** : outil de jardinier, à main, destiné à faire des trous dans la terre pour la plantation ou le repiquage des légumes, des fleurs...etc.

- **Préfixation** : Nous avons le radical : ptère : du grec « ptéros », auquel on a ajouté des préfixes.

Préfixe + ptère = espèce d'insecte.

- **Dictyoptère** : blatte.

- **Coléoptères** : coccinelle.

- **Diptère** : mouche.

- **Hyménoptère** : abeille.

- **Homoptère** : cigale.

- **Lépidoptère** : papillon.

La dérivation peut se réaliser, aussi, grâce à l'ajout du suffixe et du préfixe en même temps.

Exemple<sup>145</sup> :

---

<sup>143</sup> Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : La phrase et ses transformations*. Paris. Larousse. P68.

<sup>144</sup> Dictionnaire de l'agriculture. (1984). Librairie Larousse.

<sup>145</sup> Larousse agricole. (1990). France : imprimerie Hérissey.

**Déchaumage** : dé + chaume + age :

« Opération agricole réalisée aussitôt après la moisson pour enterrer partiellement les chaumes et les mauvaises herbes par un labour superficiel. »

**Antiparasitaire** : anti + parasite + aire :

« Ce qui d'un produit employé pour lutter contre les parasites, c'est-à-dire, contre les êtres vivants qui se servent d'autres êtres pour obtenir les matériaux indispensables à leur survie. »

**Autostérilité** : auto + stéril + ité :

« Impossibilité de féconder les gamètes femelles par les gamètes mâles du même animal. ».

- **Dérivation impropre**

Elle est effectuée sans modification de forme, mais, par changement de catégorie grammaticale :

<b>Le mot</b>	<b>Première forme grammaticale et signification.</b>	<b>Changement de forme grammaticale et signification.</b>
Paille	n. fumier dont la paille n'est pas encore décomposée.	Adj. Qui a la couleur de la paille
Barbeau	Adj. Inv. Bleu clair.	n. f. poisson d'eau douce, de la famille des cyprinidés, qui porte quatre barbillons à la mâchoire supérieure.
Chevelu	Adj. Qui porte de longs cheveux ; qui a beaucoup de cheveux.	n. f. ensemble des ramules déliées ou radicelles d'une racine.
Crustacé	Adj. Qui est revêtu d'un tissu calcaire formant croûte.	n. m. classe d'arthropodes presque tout aquatiques respirant par des branchies.
Herbager	Inf. mettre à l'herbage (des bestiaux)	n. éleveur qui engraisse les bestiaux sur des herbages

- **Dérivation dégressive**

Elle est effectuée au moyen de la suppression d'un suffixe.

**Exemple :**

Analyser —————> analyse

Labourer —————> laboure.

**6.1.2 La formation par composition**

Un autre procédé de création lexicale est la formation par composition. Ce procédé réunit dans une même unité lexicale appelée « mot composé » deux mots, qui d'ailleurs existent de façon autonome dans le lexique du français.

**Exemple :**

Oléo + insecticide —————> oléo-insecticide : spécialiste phytosanitaire destinée à combattre les insectes

Court + noué —————> court-noué : n. m. symptôme mal actif de la vigne caractérisé par des rameaux rabougris à entre-nœuds courts, faciès d'une maladie à virus.

**6.1.3 L'emprunt**

Le français a emprunté des mots à toutes les époques de son histoire pour constituer son fond lexical.

L'emprunt le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues, il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existe dans un parler B que A ne possède pas. L'unité ou le trait son eux même appelés emprunt<sup>146</sup>.

- **L'emprunt aux langues anciennes**

Le fond lexical français est constitué de mots hérités des langues anciennes. Le français à certaines époques a emprunté, autant de nos jours, au latin et au grec, au Moyen Age puis à la Renaissance. Une partie de la langue française est puisée d'emprunts directs du latin et du grec. Les savants y ont eu recours pour y puiser de nouveaux mots. Ils se sont contentés de franciser en modifiant simplement la terminaison. L'agronomie s'est forgé un lexique à partir des racines grecques et latines.

---

<sup>146</sup> Dictionnaire de Linguistique. (1989). Paris : Edition LAROUSSE.

**Exemple <sup>147</sup>:**

**Aisselle :** Du latin : « axilla », angle formé par un rameau, une feuille, avec la tige de la plante.

**Columelle :** Du latin : « columella » (petite colonne) petit axe rencontré chez certaines fleurs et les fructifications de divers cryptogrammes.

**Bivitellin :** Du latin : « dis : deux fois ; vitellus : jaunes d'œufs ». Se dit de deux jumeaux provenant de deux ovules.

**Anaérobie :** Du grec : « a : priv ; aër : air ; bios : vie ». Qui vit sans air atmosphérique.

**Buglosse :** Du grec : « bous : bœuf ; glôssa : langue ». Nom des borraginacées genre anachusa.

**Catabolisme :** Du grec : « katabolê : fondation, fondement ». Ensemble des réactions biochimiques permettant la transformation en énergie des matériaux accumulés dans les tissus.

**Agreste :** Du latin : « agrestis, qui a trait au champ, à la campagne », où pousse des plantes sauvages.

- **L'emprunt aux langues étrangères**

L'emprunt est souvent considéré comme un indice d'influence des autres civilisations étrangères qui succèdent au cours de l'Histoire. Face au mouvement accéléré de l'évolution des sciences de l'agronomie, les spécialistes français se sont trouvés contraints d'avoir recours aux autres langues étrangères, notamment l'anglais.

Nous avons remarqué qu'une grande influence a touché surtout le domaine de la machinerie, où les français ont utilisé des signifiants étrangers pour désigner des signifiés ou des référents nouveaux.

**Exemple <sup>148</sup>:**

**Herd-book :** « de l'anglais : herd, troupe de gros bétail, et book : registre ». Zoot : organisme chargé d'enregistrer les filiations ou les liens de parenté des animaux d'une même race.

**Chisel :** « de l'anglais chisel, ciseau de maçon, de menuisier ou de sculpteur ». Machine agricole ; sorte de cultivateur géant pourvu de dents peu nombreuses et très robustes.

---

<sup>147</sup> Dictionnaire Quillet. A -C. (1975). Paris : LIBRAIRIE ARISTIDE QUILLET.

<sup>148</sup> Dictionnaire d'agriculture. (1977). Paris : imprimerie BOUDIN.

**Corn-picker:** « de l'anglais : corn : grain et to pick up : ramasser ». Machine agricole de récolte qui détache les épis des tiges de maïs en les dépouillant de leurs pailles et qui les projette dans un véhicule remorque.

**Crib** [krib] : « de l'anglais crib : coffre de maïs : terme utilisé aux Etats Unis ». Machine agricole : séchoir de maïs.

- **L'emprunt aux autres branches du savoir**

Le vocabulaire de l'agronomie n'est pas forgé seulement des langues étrangères, mais également des autres branches du savoir.

L'Histoire montre qu'il s'est développé une véritable science agronomique permettant à l'agriculture de passer progressivement de l'état d'un art à celui d'une technique, regroupant plusieurs disciplines telles que : la phytotechnie, la physiologie végétale, la zoologie agricole, la phytopathologie. Ce passage n'aurait pu s'accomplir sans avoir le contact avec les autres branches sciences physiques et techniques, ce qui a créé un pont terminologique entre les autres domaines.

Des signifiants, appartenant à d'autres branches du savoir, ont été empruntés par l'agronomie en leur donnant des signifiés.

**Exemple** <sup>149</sup>:

**Cuirasse** : Enveloppe protectrice de certains animaux (tatous).

Mais en marine signifie : blindage qui protège la coque d'un navire de guerre.

**Adventif** : Se dit des racines et des bourgeons qui naissent hors de leurs places ordinaires.

Mais en droit signifie : Acquis par toute autre voie que la succession directe.

**Continu** : Se dit des organes soudés entre eux. S'oppose souvent dans ce sens à contigu.

Mais dans le domaine de l'électricité signifie : courant qui se propage toujours dans le même sens.

**Caduc** : Qui se détache spontanément (feuilles caduques).

En droit, il signifie : legs, donation qui reste sans effet.

- **Emprunt au vocabulaire général**

Le vocabulaire de la langue de spécialité et le vocabulaire de la langue générale sont en osmose. Le lexique scientifique ne se présente pas comme concurrent au lexique général,

---

<sup>149</sup> Dictionnaire QUILLET. *Op.cit.*

mais il a y une influence mutuelle. De nombreux termes techniques ont été empruntés à la langue générale ; tout en produisant de nouveaux sens. Beaucoup de mots font partie de la langue commune et aussi de la langue de spécialité, mais la seule différence réside dans la sémantique des mots.

L'agronomie s'est appropriée des signifiants au vocabulaire général en leur assimilant de nouveaux signifiés. Ces mots sont devenus partie intégrante du vocabulaire d'agronomie.

<b>Mot</b>	<b>Signification en langue générale</b>	<b>Signification en langue spécialisée de la biologie</b>
Caverne	Cavité naturelle creusée dans la roche, grotte profonde.	Cavité pathologique dans un organe.
Charbon	Substance combustible essentiellement constituée de carbone	Maladie infectieuse contagieuse, commune à l'homme et à certains animaux.
Maniement	n.m façon de se servir d'une chose avec les mains	n.m région particulière d'un animal qui est exploité manuellement, il existe divers manies qui permettent d'apprécier l'état musculaire d'engraissement des animaux.
Culture	Ensemble des traits dans le domaine de la connaissance, de l'art, des coutures qui définissent une forme quelconque de société humaine.	Culture d'organe : maintien en dehors de l'organisme, d'organe ayant conservé leurs structures et leurs fonctions.

Le français d'agronomie n'est pas une langue différente de la langue dite courante, mais elle se caractérise par un lexique qui ne peut être compris que par le spécialiste du domaine et par la fréquence de certaines formes syntaxiques et de certains types de discours récurrents. Aussi, l'enseignement du français d'agronomie se distingue du français général par la particularité de son public qui a des besoins spécifiques. Alors, il est nécessaire de mettre en place un programme de formation spécifique selon la demande formulée par l'institution et les besoins des apprenants, tout en prenant en considération les spécificités du discours de chaque domaine de spécialité.

Compte tenu de l'objectif de notre travail de recherche, il est indispensable de s'interroger sur les caractéristiques de la communication orale. Le chapitre suivant définit l'oral les composantes et la démarche d'enseignement de la compréhension et de l'expression orale.

# **Chapitre 5 :**

# **La communication orale**

L'oral est un moyen de communication, il est la base de tous les échanges qui se déroulent dans une société ou dans la classe.

Dans ce chapitre, nous allons identifier la place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement apprentissage des langues. Ensuite, nous étudions les composantes de la communication orale ainsi que la démarche suivie pour l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale.

## 1. Qu'est-ce que l'oral

Les dictionnaires donnent plusieurs définitions au concept de l'oral, mais il n'existe pas de grandes différences entre les différentes définitions obtenues. Selon le petit Larousse illustré, l'oral est défini comme : « fait de vive voix, transmis par la voix (par opposition à l'écrit). Témoignage orale. Tradition orale, qui appartient à la langue parlée<sup>150</sup> ».

Dans le dictionnaire Hachette encyclopédique, l'oral est tout ce qui est : « transmis ou exprimé par la bouche, la voix (par opposition à l'écrit) qui a rapport à la bouche<sup>151</sup> ».

Le petit Robert de la langue française définit l'oral comme : « mot qui vient du latin os, oris « bouche », (opposé à l'écrit) qui se fait, qui se transmet par la parole<sup>152</sup> ».

Nous constatons que tous les dictionnaires consultés donnent presque la même définition de l'oral. Alors, nous pouvons définir ce concept comme la parole, la voix, ce qui est transmis ou exprimé par la bouche et qui s'oppose à l'écrit.

En didactique du FLE, l'oral désigne :

Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possibles authentiques<sup>153</sup>.

Afin de mieux comprendre le concept de l'oral, plusieurs didacticiens ont essayé de le clarifier. Pour Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane : « L'oral est décrit comme le mode originel de communication [...] . L'oral est la traduction de nos pensées et idées en paroles<sup>154</sup> ».

---

<sup>150</sup> Le Petit Larousse illustré. (1995). Paris : Larousse. p. 720.

<sup>151</sup> Dictionnaire HACHETTE encyclopédique. (1995). Paris : HACHETTE. p 1346.

<sup>152</sup> Le Petit Robert de la langue française, Dictionnaire le Robert. (2006). Paris : Hachette. p. 1792.

<sup>153</sup> Robert, JP. (2002). Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E. Ophrys. p 120.

<sup>154</sup> Garcia –Debanc, C et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier. p51.

Pour Nonon, la problématique de l'enseignement de l'oral : « déborde de toutes parts le mode scolaire<sup>155</sup> », alors, ce qui rend difficile de faire de l'oral un objet d'enseignement revient d'une part, aux situations d'apprentissage qui sont trop ponctuelles pour modifier les pratiques des apprenants, d'autre part ces situations sont très proches pour être utiles.

## **2. La place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement**

Dans l'historique de l'enseignement apprentissage des langues, l'oral n'a jamais eu une place aussi importante qu'aujourd'hui. Dans la partie qui suit, nous allons présenter un aperçu historique sur le rôle et la place de l'oral dans les différentes méthodologies d'enseignement apprentissage des langues étrangères.

### **2.1 La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle est historiquement la première méthodologie d'enseignement des langues. Elle a dominé entre le XVIII<sup>ème</sup> et les XIX<sup>ème</sup> siècles, elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec où la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère avait une place importante, donc « lire consistait alors à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue seconde (étrangère) par le biais de la traduction<sup>156</sup> ».

La méthodologie « grammaire-traduction » avait pour objectif l'acquisition d'une culture générale et d'une formation de l'esprit en accordant plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, c'est-à-dire que la langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais plutôt comme discipline interculturelle. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et que l'on étudiait dans des textes, et qui pouvait être rapprochée de la langue maternelle. Elle mettait, en premier lieu, la maîtrise de l'écrit littéraire, méthode axée sur l'écrit, ce qui plaçait la pratique de l'oral en second plan ou quelques fois inexistante. C'est le professeur qui choisissait les textes littéraires et les exercices de thèmes /versions lors d'activités juxtaposées ; il posait les questions et corrigeait les erreurs des élèves qui n'étaient pas admises. C'est l'enseignant

---

<sup>155</sup> Nonon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. In *la lettre de l'association DFLM*, p4.

<sup>156</sup> Cornaire, C. (1991). *Le point sur la lecture en didactique*. Centre Educatif et Culturel. p 4

qui détenait le savoir qui allait dans un seul sens puisque l'apprenant était considéré comme un être passif qui avait pour mission l'imitation de modèles et la mémorisation des listes de mots par cœur.

L'instruction de l'Education Nationale du 18 septembre 1840 donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque :

La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. (...)

Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. (...) Dans la seconde année (...) les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. (...) Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.<sup>157</sup>.

Sans tenir compte des caractéristiques de la communication et des relations entre les interlocuteurs, cette approche didactique ne visait que l'apprentissage du système de la langue cible et ne permettait pas de développer une réelle compétence en communication orale.

## 2.2 La méthodologie directe

Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, une nouvelle méthodologie est apparue contre les principes de la méthodologie traditionnelle qui est la méthode directe. Elle s'est installée en répondant aux besoins sociaux qui se sont développés grâce à la révolution industrielle. Le principe de cette méthodologie est le refus du recours à la langue maternelle. En effet, dès le début de la première leçon la langue étrangère est utilisée. Elle privilégiait la pratique orale et l'interaction en classe : « La méthode directe refuse la traduction, plonge l'élève dans un « bain de langue et met l'accent sur l'expression orale<sup>158</sup>»

La méthodologie directe s'est basée sur l'apprentissage du vocabulaire courant et des mots connus par les apprenants, l'enseignant expliquait le vocabulaire dans le contexte soit par

---

<sup>157</sup> Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-Clé International, col. DLE. p.50

<sup>158</sup> Robert, JP. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E.* Ophrys. p 121.

l'image, soit par l'exemple soit par des gestes ainsi l'apprenant était mis dans le bain langagier. C'est comme l'indiquent R.Galissou et D.Coste : « Le professeur évite de faire appel à la traduction, il suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés<sup>159</sup> ».

L'enseignant favorisait la production orale des élèves en utilisant des exercices de conversation et les questions réponses dirigées, ainsi l'écrit était mis au second plan.

### **2.3 La méthodologie audio visuelle**

Cette méthodologie est apparue, par opposition à la méthode directe, au cours de la seconde guerre mondiale, mais c'est au milieu des années 50 qu'elle s'est développée en tant que méthode pour l'apprentissage des langues. Appelée aussi la méthode de l'armée, elle s'est développée aux Etats Unis de 1940 à 1970 afin de répondre aux besoins de l'armée. En effet, durant la seconde guerre mondiale, les américains se trouvaient dans la nécessité d'apprendre d'autres langues afin de pouvoir communiquer et intercepter les messages des adversaires (les américains qui se trouveraient en situation de combat).

La méthode audio orale s'appuyait sur les théories : le distributionnalisme, le conditionnement skinnerien et la psychologie behavioriste dont le but était de communiquer comme l'indique Claudette Cornaire et Claude Germain : « Les bases théoriques de l'approche reposent sur le modèle structuraliste de Bloomfield associé aux théories behavioristes sur le conditionnement<sup>160</sup>».

L'objectif de cette méthode était d'amener l'apprenant à produire des comportements langagiers qui s'approchent le plus possible aux situations réelles. C'est pourquoi, elle proposait des dialogues à mémoriser puis comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. Elle se basait sur les activités d'écoute et de répétition : Le processus d'apprentissage était conçu comme l'acquisition par répétition d'un ensemble d'habitudes sous la forme d'automatismes syntaxiques, suivant le schéma : stimulus – réaction – renforcement.

Cette méthodologie se basait sur des exercices structuraux qui ont été beaucoup contestés :

---

<sup>159</sup> Dictionnaire de didactique des langues. (1976). Paris : Hachette. p 154.

<sup>160</sup> Cornaire, C et Germain, C. (1998). *La compréhension orale*. Clé International. p 16.

car ils « ennuyaient les apprenants et [...] ne parvenaient pas à passer de la manipulation des formes à un vrai réemploi en situation<sup>161</sup> ».

Pour apprendre la langue, il fallait la pratiquer dans sa forme orale (compréhension et expression) et la prononciation devenait un objectif principal, « Cette méthode donne la primauté à l'apprentissage de l'oral et relègue celui de l'écrit loin dans l'apprentissage <sup>162</sup>». De plus, durant cette époque, la technologie était utilisée dans le cadre de l'enseignement des langues ce qui a facilité l'accès aux enregistrements magnétiques qui étaient destinés aux exercices de compréhension orale et de répétition.

## **2.4 La méthodologie audio-orale-structurale-globales**

Les premières formulations théoriques de la méthode SGAV ont vu le jour durant les années 50 par P.Guberina de l'Université de Zagreb qui présente la langue comme : « un instrument de communication dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage<sup>163</sup>».

C'est au cours des années 60-70 que cette méthodologie domine en Europe. C'est grâce au développement audio-visuel, durant cette période, que cette nouvelle méthode est apparue en didactique des langues. De plus, cette méthode s'est développée pour des questions politiques françaises afin de faire face à l'avancée de l'anglais qui gagnait du terrain en Europe. Elle se fondait sur deux courants théoriques : la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Elle s'exerçait par des moyens verbaux et se réalisait également par des moyens non verbaux qui sont aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique. La cohérence de cette méthodologie est construite autour de l'utilisation de l'image (diapositives, images fixes) et du son (enregistrements magnétiques), et le premier cours élaboré suivant cette méthode était « voix et images de France » (VIF). L'association entre le son et l'image permettait de présenter des dialogues dans des situations de communication afin de permettre à l'élève d'accéder au sens et d'établir le lien entre le dialogue et l'image.

Cette méthodologie donnait la priorité à l'oral, en retardant l'apprentissage de l'écrit qui était considéré comme un prolongement à l'oral. Dans cette méthodologie, les leçons s'organisaient de façon systématique. D'abord, le dialogue enregistré était présenté avec

---

<sup>161</sup> Goes, J. (2004). *Initiation à la didactique du FLE*. Ed. Sitech, Craiova. p48.

<sup>162</sup> Robert, JP. *Op.cit.* p 121.

<sup>163</sup> Cornaire, C et Germain, C. *Op.cit.* p 18.

l'image puis se succédait la phase d'explication du dialogue par séquence, ensuite la mémorisation, après venait la phase d'explication soit par une image soit par des exercices structuraux, à la fin on passait à la transposition qui permettait à l'apprenant d'utiliser les éléments linguistiques acquis lors de la phase précédente.

Malgré son succès, la méthode audio-visuelle a été critiquée sur plusieurs aspects comme : « Le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposée dans les dialogues sont très éloignées de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève <sup>164</sup> ».

## 2.5 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France au début des années 1970 en réaction aux méthodes audio-visuelle et aux exercices structuraux. Elle est enrichie par des disciplines très diverses allant de la linguistique et la psychologie à l'analyse du discours et la pragmatique. Cette approche marque un détournant important dans la didactique de la langue en introduisant le concept de « compétence de communication ». En effet, la langue est considérée comme un moyen de communication, son objectif principal est d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

Elle est centrée sur l'apprenant et ses intentions communicatives : « C'est la première approche didactique qui parle des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant et qui, à l'aide du Niveau Seuil élaboré par le Conseil de l'Europe analyse le public cible en fonction de ses besoins<sup>165</sup> ». Ainsi, les quatre habiletés compréhension orale/écrite et production orale/écrite peuvent être développées tout dépend les besoins langagiers des apprenants.

Cette approche prend en compte les dimensions linguistiques qui composent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal. Les aspects linguistiques (son, structure, lexique...) constituent la compétence grammaticale qui est une composante de la compétence communicative. Dans l'approche communicative il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangères mais il faudrait également savoir les règles d'utilisation de cette langue (quelle forme linguistique utilisée dans telle ou telle situation ou avec telle ou telle personne). En effet, l'objectif est d'arriver à communiquer efficacement :

---

<sup>164</sup> Eberari, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratique*. Paris : Clé international. p 14

<sup>165</sup>Ivan, M. (nd). Initiation à la didactique du FLE. Disponible sur : [http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/21\\_Ivan-Mihaela\\_Initiation.pdf](http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/21_Ivan-Mihaela_Initiation.pdf). Consulté le 16-04-2016.

Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière: demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc <sup>166</sup>

## 2.6 L'approche actionnelle

Dans l'approche communicative, plusieurs habilités peuvent être développées, où entrent en jeu les différentes composantes de la langue, les composantes linguistiques, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. C'est la situation de communication qui est mise en avant. Elle est basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication simulée. En effet, il est demandé à l'apprenant de se mettre dans une situation de communication d'un locuteur natif, où il utilise la langue pour agir sur l'autre. L'approche actionnelle, reprend tous les aspects de l'approche communicative et y ajoute l'idée de « tâches » à accomplir dans différents contextes auxquels les apprenants vont être confrontés. En effet, cette perspective est une des révolutions proposées par le CERCL qui propose quatre axes de réflexion<sup>167</sup> :

- 1) L'échelle de compétence langagière globale : allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).
- 2) Les cinq activités langagières qui se reposent sur : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.
- 3) Les trois composantes de la compétence communicative : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie). La composante socio linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

---

<sup>166</sup> Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, Clé International, col. DLE. p.203

<sup>167</sup> Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris, Didier.

4) Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues : la perspective actionnelle qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. L'approche actionnelle, qui est une grande innovation mise en place par le Conseil de l'Europe, insiste sur « l'agir avec les autres ». Ainsi, la centration est faite sur le groupe classe.

### **2.6.1 La définition de la tâche**

Le CERCL donne la définition suivante à la notion de tâche :

Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe un journal de classe<sup>168</sup>.

Dans cette définition, le CERC présente la tâche comme un agir social qui mobilise toutes les compétences de l'individu pour atteindre un but, résoudre un problème, atteindre un objectif...etc.

### **2.6.2 Perspective actionnelle pour la production et la réception orale**

Afin de pouvoir faire progresser les étudiants, il est important de leur faire réaliser des tâches communicatives. Alors, les activités que nous proposons sollicitent les étudiants à s'exprimer à l'intérieur de leur groupe ou devant leurs camarades. Les compétences communicatives progressent plus vite lorsque les étudiants réalisent des tâches ou résolvent des situations problèmes en groupes que lorsqu'ils interagissent avec l'enseignant. En effet, lorsque l'apprenant accomplit des tâches avec ses paires, il se trouve dans une situation confortable parce qu'il ne se sent ni jugé ni évalué. Cette situation décomplexe les étudiants et les aide à vaincre la peur de se tromper et d'être sanctionné.

L'objectif principal est de rendre les apprenants capables de communiquer en français, dire quelque chose à quelqu'un, ainsi le sens est construit par l'échange réalisé entre les deux

---

<sup>168</sup> Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris, Didier.

partenaires. Comme le souligne, dans leur article, Dominique Pluskwa, Dave Willis, Jane Willis :

L'apprentissage par les tâches – où les apprenants sont engagés dans des activités au cours desquelles l'accent est clairement mis sur le sens – est explicitement conçu pour permettre la communication dans le monde extérieur. Cela met la priorité sur la fluidité et sur la confiance et laisse à la grammaire [ ] un rôle important mais subsidiaire. L'approche actionnelle prépare les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront le langage hors de la salle de classe<sup>169</sup>.

Dans l'approche actionnelle, les activités de production et de réception sont étroitement liées, puisque les activités de compréhension orale sont à l'origine des activités d'expression orale. Lorsque les étudiants, regardent une vidéo puis la reformulent et la présentent à l'ensemble de la classe, cette activité peut être considérée en tant qu'activité qui participe à la médiation, comme la décrit le CECRL :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et /ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte-rendu, de produire à l'intention d'un tiers un (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas un accès direct<sup>170</sup>.

### 3. La compétence de communication

La compétence, dans le dictionnaire de la langue française <sup>171</sup>(1996), est définie ainsi :

1. Aptitude d'une autorité administrative ou judiciaire à procéder à certains actes dans des conditions déterminées par la loi.
2. Connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger [...].

Ces définitions mettent en avant deux concepts qui sont : aptitudes et connaissances. La compétence de communication est présente dans le domaine professionnel et le monde de l'entreprise. Elle est apparue vers la fin des années 60 où le monde a connu des changements économiques, sociologiques.... Période où la société prend conscience de « critères de l'autonomie et de la responsabilité<sup>172</sup> ».

En didactique du FLE, l'objectif principal de l'enseignement apprentissage des langues est d'acquérir la compétence de communication. Noam Chomsky, fondateur de la grammaire

---

<sup>169</sup> Pluskwa, D et Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : la tâche d'abord, la grammaire ensuite. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Ed. Maison des Langues. p 208.

<sup>170</sup> Conseil de l'Europe. *Op.cit.* p18.

<sup>171</sup> Dictionnaire de la langue française. *Op.cit.* p 276.

<sup>172</sup> Zarfian, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons. p 19.

générationnelle et transformationnelle, a été le premier à définir la compétence langagière, qui a placé, d'ailleurs, ce concept au centre des débats linguistiques pendant plusieurs décennies. J. Dolz, A. Pasquier et J.-P. Bronckart résument la conception chomskienne de compétence de la manière suivante :

- a. la compétence est de nature biologique ; inscrite dans le potentiel génétique du sujet, elle échappe à tout déterminisme historique ou social ;
- b. la compétence est une connaissance formelle (purement syntaxique), indépendante des connaissances d'ordre pragmatique et donc à l'abri de tout effet de contexte ;
- c. la compétence ne fait l'objet d'aucun apprentissage ; elle " émerge " au gré de la maturation du système nerveux ;
- d. la compétence ne s'applique qu'aux phrases, et n'a a priori aucune pertinence pour ce qui concerne les aptitudes relatives aux textes et aux discours<sup>173</sup>.

Puisque la compétence orale est intimement liée aux compétences communicatives, il nous paraît utile d'expliquer ce concept qui a attiré l'attention de nombreux chercheurs tels que Daniel Coste (1978), Michael Canale et Merrill Swain (1980), Sophie Moirand (1982) et autres, et qui est à l'origine le fruit des critiques faites par Hymes (1972). À l'égard de la linguistique générale transformationnelle de Naom Chomsky (1965) qui considère la langue comme un moyen d'expression de la pensée et non pas comme un moyen de communication. Le concept de compétences de communication se réfère au besoin d'acquérir des compétences d'ordre linguistique, sociale, culturel et stratégique que l'apprenant doit maîtriser pour pouvoir maîtriser les quatre savoir-faire desquels la compétence orale fait partie. Les compétences de communication nécessitent la mobilisation des connaissances (savoir) et l'opérationnalisation de ces dernières (savoir-faire) en même temps. Alors, pour comprendre ou produire un discours oral, l'apprenant doit disposer au-delà de la compétence linguistique d'autres compétences qui influencent sur les performances de la compréhension orale, vu le rôle primordial qu'elles y jouent.

### **3.1 Les modèles de la compétence de communication**

La compétence de communication est un concept essentiel dans le domaine de l'ethnographie de la communication. Ce concept a connu un nombre important et remarquable de modèles, et chaque modèle comprend des composantes propres à lui.

---

<sup>173</sup>Dolz Mester, J. Pasquier, A et Bronckart, J P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Etudes de linguistique appliquée*. Pp 23-24.

### 3.1.1 La compétence de communication selon Canale et Swain<sup>174</sup> 1980

Le modèle de Canale et Swain est construit sur trois composantes :

- **La compétence grammaticale**

Elle inclut la connaissance des items lexicaux, les règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire, de sémantique et de phonologie.

- **La compétence sociolinguistique**

Elle contient deux ensembles de règles :

**A/ Règles socioculturelles** : c'est la connaissance des règles sociales dans un groupe donné.

**B/ Règles discursives** : c'est la maîtrise des différentes formes de discours.

- **La compétence stratégique**

Représente l'ensemble de stratégies communicatives verbales et non verbales qui permettent la compensation des échecs et les ratés de la communication. La compensation s'exerce sur les deux compétences soit : grammaticale ou sociolinguistique.

### 3.1.2 La compétence de communication selon Sophie Moirand<sup>175</sup> 1982-1990

Ce modèle comporte quatre composantes qui sont comme suit :

- **Une composante linguistique**

C'est la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et les textuels du système de la langue

- **Une composante discursive**

C'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle sont soit produits ou interprétés

- **Une composante référentielle**

C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs situations ou bien la connaissance des objets du monde

---

<sup>174</sup> Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics vol. 1, n° 1, Oxford University Press. p28.

<sup>175</sup> Moirand S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette. p80.

- **Une composante socio culturelle**

C'est la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions et la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les sujets sociaux.

### 3.1.3 La compétence de communication selon le cadre européen de référence

Le CECRE distingue trois composantes de la compétence de communication :

- **La composante linguistique**

C'est la compétence la plus connue, elle faisait l'objet de l'enseignement des langues dans le modèle traditionnel. Cette compétence se décline en :

La compétence lexicale : il s'agit de connaître les éléments lexicaux et grammaticaux. Cette compétence consiste à savoir utiliser le vocabulaire : comme les expressions figées, les pronoms, les prépositions etc.

La compétence grammaticale : consiste à connaître les ressources grammaticales d'une langue et de la capacité à les utiliser. Selon le CECR : « la grammaire d'une langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui régissent la manière dont les éléments doivent être combinées en phrases<sup>176</sup> ». En effet, il s'agit de la capacité de comprendre et d'exprimer des phrases formulées correctement.

La compétence sémantique : il s'agit de savoir organiser le sens : « la relation entre le mot et le contexte, de la connotation, des synonymes et les antonymes<sup>177</sup> »

La compétence phonologique : désigne l'aptitude à percevoir et produire des sons et qui permet la discrimination de ces derniers. Cette compétence consiste également à connaître les traits phonétiques distinctifs. Aussi, la compétence phonétique comprend la composition phonétique des mots ainsi que la prosodie. Dans cette optique Guimbretiere affirme que : « l'important n'est pas d'apprendre un mot ou un groupe de mots ou une structure syntaxique n'importe quel support écrit en charge- mais bien de distinguer, de s'approprier leur oralisation, la forme sonore dans laquelle se coulent ces groupes de mots<sup>178</sup> ».

Donc, la maîtrise des règles de base est un élément prépondérant dans l'acquisition de la langue, car lorsqu'on connaît les règles articulatoires et on sait produire les mots et les phrases ; on peut les reconnaître aisément à l'oral.

---

<sup>176</sup> CECR. *Op.cit.* p89.

<sup>177</sup> *Ibidem.* p91.

<sup>178</sup> Guimbretiere, E(1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*, Didier, Hatier. p12.

La compétence orthographique qui consiste à connaître et à produire des symboles qui forment les textes écrits alors que la compétence orthophonique désigne la capacité à prononcer correctement à partir de la forme écrite. Il s'agit alors, de lire à haute voix un texte écrit.

- **La composante sociolinguistique**

Cette compétence qui ressemble beaucoup à la compétence socioculturelle, est ainsi définie :

Comprend les marqueurs des relations sociales (dans les salutations, les façons de s'adresser à quelqu'un en fonction du degré de familiarité que l'on a avec lui, le choix des exclamations que l'on utilise dans un discours oral) ; les règles de politesse (ou d'impolitesse) ; la connaissance et la capacité de produire « les expressions de la sagesse populaire » (proverbes, expressions imagées), les différences de registre (officiel, formel, neutre, informel, familier, intime) ; les dialectes et les accents ainsi que le vocabulaire particulier aux différentes communautés linguistiques francophones <sup>179</sup>.

Cette composante consiste à tester le terrain pour pouvoir communiquer convenablement, c'est à dire, elle met en relief l'aspect relationnel, psychologique et culturel de l'interaction, ainsi que les caractéristiques des interlocuteurs (âge, statut, métier, niveau...) afin de choisir quelle forme donner à son discours et quel sens tirer des discours d'autrui. Outre le respect des codes sociaux qu'impose le contexte social, cette compétence implique aussi la connaissance du système de valeur de la culture cible auquel l'utilisateur doit adapter son comportement verbal et par lequel il va interpréter les messages de son interlocuteur.

- **La compétence pragmatique**

Cette dernière englobe la compétence fonctionnelle et la compétence discursive qui est pour Moirand (1982) ; « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de la communication<sup>180</sup> ».

**La compétence discursive** : il s'agit de la connaissance de la structure de la phrase, la capacité à organiser, à structurer son discours, la cohérence, la cohésion, les tours de parole.

**La compétence fonctionnelle** : il s'agit de la capacité à utiliser un discours oral ou écrit en termes de communication à des fins fonctionnelles, par exemple : décrire, commenter...etc.

**La compétence interactionnelle** : c'est la capacité à utiliser des schémas dans les échanges verbaux.

**La compétence pragmatique** : représente les visées communicatives que l'apprenant ou le sujet parlant veut attribuer à son message et qui nécessite la mise en œuvre des stratégies énonciatives destinées à produire un effet ou un impact chez le destinataire ; par exemple ; l'humour, le sarcasme, la conviction etc. Alors, l'évènement communicatif comme l'appelle

---

<sup>179</sup>Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, Clé International. p 50.

<sup>180</sup> Moirand, S. (1982). *Différentes composantes de la compétence communicative*. Paris : Hachette. p20.

Hymes, respecte une forme donnée de cohésion et de cohérence sans la connaître, l'apprenant ne pourrait jamais comprendre un discours oral donné.

#### **4. Qu'est-ce que la compréhension orale**

La compétence orale est primordiale et fructueuse pour le processus d'apprentissage comme pour celui d'enseignement d'une langue étrangère ; puisqu'elle constitue le premier pas vers la production et l'une des quatre compétences (la compréhension et la production orale, la compréhension et la production écrite) requises pour l'apprentissage d'une langue. Selon Larousse : la compréhension (du latin "comprehensio") est l'action de comprendre le sens, le fonctionnement, la nature, etc. de quelque chose. En psychologie, elle désigne la connaissance parfaite qu'on peut construire sur un sujet donné. Alors, elle se situe dans le stade final d'une réception singulière d'une information quelconque. Quant à la compréhension orale, elle est définie comme : « la capacité à comprendre à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore, autrement dit, les élèves maîtrisent la compréhension orale quand ils comprennent ce qui leur a été lu ou dit<sup>181</sup> ».

##### **4.1 Aspects psycholinguistiques**

En prenant l'article de M.J. Gremmo et H. Holes « la compréhension orale : un processus et un comportement<sup>182</sup> », comme référence, nous remarquons que ce processus se fait selon deux modèles différents :

###### **4.1.1 Le modèle sémasiologique (ascendant)**

La compréhension, selon ce modèle, se réalise en partant de la forme au sens. Ceci dit, l'apprenant identifie, dans un premier lieu, les sons à partir des chaînes phoniques qui lui sont transmises. Dans un second lieu, il segmente les mots formant ces chaînes, ensuite, il allie les sens à ces mots pour pouvoir, enfin, en tirer le sens général.

Mais, à cause des lacunes trouvées par des psycholinguistes tels que Warren, ce modèle a

---

<sup>181</sup>Ifadem. *Mieux comprendre à l'orale et à l'écrit pour mieux comprendre, livret(4), madagascar, 2011-2012. p 11*

<sup>182</sup> Gremmo, M.-J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement ». Dans « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. In *Le Français dans le Monde*. Février – Mars. Paris : Hachette.

été mis à l'écart au profit d'un autre.

#### **4.1.2 Le modèle anomasiologique (descendant)**

Selon ce modèle, le processus compréhensif se fait en partant du sens vers la forme. Pour ce faire, l'apprenant forme des hypothèses sur l'information transmise en se basant sur ses prés requis, en même temps, il devine les mots et les structures utilisés selon ses connaissances, ensuite, il vérifie ses hypothèses en termes d'indices. Finalement, ce sont les résultats de la vérification qui l'aident à choisir entre ; intégrer, stocker ou rejeter ses hypothèses ; ce que Vanderwalle et Verdonck (1999) appellent avoir « un projet d'écoute<sup>183</sup> ».

Ces deux modèles ainsi appelés processus peuvent être utilisés en alternance par le même apprenant dans une seule situation d'écoute ; et « la fréquence à laquelle les auditeurs utilisent un processus plutôt qu'un autre va dépendre de leurs connaissances de la langue, du degré auquel le sujet leur est familier ou du but de l'écoute<sup>184</sup> ». D'où l'appellation «le modèle interactif» qui implique l'utilisation de toutes les compétences dites « générales » et « communicatives » (selon la terminologie du CECRL).

#### **4.2 L'aspect pragmatique**

M.J. Gremmo et H. Holes décrivent le processus de la compréhension orale en tant qu'une activité concrète, dont les éléments et la situation sont bien réels et peuvent altérer grandement les résultats.

##### **4.2.1 Première concrétisation**

L'élément qui met en relief cette concrétisation est « l'auditeur ». Donc, dans cette perspective ; « un comportement de compréhension, c'est QUELQU'UN qui écoute <sup>185</sup> » et cette personne n'est plus seulement l'un des pôles de l'interaction, mais elle est désormais étudiée dans sa diversité (psychologique, sociologique, culturelle...) qui va certainement

---

<sup>183</sup> Le projet d'écoute consiste à définir la situation de communication (nombre de personnes, âges, rôles ...) et à répondre à la série des sept questions (Qui ? Quoi ? Quand ? où ? Comment ? Pourquoi ? Combien ?).

<sup>184</sup> Rost, M. (2009). « Teaching and researching listening ». London: Longman. 2002. (Traduit). cité par FERROUKHI K, « La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie », In *synergie Algérie*. p 276.

<sup>185</sup> Gremmo, MJ et Holc, H. (1990). *La compréhension orale : un processus et un comportement*. CRAPEL Université de Nancy 2. p 06.

entrer en jeu. Par exemple ; la fatigue physique ou mental qui influence sur l'efficacité de la compréhension orale tout comme la mauvaise relation que peut entretenir l'auditeur avec le producteur, aussi les pré requis et les représentations qu'a l'auditeur sur le sujet, joueront un rôle signifiant lors du processus de la compréhension.

#### **4.2.2 Deuxième concrétisation**

Dans cette concrétisation, c'est le message et la situation dans laquelle s'est produit ce dernier qui sont étudiés, alors « un comportement, c'est quelqu'un qui écoute QUELQUE CHOSE dans une SITUATION DONNEE<sup>186</sup> ». Les types de discours par lesquels les informations sont transmises sont régis par des normes linguistiques et pragmatolinguistiques relatifs aux style qui les caractérisent, du coup, différents types d'écoute en résultent. Ensuite, les circonstances dans lesquelles se produit la compréhension l'influencent largement, du fait que les effets parasites, qui accompagnent certains environnements, peuvent transformer ou déformer le message et qui en conséquence peuvent conduire à un déficit de compréhension.

#### **4.2.3 Troisième concrétisation**

La raison pour laquelle on écoute un message donné est l'un des facteurs déterminant de l'efficacité de la compréhension orale, sur ce, M.J. Gremmo et H. Holes ajoutent « un comportement de compréhension c'est quelqu'un qui écoute quelque chose dans une situation donnée pour une BONNE RAISON <sup>187</sup> ». En effet, ce sont les objectifs, qu'on veut atteindre en écoutant, qui définissent la façon par laquelle le message sera écouté, ce qui implique l'utilisation de différentes stratégies jugées convenables pour la situation en question.

Alors, le processus de la compréhension orale dépend de plusieurs facteurs propres à la situation et à l'auditeur, ce qui la rend un acte singulier et personnel, interne et externe à la fois, à ce propos M.J. Gremmo et H. Holes résumant « l'activité de compréhension varie en fonction de qui écoute, de ce qu'il écoute, dans quelles conditions, ainsi que les raisons pour lesquelles il écoute <sup>188</sup> ».

---

<sup>186</sup> Gremmo, MJ et Holc, H. *Op.cit.* p06.

<sup>187</sup>*Ibidem.* p07.

<sup>188</sup>Gremmo, MJ et Holc, H. *Op.cit.* p06.

### **4.3 La démarche didactique de la compréhension de l'oral**

La compréhension de l'oral est un processus à la fois physiologique et intellectuel impliquant aussi un savoir et un savoir-faire de l'apprenant ainsi que de l'enseignant ce qui signifie que « Faire comprendre » et « comprendre » sont deux tâches complexes comme le signale Jean Michelle Ducrot : « L'acte de comprendre n'est guère évident pour des apprenants. Si cet acte est banal en langue maternelle, ce n'est plus le cas en langue étrangère<sup>189</sup> ». Donc, il nécessite un effort mutuel de la part de l'enseignant comme de l'apprenant. En effet, l'enseignant doit travailler l'écoute des apprenants en s'adaptant à leurs différents niveaux. Les apprenants à leur tour doivent se mettre dans une situation d'auditeur, et cela en passant par les trois étapes nécessaires au bon déroulement de la situation de compréhension de l'oral, ces trois étapes se résument ainsi :

#### **4.3.1 La pré-écoute (anticipation)**

La pré-écoute est l'étape qui consiste à préparer l'apprenant à l'écoute en faisant appel à ses connaissances au préalable afin de recevoir au mieux le texte ou le discours de l'enseignant, cette mise en œuvre des prérequis permet à l'apprenant de reformuler des hypothèses sur le document ou le discours à écouter. Le rôle de l'enseignant est de fournir à l'apprenant des éléments essentiels renvoyant au thème à apprendre à titre d'exemple : les mots clés, les indices acoustiques etc., en présentant des supports spécifiques à cette activité comme les images. Cette étape a pour objet de préparer la séquence d'écoute et impliquer les apprenants à travers l'anticipation et la reformulation des hypothèses afin de les rendre plus actifs.

#### **4.3.2 L'écoute**

Cette étape est centrée sur la compréhension et la contextualisation de la situation de l'apprentissage, ce qui veut dire que l'écoute est l'étape la plus importante dans le processus de la compréhension orale. Elle sert à repérer la situation plus clairement et à cerner le contenu du document sonore ou de l'explication afin de vérifier les données relevées à travers un repérage des mots et des indications qui orbitent autour du thème central.

---

<sup>189</sup> Ducrot, J-M. (nd). Enseignement de la compréhension orale. Disponible sur : <http://www.edufle.net/L-Enseignement-de-la-comprehension.html>. Consulté le 12-01-2016.

### 4.3.3 L'après écoute (reformulation et extension)

Cette phase permet d'inciter l'apprenant à effectuer des tâches en usant des informations recueillies dans la phase de la pré-écoute et de l'écoute afin d'évaluer l'efficacité des deux étapes précédentes. L'après écoute est l'étape qui aide les enseignants à se situer dans le processus d'apprentissage. En effet, les apprenants doivent savoir ce que l'on attend d'eux après l'écoute, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir, c'est aussi une étape d'initiation à la production écrite et permet aussi de confirmer ou d'infirmer les hypothèses que les apprenants ont formulées dans les étapes précédentes.

## 4.4 La place de l'écoute et ses types dans la compréhension orale

La compétence de la compréhension orale se base et dépend totalement de l'action d'écouter. En effet, si nous considérons la compréhension orale comme la porte de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'écoute est donc la clé de cette porte du fait que les apprenants ont généralement du mal à repérer les mots, les phrases, voire à distinguer les sons ; surtout ceux qui n'existent pas dans leur langue maternelle. S'ils arrivent à le faire grâce aux répétitions et aux activités d'écoute, ils vont se sentir plus à l'aise face à cette langue étrangère, éventuellement, ils vont développer leurs compétences langagières.

L'écoute est définie comme « le fait de se concentrer sur un document qu'on entend (une bande sonore ou un texte lu à haute voix) pour bien le comprendre<sup>190</sup> ». Witkin a même proposé le terme « écoute » à la place de la définition de la compréhension orale et elle le définit comme « l'activité à laquelle se livre l'auditeur<sup>191</sup> ». Pour assurer une écoute efficace, certaines conditions doivent être respectées, à savoir : la salle qui ne doit ni résonner ni comprendre des bruits parasites ; le matériel qui doit assurer un son clair ; un contenu intéressant et à la portée des auditeurs et finalement la disposition des apprenants dans la salle, dans la mesure où chacun peut voir le maître ou entendre le document sonore.

Lorsque toutes les conditions seront satisfaites, l'activité de la compréhension orale se diffère et se varie comme nous l'avons abordé plus haut, ce qui crée de différentes situations d'écoute dont l'objectif (Carette regroupe les objectifs d'écoute en quatre grands types :

---

<sup>190</sup> Ifadem. *Op.cit.* p 11

<sup>191</sup> Nyanguï, A. *L'étudiant non-natif face au cours magistral*. Thèse de doctorat, université Lumière, Lyon 2. Soutenu le 08 octobre 2010. Disponible sur : [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf). Consulté le : 12-11-2015.

écouter pour apprendre, s'informer, se distraire et pour agir) détermine la façon par laquelle le document va être écouté. Cette dernière va déterminer par la suite le degré d'efficacité du processus de la compréhension, car savoir écouter et savoir faire varier sa façon d'écouter peut améliorer énormément sa compréhension orale : « l'écoute orientée est constitutive de la compréhension orale <sup>192</sup> ». Quatre types d'écoute<sup>193</sup> pratiqués en fonction de l'objectif déterminé par l'auditeur :

- **L'écoute sélective** : l'auditeur sait exactement ce qu'il veut écouter et où il va le trouver, alors il écoute ces informations sélectionnées préalablement et rien d'autre.
- **L'écoute globale** : l'auditeur ne s'intéresse qu'aux points majeurs qui marquent le changement du sens et il veut en découvrir la signification générale
- **L'écoute détaillée** : l'auditeur décortique le message afin de connaître et comprendre chaque mot et tous les détails.
- **L'écoute de veille** : l'auditeur n'écoute vraiment pas le message ; soit qu'il est occupé (le cas d'écouter la radio en travaillant) ; soit qu'il fait semblant, toutefois, l'attention peut être attirée inconsciemment par certains éléments ou mots clés.

Dans une situation de compréhension, l'auditeur peut utiliser ces différents types d'écoute en alternance.

#### 4.5 Le cas du non-natif

L'adjectif non-natif désigne toute personne née ou élevée dans un environnement où on ne parle pas une langue particulière, autrement dit une personne qui se trouve dans un contexte où la langue utilisée n'est pas sa langue maternelle, dans notre cas c'est la langue française. Un non natif face à cet acte complexe et stressant qu'est la compréhension orale se trouve dans certaines situations dans un degré de difficulté très élevé que celui d'un natif.

Dans un premier lieu, le non natif qui sait qu'il n'est pas assez compétent, peut interpréter le message différemment en se sous-estimant ; le stress dans un second lieu peut jouer sur le niveau d'efficacité de sa compréhension orale en l'empêchant d'utiliser le maximum de ses compétences. Ensuite, tout le processus de la compréhension sera doublé pour le non-natif

---

<sup>192</sup> Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère .In *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001.Paris : CLE International. , pp.128-132.

<sup>193</sup> Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. In *Synergie Algérie*, N°04. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>. Consulté le 12-02-2014.

puisqu'il doit vérifier ses hypothèses et s'auto-évaluer en même temps tout en se contentant parfois d'hypothèses qui ne sont pas vraiment vérifiables d'où le besoin de savoir agir dans des situations où sa compréhension n'est pas maximale . Un dernier point que M.J.Gremmo et H.Holes jugent important :

« C'est qu'on constate qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision « maximaliste » (...) cette attitude de « sur-correction », attitude renforcée par un bon nombre de méthode et d'enseignant de langue étrangère, lui fait perdre son initiative d'auditeur<sup>194</sup>.

Car en cherchant à tout comprendre, le non-natif ne rend pas compte que l'atteinte de son objectif qui ne demande pas nécessairement une compréhension complète est le critère de sa réussite. En effet cette dernière n'est qu'une coïncidence entre « ses connaissances non-linguistique (du domaine abordé par exemple) et les connaissance linguistique nécessaires à la compréhension du discours <sup>195</sup> ».

#### **4.6 Les difficultés liées à l'enseignement apprentissage de la compréhension orale en FLE**

Comme nous venons de l'évoquer dans la définition de la compréhension orale, la reconstruction du sens fait partie des compétences qui posent le plus de problème aux apprenants, comme l'a constaté Perez Anne-Gaëlle lors d'une enquête menée auprès des élèves de la première année secondaire, lorsqu'elle dit : « j'ai constaté que mes élèves avaient des difficultés à résumer ce qu'ils avaient entendu après les phases d'anticipation de repérage auditif préalable <sup>196</sup> ».

Cette incapacité de décoder un message oral, qui concerne une grande tranche dans les classes, revient au fait que la compréhension de l'oral est une activité qui requiert un nombre incalculable de processus mentaux. En effet, « la compréhension orale est une activité complexe pendant laquelle un nombre incalculable de processus mentaux se mettent en place, faisant intervenir tour à tour la mémoire, le tri d'informations, la mise en relation des éléments entre eux [...] <sup>197</sup> ».

Ces difficultés se font le plus sentir lorsque le message est véhiculé aux apprenants dans une langue qui leurs est étrangère, dans ce cas il s'agit d'une familiarisation avec le système

---

<sup>194</sup>Gremmo, MJ et Holec, H. *Op.cit.* p 5.

<sup>195</sup> *Loc. cit.*

<sup>196</sup>Perez, A-G. (2007).De la reconstruction du sens en compréhension orale : Difficultés et stratégies.

Disponible sur : <http://www.crdp-montpellier.fr>. Consulté le 23-02-2014

<sup>197</sup> Perez, A-G. *Op.cit.*

phonétique du français. Ces difficultés à comprendre dans une langue étrangère sont dues à la négligence que subie cette compétence dans la classe du FLE comme l'affirme Cuq Jean-Pierre : « la compréhension de l'oral a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE <sup>198</sup> ».

Ces difficultés liées au décryptage du message peuvent générer de plusieurs facteurs et se situent à différents niveaux<sup>199</sup> :

- **Au niveau du décodage acoustique**

Le repérage acoustique ou des sons, en particulier, s'il s'agit de sons qui n'appartiennent pas à la langue maternelle et donc méconnus par les apprenants notamment ceux qui sont débutants dans la langue cible.

- **Au niveau du décodage phonétique**

Le repérage des phonèmes et des unités de son. Il est à noter que la langue française présente des difficultés pour les arabophones en raison de la grande différence qui existe entre les deux systèmes sur le plan vocalique et consonantique.

- **Au niveau du décodage phonologique**

Le repérage des intonations, des accents constitue un problème majeur pour les apprenants en FLE. Ces difficultés peuvent se transformer en disfonctionnements qu'on peut déceler lors de la production orale et écrite.

- **Au niveau du décodage lexical**

Le repérage des mots ou unités lexicales et notamment lorsque le discours ou le message sonore sort du contexte courant voire familier, dans ce cas, les apprenants vont recevoir une masse d'unité lexicale, ils ne seront pas en mesure de déchiffrer en raison de leur pauvre bagage lexicale.

- **Au niveau du décodage sémantique**

Les difficultés du décodage sémantique sont la résultante des difficultés du décodage précédant. En effet, si l'apprenant est incapable de construire un sens à partir des unités lexicales, il sera forcément incapable de construire le sens global. Cependant, le contraire n'est pas juste ; car un apprenant peut très bien avoir identifié le sens de différents mots, mais ne pas avoir été capable de construire le sens global. Dans ce genre de décodage, il est aussi question de savoir culturels et représentations etc.

---

<sup>198</sup>Cuq JP. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE internationale. P182.

<sup>199</sup> Torres, C. (2010). *Entrainer, évaluer la compréhension orale*. Disponible sur : [http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/introduction\\_dossier.pdf](http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/introduction_dossier.pdf). Consulté le 03-03-2014.

Les enseignements au niveau du département d'agronomie se basent sur la compréhension du discours oral de l'enseignant de spécialité. C'est pourquoi, nous allons axer les activités proposées sur la compréhension des discours oraux.

#### **4.7 Le rôle de la prise de note dans la compréhension orale**

En abordant le point de la prise de note dans ce chapitre, nous avons voulu mettre en relief la relation spécifique qui relie cette technique de mémorisation avec la compréhension orale. De plus, lors de notre enquête nous allons nous intéresser à l'analyse des difficultés de prise de notes pendant les cours magistraux.

Le dictionnaire (*Le Petit Robert*, 1996), définit les notes comme « des marques faites pour garder mention, indication de quelque chose ». La prise de note est donc, la stratégie d'apprentissage la plus fréquemment utilisée par les apprenants, et qui consiste à recueillir le plus rapidement possible des indications brèves ; c'est-à-dire les mots clés et les grandes lignes par écrit à partir d'une écoute, une étude ou une observation lors d'un cours ou d'une conférence. Boch l'a définie ainsi « noter pour apprendre <sup>200</sup> ». La prise de note serait alors : une opération d'abréviation des informations d'une façon structurée qui a pour fonction de faciliter la mémorisation des cours.

En se référant à ces diverses définitions, nous pouvons en relever l'importance de la prise de note dans le processus de la structuration du sens. En effet, prendre des notes en écoutant un message oral c'est comprendre pas seulement copier car cela permet à l'apprenant noteur, non seulement de repérer les notions non comprises, mais aussi d'aider la mémoire à classer l'information de façon logique afin de saisir au mieux les informations recueillies lors des tâches de la compréhension orale. À ce propos, Brigitte Chevalier a écrit : « La prise de notes est nécessaire pour lutter contre l'oubli. Par ailleurs, elle sert à l'apprentissage : car la prise de notes requiert un effort de sélection et d'organisation. La prise de notes facilite la compréhension et la mémorisation<sup>201</sup> ».

Cependant, le rôle de la prise de note ne se limite pas là. En fait, elle est révélatrice des composants d'un message oral et les notes prises sur le papier sont des particules de sens. Elle permet aux apprenants de rattraper ce qui a été mal maîtrisé en classe et joue ainsi un rôle prépondérant dans le mécanisme de l'auto construction du sens.

---

<sup>200</sup> Boch F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion. p197.

<sup>201</sup>Chavalier B. (2010). *Lecture et prise de notes*. Nathan Université, collection. p 128.

La prise de notes est donc, en elle-même, une dimension d'apprentissage, une partie intégrante dans la mémorisation des cours et une étape à part entière dans le processus très complexe de la compréhension orale d'un contenu sonore ou d'une simple explication lors d'un cours.

Dans le cadre de notre recherche, les étudiants sont amenés à prendre des notes pendant les cours magistraux. C'est pourquoi, il nous a paru indispensable de relever les difficultés liées à cette technique et proposer des activités pédagogiques pour que les apprenants soient capables de prendre notes.

## **5. Qu'est-ce que l'expression orale ?**

D'après Veltcheff et Hilton<sup>202</sup>, la compétence d'expression orale présente deux spécificités par rapport à l'évaluation :

- elle met en jeu des aspects particuliers [...] du savoir être des apprenants-la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Souvent, par manque de temps, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres.

L'expression orale constitue un objectif important dans l'enseignement des langues étrangères. Elle est la composante qui pose le plus de problèmes aux apprenants, qui trouvent des difficultés à prendre la parole en classe. Le rôle principal de l'enseignant est de faire parler les apprenants et de favoriser leur prise de parole en proposant des activités pédagogiques pour qu'ils puissent s'exprimer.

### **5.1 Les composantes de l'expression orale**

D'après Tagliante<sup>203</sup>, L'expression orale est : « l'acquisition de la compétence de communication orale » qui comporte plusieurs composantes :

#### **5.1.1 La composante linguistique**

Qui comprend les contenus morphosyntaxiques, lexicaux, phonétiques et phonologiques :

---

<sup>202</sup> Veltcheff C et Stanley H. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette. p123.

<sup>203</sup> Tagliante C. (1994). *Op cit.* p99.

- **Contenus morphosyntaxiques**

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser la grammaire de la langue qui se compose de la description de l'organisation grammaticale (les structures, les relations, les catégories...), de la morphologie (la structure interne des mots) et de la syntaxe (l'organisation des mots en phrases).

- **Contenus lexicaux**

Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux (des expressions toutes faites et les locutions figées, des mots isolés) et d'éléments grammaticaux (des articles, des quantitatifs, des démonstratifs, des pronoms personnels...).

- **Contenus phonétiques et phonologiques**

Il s'agit de la connaissance et de l'aptitude à percevoir et à produire les phonèmes, la composition phonétique des mots (structure syllabique, accentuation des mots, tons...), la prosodie et phonétique de la phrase (accentuation et rythme de la phrase, intonation, liaison...)

### **5.1.2 La composante sociolinguistique**

Il s'agit de respecter les règles qui régissent la parole en situation de communication : statut, rôle, âge, rang social, sexe, lieu d'échange ... Qui parle ? À qui ? Où ? Comment ? Pourquoi et Quand ? Cette reconnaissance est culturelle. Elle est liée au vécu quotidien de l'étranger dont on apprend la langue. Nous pouvons y compter les marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, des formes d'adresse) ; les règles de politesse ; les différences de registre qui varient selon les contextes.

### **5.1.3 La composante référentielle**

Cette composante renvoie à la culture générale : il s'agit de la connaissance générale des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits... du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée. Il s'agit également du savoir socioculturel, des connaissances de la société et de la culture de la communauté qui parle la langue qu'on apprend. C'est assez important pour mériter une attention particulière car ce type de connaissances, contrairement à d'autres types de connaissances, peut ne pas appartenir au savoir antérieur de l'apprenant et être déformé par des stéréotypes.

#### **5.1.4 La composante discursive**

L'interlocuteur doit recourir aux types de discours ou aux actes de parole appropriés, tout en prenant en considération l'intention de communication. La composante discursive comprend la connaissance de l'organisation des phrases; la capacité à les maîtriser en termes d'information donnée/information nouvelle, d'enchaînement naturel, de cause/conséquence...; la capacité à structurer le plan du texte selon les conventions organisationnelles des textes, par exemple comment décrire, raconter, argumenter; la capacité de gérer et de structurer le discours en termes d'organisation thématique, de cohérence et de cohésion, d'organisation logique, de style et de registre, d'efficacité rhétorique et de « principe coopératif<sup>204</sup> ». Le locuteur qui est engagé dans une interaction doit savoir ordonner des séquences selon les schémas – les modèles formels ou informels de l'interaction sociale.

Une grande partie de l'enseignement de la langue maternelle est consacrée à l'acquisition des capacités discursives. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est probable que l'apprenant commencera par de brefs énoncés. Aux niveaux supérieurs, le développement de la composante discursive devient de plus en plus important.

#### **5.1.5 La composante stratégique**

Il s'agit des stratégies verbales et non verbales utilisées par le locuteur pour compenser une maîtrise imparfaite de la langue ou pour rendre son discours plus efficace. Il s'agit d'abord des stratégies de communication. L'apprenant d'une langue étrangère utilise deux sortes de stratégies : « des stratégies interactives de communication et d'interprétation du sens, et des stratégies psycholinguistiques de production<sup>205</sup> ».

- **Stratégies interactives**

Le locuteur recourt à ce type de stratégies lorsqu'il veut communiquer une signification X à un auditeur mais il pense que la structure linguistique ou sociolinguistique requise ne lui est pas accessible ou n'est pas partagée avec l'auditeur, il décide alors d'éviter le problème

---

<sup>204</sup> Grice P. (1975). Logic and Conversation. In *COLE P., MORGAN J.L., Syntax and Semantics*, vol.3. N-Y, Academic Press. P45-46.

<sup>205</sup> Kramsch C. (1984). Interaction et discours dans la classe de langue. Paris : Hatier. p84

(c'est-à-dire de ne pas communiquer la signification X) ou d'essayer de communiquer X par d'autres moyens.

- Paraphrase: approximation (“*les garçons et les filles*” pour “*les enfants*”), invention de mots nouveaux (“*rapeuse* ” pour “*la râpe*”), circonlocution (“*une petite chaise de bois pour reposer les jambes quand on est fatigué, elle n’a pas de dos*” pour “*tabouret*”, ou “*objet pour ouvrir les portes*” pour “*clés*”), hyperonymes (“*véhicule*” à la place de “*vélo*” ou “*camion*”), hyper génériques tels que “*truc, machin*”
- Emprunts : traduction littérale (“*avoir une bonne note*” pour l’arabe “*yaekhod noktra jayida* ”), code-switching/alternance codique ou insertion d’éléments de la langue maternelle, adaptation d’un mot de langue maternelle à la langue étrangère mimes (battre des mains pour signifier des applaudissements), onomatopées, dessins...
- Evitement : Le locuteur évite de parler des choses soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet ou en passant la parole à quelqu’un d’autre, soit en ayant recours à des formules ou des expressions dont on est sûr.

- **Stratégies psycholinguistiques**

L’apprenant cherche souvent à résoudre ses difficultés lui-même plutôt que demander l’aide de son interlocuteur. Il utilise dans ce cas des stratégies de production pour accomplir un objectif communicatif donné. Certaines de ces stratégies sont explicites et directement observables. Ce sont, par exemple :

- Des variables temporelles : le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d’articulation, en introduisant des pauses d’hésitation, vocalisées (*euh, hm*) ou silencieuses, en rallongeant ses syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots pour se donner le temps de choisir le prochain élément lexical.
- Des autocorrections : celles-ci se manifestent par des faux départs et par des pauses lexicales (“*c’est-à-dire* ”, “*je veux dire*” ...).

Comme nous l’avons expliqué ci-dessus, la composante stratégique ne vise pas seulement à pallier les lacunes de la langue par le moyen des stratégies de communication, elle cherche également à donner le plus possible d’efficacité au discours du locuteur avec des moyens et des techniques d’expression non moins importants que les moyens linguistiques ou prosodiques : « la communication non verbale<sup>206</sup> ». En effet, la prise de parole est

---

<sup>206</sup>Dolz J et Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l’oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF. p57.

indissociable du corps. Tran The Hung a écrit : « Nous parlons avec notre corps et notre corps parle<sup>207</sup> ». Ces moyens non linguistiques ont une grande importance dans la communication orale. Ils comprennent :

- **Les moyens paraverbaux**

Ce sont les moyens qui accompagnent les moyens proprement linguistiques et qui sont transmis par le canal auditif.

- Les onomatopées : on considère ces sons (ou syllabes) comme paralinguistiques car, s'ils véhiculent un sens codé, ils n'entrent pas dans le système phonologique de la langue au même titre que les autres phonèmes. Par exemple: « *Chut!* » pour demander le silence, « *Bof* » pour marquer l'indifférence, « *Aïe* » pour marquer la douleur...
- Les traits prosodiques : ces traits sont paralinguistiques quand ils véhiculent un sens consensuellement admis traduisant une attitude ou un état d'esprit mais n'entrent pas dans le système phonologique régulier. Il s'agit de la qualité de la voix (bourrue, étouffée, perçante...), du ton (grognon, plaintif, criard...), du volume ou de l'intensité (chuchoter, murmurer, crier...), de la durée ou de l'insistance (*Trèèèès bien !*)...
- Des pauses, des silences, la respiration, des rires, des soupirs...

- **Les moyens non verbaux**

Ces moyens accompagnent les activités langagières et sont transmis par le canal visuel.

- Les moyens kinésiques : gestes de la main (par exemple : le poing levé en signe de protestation), regard (un clin d'œil complice ou un regard sceptique), la posture (par exemple : le corps baissé pour le désespoir ou projeté en avant pour marquer l'intérêt), le contact corporel (baiser ou poignée de main) et mimiques (les expressions du visage : sourire ou air renfrogné)...
- La proxémique : selon la culture, le milieu ou les relations hiérarchiques, les distances varient, les zones se rétrécissent ou s'étendent.
- Les signes statiques (aspect extérieur) : habits, déguisements, coiffure, lunettes, propreté...

---

<sup>207</sup> Tran The H. (2003). *Introduction à la pragmatique des interactions conversationnelles*. Hanoi : Université Nationale de Hanoi. p24.

## 5.2 La démarche didactique de l'expression orale

L'expression orale est un objet d'apprentissage qui est le résultat d'une pratique. En effet, l'acquisition d'une compétence d'expression orale signifie l'acquisition de savoir, savoir-faire et savoir-être. Pour que l'apprenant puisse s'exprimer, il doit avoir des idées et des informations quelles qu'elles soient des sentiments, une opinion, de l'argumentation. L'apprenant doit adapter son discours selon la situation de communication dans laquelle il se trouve et selon son destinataire (son âge, son statut social et son rôle). Ensuite, il doit savoir structurer ses idées, les enchaîner de manière logique, il doit savoir préciser de quoi il parle, pourquoi. Les énoncés produits sont illustrés par des exemples et des conclusions pertinentes. Le message oral produit est accompagné de la gestuelle du regard de la mimique, la voix, le rythme, l'intonation et l'accent.

L'expression orale nécessite une bonne compréhension orale :

La compréhension orale précède l'expression orale, c'est une compétence à laquelle l'élève doit se former en l'habituant à entendre et écouter des différentes voix, accents, débits, tons, ... où il développera ses stratégies d'écoute<sup>208</sup>.

En général, l'enseignant réemploie des dialogues ou des supports exploités en compréhension orale. L'objectif est d'aider l'apprenant à manier la langue avec les structures et le lexique déjà acquis et de développer ainsi son imagination et sa créativité, comme le souligne Nancy-Combes : « les élèves sont en général capables de comprendre plus de choses qu'ils ne peuvent en produire. Cependant, les neurosciences nous montrent qu'en développant la compréhension, on améliore du même coup la production <sup>209</sup> »

Les documents écrits peuvent être au service de l'oral, tel que le souligne Denis Gerard : « la place accordée à l'oral ne doit pas négliger l'écrit qui est un moyen d'enrichissement linguistique <sup>210</sup> ». En effet, les documents écrits enrichissent les connaissances, ainsi que le bagage linguistique des apprenants.

Pour installer la compétence d'expression orale chez les étudiants d'agronomie, nous privilégierons des activités de pratique de la langue. C'est pourquoi, nous avons jugé nécessaire de multiplier les activités afin que les apprenants soient en contact avec la langue française pour les motiver à prendre la parole et créer le besoin de s'exprimer.

Dans ce chapitre, nous avons retracé l'évolution des méthodologies d'enseignement du français afin de déterminer la place de l'enseignement de l'oral dans la didactique du français

---

<sup>208</sup> <http://franc-parler.org>. Consulté le 07-09-2015

<sup>209</sup> Nancy-Combes, MF. (2005). *Précis de didactique*. Ellipses. p 56.

<sup>210</sup> Gerard, D. (1974). *Les langues vivantes*. Larousse. p 159.

langue étrangère. Ensuite, nous avons mis l'accent sur le concept de "communication orale". Afin de comprendre le soubassement théorique de l'enseignement des compétences de compréhension et d'expression orale, nous avons abordé leurs composantes ainsi que les démarches de leurs enseignements.

Toutes les données théoriques que nous avons traitées tout au long de cette première partie, constituent les outils nécessaires pour entamer l'analyse de la réalité de l'enseignement du et en français au département d'agronomie.

# **Partie II : Le français objet et outil d'enseignement : état des lieux et analyse des besoins**

## **Chapitre 1: Le français objet d'enseignement au département d'agronomie**

Dans le cadre d'une formation en FOS, la question se pose concernant les compétences de l'enseignant : « l'enseignement doit-il être assuré par un professeur de français initié à la discipline visée, ou un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français ? <sup>211</sup> ». À proprement parler, il n'y a pas de réponse définitive et précise à cette question. En effet, si un professeur de la langue s'intéresse seulement à l'information lexicale cela risquerait fort d'inférer dans les activités du professeur de spécialité.

Un enseignant de spécialité qui enseigne le FOS peut répondre à toutes les questions des apprenants relatives à la discipline concernée. Or, il s'agit ici du contenu, et non de la maîtrise de la langue car l'enseignant ne dispose pas de la méthodologie de l'enseignement de la langue.

Une formation en spécialité n'est nécessaire que si le programme à élaborer inclut une langue de spécialité. Un programme de cours pour les étudiant en sciences agronomiques, impose à l'enseignant de langue d'entrer dans la spécialité pour savoir se repérer dans la matière, connaître les différentes spécialités, comprendre les documents produits par ce domaine. Une connaissance dans le champ de spécialité permet de constituer des corpus pertinents.

Pour connaître le profil de l'enseignant du module de français, nous avons effectué avec elle un entretien semi directif<sup>212</sup>, où nous avons essayé de déterminer son cursus, les critères sélectifs ainsi que les stratégies didactiques.

## **1. Profil de l'enseignante du français**

L'une de nos hypothèses de départ consiste à déterminer le profil de l'enseignante de langue : sa formation, son expérience dans l'enseignement des langues...etc. dans le but de :

- S'informer sur les pratiques de l'enseignante de langue ainsi que le contenu du programme du module de la langue française en passant par son propre profil de formation.
- S'informer auprès de l'enseignante de langue sur les besoins langagiers des étudiants et les difficultés rencontrées durant son enseignement.

Les réponses que nous avons obtenues se traduisent comme suit :

### **Identification :**

Sexe : féminin

---

<sup>211</sup>Cuq J. P et Gruca I. *Op.cit.* p 144

<sup>212</sup> Voir annexe N°04

Age : 51 ans

Diplôme : doctorat

Grade : MCA

Années d'expérience : 26 ans

Les modules enseignés : nutrition – alimentation – langue.

Durée de l'enseignement de la langue française : 10 ans

L'enseignante est une spécialiste dans le domaine de la nutrition. Elle a en charge des modules de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> années qui sont « nutrition animale » et « alimentation ». Ces deux modules figurent dans la spécialité « Technologie agro-alimentaires » et « Production animale ». Alors, il s'avère important de connaître le parcours scolaire et universitaire afin d'expliquer les raisons de l'attribution du module de la langue française à cette enseignante.

### **1.1 -e parcours scolaire et universitaire**

L'enseignante qui prend en charge le module de français a fait ses études, du primaire au collège, en langue française. Ses études secondaires ont été effectuées au lycée Molay au Maroc où elle était considérée comme étrangère, qui devait suivre ses études en langue française. *« J'ai fait le lycée au Maroc//au lycée Molay Abdelhamid où j'ai fait mes études en français, parce que nous les non marocains on était considéré comme des étrangers ».*

Ensuite, elle a continué ses études supérieures en France où elle a eu un diplôme de magistère et de doctorat. Alors, l'enseignante du module de français a effectué toute sa formation en langue française. Elle a suivi une spécialité scientifique qui est la nutrition. Elle a eu un doctorat dans ce domaine. Cependant, elle n'a jamais suivi une formation pour l'enseignement des langues.

### **1.2 Les critères sélectifs**

En deuxième lieu, il nous a paru nécessaire de connaître les critères qui ont contribué à accorder le module de langue française à une enseignante spécialisée en nutrition et non pas en didactique des langues.

*« Non// je n'ai fait aucune formation // on m'a attribué le module parce que j'ai fait l'école française ».*

L'enseignante du module n'a suivi aucune formation en didactique des langues. Elle a été chargée de l'enseignement du module de la langue française parce qu'elle fait partie de ce

qu'elle appelle « l'école française ». Nous avons essayé d'en savoir plus sur les raisons de ce choix, alors, elle nous a expliqué en détails ces motifs : *«Je vais vous raconter l'histoire // les enseignants ont demandé au ministère de l'enseignement supérieur l'introduction d'un module de français parce que les étudiants étaient faibles// alors la demande a été acceptée et on a introduit le module de la langue française en tronc commun // mais personne ne voulait prendre en charge ce module parce qu'avant tout on doit être un enseignant de langue// le recteur m'a choisie parce que je suis de nationalité française // j'ai vécu pendant de longues années en France // parce que j'ai vécu en France pendant des années, j'étais en contact avec les français et les gens qui parlent français j'ai fait l'école française // j'ai fait le lycée au Maroc// au lycée Molay Abdelhamid// j'ai un diplôme français // c'est pour ça que le recteur a jugé que je suis la seule qui peut prendre en charge ce module ».*

Cette enseignante a été choisie pour enseigner le module de la langue française parce qu'elle a effectué ses études primaires et secondaires en langue française dans un pays où elle était considérée, par les responsables, comme une étrangère, puisqu'elle a la nationalité française, qui devait être formée en langue française. Elle a poursuivi ses études supérieures en France où la langue d'enseignement est bien évidemment le français.

Nous constatons que les critères de sélection ne sont pas basés sur la formation, mais sur la langue parlée. En effet, l'enseignante n'a jamais enseigné la langue française, de plus elle n'a jamais été formée en didactique des langues. Alors nous pouvons dire que :

- Le premier critère de la sélection est la langue de formation de l'enseignante. À la différence des autres enseignants, elle était la seule qui a été formée en français depuis le primaire jusqu'à l'université.
- Le deuxième critère de sélection est la langue parlée dans la vie quotidienne. En effet, l'enseignante a toujours été en contact avec des Français parce qu'elle a vécu en France. Sa langue de communication est le français. Même en Algérie, où la langue de communication est l'arabe dialectal, elle utilise la langue française pour les échanges courants.

Etant donné que l'enseignante maîtrise la langue française et a effectué une formation en nutrition, nous supposons que le contenu de son programme se base sur des documents en rapport avec la spécialité des étudiants (documents scientifiques et techniques) tout en accordant une importance au lexique et au fonctionnement de la langue de spécialité.

## **2. L'importance de la langue française dans la filière d'agronomie selon l'enseignante de langue**

Puisque l'enseignante de français est, elle-même, enseignante de spécialité, elle est la plus consciente de l'importance de la langue française pour la formation d'agronomie : « *on ne peut pas comprendre un mot en science si on n'a pas la langue* ». Pour l'enseignante de la langue, le français est indispensable afin que les étudiants puissent réussir leurs études universitaires : « *le français est important parce que tous les cours sont en français//les examens c'est en français //les exposés doivent être présentés en français aussi le mémoire de fin d'études ils doivent le rédiger et le présenter en français* »

## **3. Niveau des étudiants d'agronomie et leurs besoins en langue française**

Dans la partie suivante de l'entretien, nous avons pu collecter les témoignages de l'enseignante de langue concernant le niveau et les besoins des étudiants.

L'enseignante de langue qualifie le niveau des étudiants d'agronomie de « *faible* ». Selon ses affirmations, il existe une différence de niveau entre les étudiants de la zone du nord et ceux de la zone du sud : « *On va sur un principe, on s'est rendu compte que la majorité des étudiants qui arrivent du sud ont un niveau faible par rapport aux gens des grandes villes qui ont un niveau excellent par rapport aux autres//On essaie d'améliorer leur niveau surtout la manière de s'exprimer en français ils n'ont pas cette facilité à parler. Je leur donne des textes pour les lire à haute voix // je travaille surtout la prononciation je me base sur la grammaire et le vocabulaire* »

Pour l'enseignante de langue, le milieu social de l'apprenant a une influence sur son niveau en langue française. En effet, l'enseignante déclare que : « *les étudiants qui dans la maison parlent français ou leur parents sont des enseignants n'ont pas de problème en langue française par rapport aux autres* ».

De plus, cette baisse de niveau a été constatée après l'arabisation du système scolaire. Selon l'enseignante de langue : « *à l'époque de l'ouverture de l'institut des technologies agricoles// le module n'existait pas// les étudiants qui arrivent à l'université avaient un niveau de langue qui leur permettait de suivre les études //mais après l'arabisation du système éducatif//nous //les enseignants//avons remarqué que les étudiants avaient des difficultés le niveau a chuté depuis les années 87* ».

En ce qui concerne les besoins des étudiants traduits par l'enseignante de français, la première difficulté concerne la communication orale : « *les étudiants n'arrivent pas à tenir une discussion orale en langue française* ». De plus, elle ajoute que les étudiants ont également des difficultés d'expression écrite : « *les étudiants avaient des difficultés à suivre les études et à rédiger leurs mémoires de fin d'études // surtout en tant qu'encadreur on s'est aperçu qu'il n'y a pas une formation de base* ». À plusieurs reprises, elle insiste sur le niveau des étudiants : « *ils sont incapables* », « *ils ne sont pas capable de recopier correctement* ».

#### **4. La motivation des apprenants**

La motivation de l'apprenant peut être recherchée à travers la stratégie d'apprentissage qui lui est proposée, et notamment par la mise en œuvre des démarches inductives et des méthodes actives. Ce parti pris suppose que la motivation est entretenue lorsque l'apprenant est confronté à des activités, à travers des défis à relever et des problèmes à résoudre.

Mais, d'après l'entretien mené avec l'enseignante du module de français, nous avons remarqué qu'elle insiste surtout sur le désintérêt des étudiants qui ne donnent aucune importance aux activités proposées : « *Les activités/ c'est moi qui les fais // parce que aucun étudiant ne veut répondre* ».

Le rôle de l'enseignant est de proposer aux étudiants des activités qui suscitent leur intérêt. En effet, l'apprenant est motivé lorsqu'il trouve de la satisfaction à agir en fonction de ses propres attentes et des objectifs qu'il s'est fixés. Ces attentes et ces objectifs créent une aspiration qui mobilise la personne et soutient son activité d'apprentissage. Cette source de motivation est d'autant plus solide que la personne est bien en accord avec ses buts. En consultant les documents<sup>213</sup> utilisés par l'enseignante de langue, nous avons remarqué que les activités et les supports utilisés ne motivent pas les apprenants car les thèmes abordés n'ont aucune relation avec la spécialité des étudiants. De plus, tous les supports utilisés sont des supports écrits et n'ont aucun lien avec les situations de communication que rencontrent les apprenants durant leur cursus universitaire.

---

<sup>213</sup>Voir annexe N°12.

## 5. Propositions didactiques

Face aux besoins des étudiants et aux difficultés rencontrées, des propositions ont été développées par l'enseignante de langue. Tout d'abord, elle propose un travail de collaboration entre les enseignants de la langue française et le département d'agronomie pour proposer un programme qui répond aux besoins des étudiants : *« Dans 10 ans on va ressentir le besoin euh ceux à venir ein le niveau est plus bas j'ai constaté qu'année en année le niveau baisse on a besoin d'un enseignant de langue// il faut que les enseignants de langue interviennent pour améliorer le niveau des étudiants ».*

Aussi, en mettant l'accent sur la proposition des cours de FOS, l'enseignante semble approuvée cette idée qui consiste à proposer de nouveaux cours de français : *« cours de FOS ça serait une bonne initiative et une solution pour l'enseignement du français euh vous en tant que spécialiste dans le domaine vous êtes mieux placée pour le savoir ».*

L'enseignante propose l'introduction du module de langue durant tout le cursus universitaire des étudiants : *« je souhaite qu'on instaure des cours de langue en 1 2 et 3 année car les étudiants sont censés faire le français ».*

Pour l'enseignante de langue, le cours de la langue française devait être dispensé quotidiennement afin que les étudiants maîtrisent la langue : *« si je leur fais un exercice qu'on a fait la semaine passée //ils ne savent pas le faire les étudiants oublient// il faut que le cours soit tous les jours ».*

Après avoir interrogé l'enseignante sur sa formation ainsi que les besoins des étudiants, il nous a paru indispensable de savoir comment l'enseignante de langue conçoit elle le programme et les activités pédagogiques.

## 6. Analyse du contenu du programme du module de la langue française

Le module de la langue française a été introduit en première année tronc commun sciences agricoles, parce que les enseignants ont constaté que les étudiants qui accèdent à l'université ont des insuffisances langagières. Alors, ce module répond à une demande qui a été formulée par les enseignants de ce département. C'est un enseignement qui vise l'installation de certaines compétences pour que les étudiants puissent suivre les cours de spécialité (travaux dirigés, travaux pratiques et cours magistraux), rédiger et présenter leurs mémoires de fin d'études. Il ne s'agit pas d'un module de terminologie scientifique ni d'un module de littérature, mais devrait répondre aux besoins langagiers des étudiants. C'est pourquoi, le

contenu du programme de ce module devrait comprendre des activités qui permettent à l'étudiant d'effectuer des tâches en langue cible en rapport avec les différentes situations de communication dans lesquelles il va se retrouver durant sa formation universitaire.

Nous allons essayer d'évaluer le programme du module de la langue française installé dans le cursus de formation de première année sciences agronomiques. Nous nous sommes adressée à l'administration du département afin d'avoir le contenu du module, mais le responsable administratif nous a fait savoir qu'aucun programme n'est conçu pour le module ni même des directifs. En effet, l'enseignant chargé du module est livré à lui-même, c'est à lui seul de décider du contenu et d'élaborer les activités pédagogiques.

Nous nous sommes adressée à l'enseignante du module de la langue française pour lui demander le programme qu'elle a élaboré. Alors, elle a mis à notre disposition des textes littéraires, ce sont les documents qu'elle exploite avec les étudiants pendant les cours. À partir de ces textes, l'enseignante travaille les différents points de langue : le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe. De ce fait, un entretien avec l'enseignante de la langue s'avère nécessaire afin de répondre aux questions suivantes : comment l'enseignante élabore-t-elle les activités pédagogiques ? Quels sont les objectifs et les supports utilisés ?

## **6.1 Analyse des besoins**

La première étape dans l'élaboration d'un programme de français sur objectifs spécifiques est l'analyse des besoins. Pendant cette phase, l'enseignant devra déterminer et analyser l'ensemble des besoins des apprenants. Cette étape nécessite de la part du concepteur du programme un travail d'investigation qui a pour objectif : la détermination du profil linguistique du public concerné, la détermination du profil de compétences requises et la détermination des différentes situations de communication.

L'identification des besoins permet de déterminer avec précision les savoirs, les savoirs faire et les savoirs être que les apprenants doivent acquérir. Cette étape permet de choisir, modifier et compléter les matériaux pédagogiques ainsi que les actions à suivre « Dans la planification et la réalisation d'unités d'enseignement et de matériel pédagogique, connaître les élèves auxquels on s'adresse est d'une importance capitale<sup>214</sup> ».

D'après l'entretien réalisé avec l'enseignante du module de français, nous constatons qu'aucune analyse des besoins n'a été effectuée. Pour l'enseignante de la langue : « *Les*

---

<sup>214</sup> Berthelot, Set Lebrun N. (1994). *Plan pédagogique*. Boeck Université. p27.

*besoins sont clairs nous les connaissons bien // les étudiants ont besoins de la langue française pour parler et s'exprimer correctement//ils doivent également rédiger leurs mémoires de fin d'études ».*

De cet extrait, nous remarquons que l'enseignante n'effectue aucune analyse des besoins car pour l'enseignante les besoins sont « clairs » et ne nécessitent pas une analyse. Or, dans un dispositif de formation cette analyse est indispensable pour élaborer le plan de formation.

L'enseignante ajoute que les étudiants lui expriment leur besoin d'apprendre le français : « *très souvent //pendant les cours et même après les cours //euh d'une façon très polie// surtout les filles// elles me disent //je veux parler français ça fait bien de parler français ».*

Les besoins subjectifs exprimés par des étudiants relèvent de leurs besoins personnels. Ils peuvent être intégrés dans le programme pour satisfaire les besoins subjectifs des apprenants, mais la priorité sera accordée aux objectifs de formation.

## **6.2 Détermination des objectifs**

Les objectifs de formation seront formulés en fonction d'un certain nombre de données. En effet, ils découlent des besoins de formation déterminés lors de l'analyse des besoins. Ils expriment les comportements et les compétences que doivent acquérir les formés en termes de contenu et de niveau à atteindre.

D'après l'enseignante de français, les objectifs assignés au module de français sont : « *écrire et parler correctement//les étudiants ont besoins de la langue pour s'exprimer//parce que en tant qu'encadreur//on discute le travail avec l'étudiant euh Il doit écrire son mémoire et le présenter* ». Alors, pour l'enseignante de langue, le module de la langue française se base sur l'expression écrite et l'expression orale. Ces objectifs tendent à rendre l'apprenant capable de s'exprimer durant les discussions avec l'encadreur sur son projet de recherche et de rédiger son mémoire de fin d'études tandis que la compréhension orale et écrite n'est pas une priorité dans le programme de français. Nous constatons qu'il y a une contradiction entre les propos de l'enseignante et le contenu des cours. En effet, les activités qu'elle propose sont des activités de compréhension et d'expression écrite alors qu'il n'existe aucune activité d'expression ou de compréhension orale. De plus, les supports utilisés, lors de ces activités, n'ont aucune relation avec la spécialité des étudiants ni avec les situations de communication rencontrées.

L'enseignante de langue avoue ne pas avoir atteint les objectifs du module : « *je n'ai pas atteint les objectifs parce que le volume horaire est insuffisant //c'est un module*

*semestriel//soit au premier ou au deuxième semestre //tout dépend de la charge des autres cours que j'ai //il est généralement placé au moment où les étudiants sont fatigués euh 11h midi trente ou euh à la fin de l'après-midi// sinon le jeudi //généralement les étudiants veulent rentrer chez eux ».*

### **6.3 Les activités pédagogiques proposées**

Pour atteindre les objectifs fixés, il faut élaborer un matériel pédagogique spécifique pour chaque programme en utilisant « d'une part les activités de classe FLE et d'autre part des activités qui appartiennent au domaine professionnel ou spécifique de l'apprenant <sup>215</sup> ».

Dans un programme FOS, pour un public étudiant, intégrer des activités qui appartiennent à leur domaine de spécialité consiste à travailler les méthodes de travail universitaire : prise de notes, synthèse de documents, résumés ...etc.

Dans le cadre d'un enseignement du français à un public spécifique, les activités utilisées sont celles présentes dans les formations FLE : activités de compréhension et expression orale et écrite, exercices sur le lexique la grammaire, mais avec quelques spécificités qui se situent à différents niveaux. Les activités s'inscrivent dans une pédagogie à la tâche : l'élaboration de scénarios didactiques met au point un certain nombre de tâches à remplir par l'apprenant en prenant en considération la réalité du terrain qui les attend à l'issue de cette formation. Cependant, les activités proposées aux étudiants de première année sciences agronomiques, ne simulent pas la réalité des situations de communication qu'ils rencontrent. Aussi, il est important de choisir des activités qui favorisent l'autonomie de l'apprenant afin de donner aux apprenants des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'être autonomes dans leur apprentissage. Cependant, en ce qui concerne les activités proposées aux étudiants de première année agronomie, l'enseignante déclare : « *Les activités c'est moi qui les fais// tu trouves un ou deux qui font les exercices mais les autres non tu les fais passer au tableau ils sont incapables// c'est moi qui répond à leur place d'ailleurs ils sont incapables de recopier correctement je fais tous types d'exercices* ».

---

<sup>215</sup>Zabardi, A. (2005). Se former au français sur objectifs spécifiques. Disponible sur : <http://www.franccparler-oif.org/images/stories/articles/zabardi2005.htm>. Consulté le 27-01-2013.

*« Ils ne savent pas lire tu peux me croire sur parole je leur montre le besoin qu'ils ont d'apprendre la langue// euh pour les exercices je leur fais des exercices de grammaire, de conjugaison ».*

Quand nous avons interrogé l'enseignante sur les activités exploitées en classe, elle a essayé, dans un premier temps, de nous montrer l'effort qu'elle fournit pour améliorer le niveau des étudiants et les sensibiliser à l'importance de la langue française dans le domaine de leur formation : *« je leur montre le bien qu'ils ont d'apprendre la langue ».*

Pour les activités, l'enseignante propose des activités de classe de FLE<sup>216</sup> : exercices de grammaire tel que identifier le sujet et le verbe, des exercices de conjugaison, mais aucune activité concernant les besoins des étudiants dans leur domaine de spécialité n'est exploitée. Les activités proposées sont plutôt de l'ordre de l'écrit, alors qu'aucun exercice sur l'oral n'est programmé. Selon l'enseignante, pour que les étudiants soient capables de s'exprimer oralement, elle leur propose des textes à lire. Cette démarche est loin d'installer une compétence d'expression orale. En effet, l'étudiant ne s'exprime pas mais lit ce qui est écrit. Les étudiants ne sont pas dans une situation qui les favorise à parler, à produire un discours oral. Le travail proposé est un travail d'étude de la langue. En effet, après la lecture des textes, elle passe au fonctionnement de la langue en proposant des exercices de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison et d'orthographe.

À l'université, les étudiants doivent être préparés à suivre des cours magistraux. Cela suppose un travail sur la compréhension orale en utilisant des documents sonores. Ils doivent être capables de s'exprimer oralement, tel est l'objectif sur lequel l'enseignante a insisté. Mais, aucune activité de communication orale n'est programmée. Durant les séances de langue française, l'enseignante travaille sur des documents écrits. Elle les utilise pour : la lecture, l'acquisition du lexique et la production écrite. Les activités de l'expression orale se limitent aux réponses aux questions posées et la lecture à haute voix : *« On essaie d'améliorer leur niveau surtout la manière à s'exprimer en français ils n'ont pas cette faciliter à parler. Je leur donne des textes pour les lire à haute voix // je travaille surtout la prononciation je me base sur la grammaire et le vocabulaire// je leur donne des exercices de langue ».*

---

<sup>216</sup> Voir annexe N°05.

## 6.4 Les supports

En FOS, les programmes d'enseignement / apprentissage utilisent des documents authentiques. C'est à l'enseignant concepteur que revient le choix et la sélection des supports pédagogiques adaptés aux besoins des apprenants puisqu'il n'existe pas des manuels correspondant à la particularité linguistique du domaine visé.

Le choix des supports repose sur plusieurs points :

- Adaptation à l'âge
  - Adaptation au niveau linguistique
  - Adaptation aux besoins langagiers
  - Adaptation aux centres d'intérêt.
  - Adaptation aux programmes.
  - Adaptation aux contraintes culturelles.
  - Fiabilité du document (surtout s'agissant d'un document d'information trouvé sur internet)
- Nous avons posé des questions à l'enseignante de langue pour savoir quels sont les différents supports pédagogiques utilisés en classe et plus précisément pour l'installation d'une compétence de communication orale:

*« J'essaie de varier les textes, des textes des classiques comme Flaubert, Stendal qui donnent un vocabulaire varié aux étudiants qui contiennent des idées et des expressions pour améliorer le niveau des étudiants ».*

L'enseignante exploite des documents écrits qui sont les seuls supports utilisés en classe. Nous avons demandé à l'enseignante de nous donner un échantillon de ces textes afin qu'on puisse les analyser. Nous avons constaté qu'il s'agit de textes littéraires qui n'ont aucune relation avec la spécialité des étudiants. Pour analyser ces textes, notre attention a été portée sur le sujet, la source et le type de texte.

D'abord, s'intéresser au sujet va nous permettre de savoir à quel thème on accorde l'importance. Il est à remarquer que tous les textes sont littéraires. Alors, l'enseignante ne recommande pas aux apprenants des textes spécialisés qui traitent des sujets scientifiques.

La source du document est très intéressante afin de préciser sa nature et comprendre son contenu. Mais, la source des textes, que l'enseignante nous a remis, est inconnue, ce qui nous pousse à s'interroger sur les critères de sélection de ces textes. Un seul texte contient une source : Emile Zola, travail, Fasquelle<sup>217</sup>. D'après la forme de la page on comprend qu'il

---

<sup>217</sup> Voir annexe N°5.

s'agit d'un document tiré d'un manuel du FLE parce qu'il comporte des exercices de vocabulaire et des exercices écrits ou oraux.

Ces documents favorisent surtout la compréhension écrite, alors que l'expression orale, sur laquelle l'enseignante a insisté, n'est pas travaillée. Nous constatons que les supports utilisés se limitent aux documents écrits, alors que les supports audio ou audiovisuels ne sont pas utilisés.

Se pencher sur le type de texte est révélateur, surtout dans le cas des textes dont la source est inconnue, puisqu'il facilite l'orientation vers le genre. Il est aussi significatif parce qu'il nous indique les compétences attendues des étudiants. Nous avons constaté que tous les textes sont de type narratif, alors que les étudiants de sciences agronomiques sont, plutôt, amenés à lire des textes informatifs, explicatifs et même injonctifs.

Etant donné que l'enseignante est spécialiste en nutrition et enseigne des modules de spécialité au département d'agronomie, nous nous sommes attendue à ce qu'elle propose aux apprenants des textes de spécialité. Cependant, les supports qu'elle nous a remis sont des textes littéraires et n'ont aucun rapport avec la spécialité des étudiants. Selon l'enseignante, l'introduction des textes narratifs permet d'enrichir le lexique et les idées des apprenants.

D'après l'analyse des supports utilisés nous constatons que :

- Les supports sont inadéquats avec les besoins des apprenants.
- Les documents ne traitent pas des sujets de la spécialité des étudiants.
- L'enseignante ne varie pas les supports et n'utilise que les documents écrits.
- Les documents ne développent pas la compétence de communication orale, mais plutôt la compétence de communication écrite.

## **6.5 Le volume horaire**

Le module de français est un module semestriel. Il est introduit soit au premier soit au deuxième semestre. Il comporte 45 heures d'enseignements.

Pour l'enseignante : « *Le volume horaire est largement insuffisant une heure et demie c'est peu// je propose un module annuel avec des TD et des TP et élever le coefficient//surtout les TD et les TP euh des laboratoires de langues //il faut que les étudiants parlent* ». Elle trouve que le volume horaire est insuffisant et propose des suggestions pour atteindre les objectifs. Ses propositions se résument comme suit :

- Un module annuel : en effet, 45 minutes hebdomadaire est insuffisante pour améliorer les compétences langagières d'un public scientifique.

- L'introduction des TD et des TP pour le module de langue : enseigner la langue française en TD et en TP veut dire obliger les étudiants à assister aux séances du module de français contrairement aux cours magistraux où la présence n'est pas obligatoire. De plus, les travaux dirigés donnent la possibilité d'avoir un nombre limité d'étudiants en classe ce qui permet à tous les étudiants de pratiquer la langue. Aussi, Travailler dans des laboratoires de langue pendant des travaux pratiques a pour objectif d'améliorer la compétence d'expression orale des apprenants.
- Elever le coefficient du module : élever le coefficient veut dire donner plus l'importance au module de la langue française.

Puis elle ajoute : « *il est généralement placé au moment où les étudiants sont fatigués euh 11h midi trente ou euh à la fin de l'après-midi //sinon le jeudi //généralement les étudiants veulent rentrer chez eux* ».

D'après cet extrait, nous constatons qu'aucune importance n'est accordée à ce module. En effet, le volume horaire est insuffisant. Ces cours sont insuffisants pour que les étudiants soient capables de bien réussir leurs études en français, sachant bien que leur parcours scolaire était en arabe.

De plus, les étudiants sont obligés de suivre les cours, souvent l'après-midi ou après des heures d'études ou même le jeudi. Fatigués, ils ont du mal à bien suivre les cours.

## **6.6 Synthèse**

- L'élaboration du programme ne tient pas suffisamment compte des besoins réels des étudiants. En effet, l'objectif principal du module ne vise pas les savoirs faire relatifs au domaine de la spécialité, ni aux situations de communication auxquelles les étudiants seront confrontés.
- Le module a une grande importance puisqu'il est la base de tous les apprentissages postérieurs. Il est supposé doter les étudiants des moyens qui leur permettront de poursuivre leurs études universitaires. Mais, nous avons constaté qu'aucune importance n'est accordée à ce module de la part des responsables, aucune mesure n'a été prise depuis son instauration. L'enseignante est livrée à elle-même.
- Les moyens et les ressources matériels mis à la disposition de l'enseignante du module de français sont insuffisants pour atteindre les objectifs définis pour le module de français.

- Dans le dispositif didactique actuel, l'apprenant est passif. Il n'agit pas comme un acteur social. Il n'est pas un partenaire qui agit consciemment et de manière autonome. Il ne prend pas des initiatives pour accomplir des tâches.
- Une réforme s'avère urgente est nécessaire pour que les étudiants réussissent leurs études universitaires.
- La spécialité n'est pas représentée à travers les supports pédagogiques utilisés, de plus les situations de communication restent de l'ordre du général et les formes et les savoirs langagiers, ne sont pas ponctués d'une terminologie spécialisée et ne correspondent pas aux besoins langagiers du public.

En conclusion, nous disons que le programme proposé pour le module de la langue française est loin de répondre aux besoins langagiers des apprenants. Alors, une réforme s'avère indispensable afin d'améliorer les compétences langagières des étudiants pour qu'ils puissent poursuivre et réussir leurs études universitaires. De ce fait, dans notre travail de recherche, nous proposons des fiches pédagogiques selon la démarche FOS afin d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants de première année agronomie. Pour réaliser notre recherche, nous commençons, d'abord, par analyser les besoins langagiers des apprenants. C'est pourquoi, dans le chapitre qui suit, nous allons interroger les enseignants de spécialité sur les difficultés et les besoins langagiers des étudiants.

# **Chapitre 2 : Le français outil d'enseignement au département d'agronomie**

L'objectif de notre travail touche une problématique d'ordre pédagogique et didactique, alors dans ce chapitre nous allons nous intéresser au pôle enseignant. En effet, Les enseignants de spécialité sont les mieux placés et connaissent bien le terrain de formation et surtout les besoins des étudiants.

Dans un premier temps, nous présentons le département d'agronomie et le déroulement des enseignements. Ensuite, nous analyserons les résultats du questionnaire que nous avons adressé aux enseignants de spécialité afin de déterminer leurs profils linguistiques afin de justifier le choix de la langue française comme langue d'enseignement. Enfin, nous analyserons les résultats des entretiens réalisés avec certains enseignants pour déterminer les difficultés qu'ils rencontrent, les besoins langagiers des étudiants d'agronomies et leurs avis sur les cours de langue.

## **1. Le déroulement des enseignements au département d'agronomie**

Nous avons effectué notre recherche de terrain au sein de l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, à la faculté de sciences de la nature et de la vie : département d'agronomie. Cette spécialité est une des branches prometteuses. Ce domaine de recherche tente de mettre au point des techniques qui permettent d'accroître les productions cultures, d'améliorer les qualités et d'augmenter les rendements des productions végétales et animales. Elle présente un grand intérêt pour le domaine agricole et économique.

Le cursus pour l'obtention du diplôme de licence en agronomie requiert 3 années d'études. La première année est en tronc commun et à partir de la 2<sup>ème</sup> année les étudiants choisissent une des cinq spécialités proposées qui sont : technologies agro-alimentaire, phytotechnie, zootechnie, sciences du sol et foresterie, production animale. Cette discipline en elle-même représente un avantage du fait qu'elle regroupe plusieurs disciplines.

Au département d'agronomie, la langue française est un moyen et objet d'enseignement. Alors, les étudiants sont confrontés à un nouveau système d'enseignement différent de celui du lycée. En effet, le discours universitaire, ainsi que les situations de communication, sont nouveaux pour les étudiants. C'est pourquoi, l'adaptation des nouveaux bacheliers à ce nouveau système d'enseignement est indispensable :

- À 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 vecteur du savoir et en tant qu'objet caractérisant le système de communication à l'université<sup>218</sup>.

L'enseignement des modules de spécialité s'effectue en cours magistral qui sera suivi par des travaux pratiques ou des travaux dirigés. Seuls les modules de la langue et de l'informatique qui s'effectuent en cours magistral seulement.

### 1.1 Les cours magistraux

En 1<sup>re</sup> année tronc commun des sciences d'agronomie, les étudiants ont 13 h 30 de cours magistraux par semaine. C'est une situation d'enseignement dans laquelle ils se trouvent pour la première fois. Ils n'avaient jamais été confrontés à ce type de cours et ils ne sont pas habitués à ce type de discours.

L'enseignement au département d'agronomie se déroule en cours magistral qui est suivi de travaux pratiques ou de travaux dirigés.

Durant le cours magistral, l'enseignant délivre un discours préconstruit, où l'information principale est superposée avec d'autres informations dites secondaires. Il présente les caractéristiques principales de tout discours parlé : « ce sont des produits en construction qui la plupart du temps laissent apparaître les étapes de leur construction, mais ce sont rarement de produits finis<sup>219</sup> ». Le cours magistral privilège la méthode transmissive où l'enseignant est le seul détenteur de la parole, les interventions des apprenants sont très rares et se limitent généralement à poser des questions, ajouter des remarques, demander une explication ou répondre aux questions posées

Pour suivre les cours magistraux, les étudiants doivent être capables de saisir cette organisation spécifique. Ils doivent savoir distinguer l'énoncé principal superposé, des énoncés secondaires. En effet, le cours magistral est : « un genre discursif complexe<sup>220</sup> » parce qu'il se caractérise par sa longueur qui suppose une attention sur période étendue et pour son caractère polyphonique : à l'intérieur de l'énoncé principal se superposent des énoncés secondaires aux fonctions diverses : rappels, exemples, commentaires, reformulations....

---

<sup>218</sup> Pallot, M C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Boeck Université. Pp 25-26.

<sup>219</sup> Nyanguï, A. (2010). *L'étudiant non natif face au cours magistral : une démarche expérimentale*. Université Lumière Lyon2. Disponible sur : [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf). Consulté le 19-03-2012.

<sup>220</sup> Cortier C, Kaaboub A. 2010. Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistique et didactique. In *le français dans le monde* n° 47. Paris : Clé international. p62

Le cours magistral est un mode de transmission qualifié « d'orolographique<sup>221</sup> » parce qu'il met un enseignant orateur face à des étudiants scripteurs. Les interventions des étudiants sont rares mais ils réagissent à la parole de l'enseignant par la prise de notes. Cette technique que les étudiants pratiquent pour la première fois, nécessite la maîtrise de certaines compétences.

## 1.2 Les travaux pratiques

Les travaux pratiques souvent abrégés en TP est un type d'enseignement qui concernent principalement les sciences expérimentales comme par exemple la biologie et l'agronomie. Comme son nom l'indique, les travaux pratiques sont fondés sur l'apprentissage pratique. En effet, l'apprenant pourra vérifier et compléter les connaissances acquises pendant le cours magistral en réalisant des expériences.

Ce type d'enseignement se réalise dans des laboratoires équipés d'un matériel et des différents produits utilisés dans les expériences. Les travaux pratiques sont une mise en application et une mesure de la maîtrise par les étudiants de la méthode scientifique, basée sur la pose d'hypothèses, la conception d'un protocole expérimental, l'expérimentation, l'interprétation des résultats et le raffinement des hypothèses initiales.

Les travaux pratiques occupent 12 heures du volume horaire hebdomadaire. Ces séances se déroulent dans les laboratoires où les étudiants seront proches de la situation professionnelle. Les formés, en respectant les consignes données par l'enseignant, doivent effectuer des expériences. Ces dernières se réalisent à l'aide des produits et des matériaux spécifiques. À la fin de la séance, les étudiants doivent rendre compte des tâches accomplies et des résultats obtenus. En effet, ils rédigent des comptes rendus sur le travail réalisé en laboratoire, ainsi que sur les résultats expériences effectuées.

Cet enseignement n'est pas nouveau pour les étudiants d'agronomie, car au lycée ils suivaient des travaux pratiques dans la matière de science et de physique. La seule différence est qu'au lycée ces cours étaient en arabe alors qu'à l'université ils sont en français.

L'apprenant doit être capable de :

- comprendre les consignes.

---

<sup>221</sup>Parpette, C. (2001). « Le cours magistral, un discours orolographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant ». In Gauthier A, Meqqori R (dir). *Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*. Actes du 22<sup>e</sup> colloque d'Albi, juillet 2001, Centre Pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle.

- transmettre des consignes.
- rendre compte des expériences.
- se débrouiller en cas de panne ou accident.

### **1.3 Les travaux dirigés**

Les travaux dirigés ou TD sont une forme d'enseignement qui permet d'appliquer les connaissances apprises pendant les cours magistraux ou d'introduire des notions nouvelles. Les étudiants travaillent individuellement sur des exercices d'application ou de découverte, en présence de l'enseignant, qui intervient pour aider et pour corriger les exercices. Les travaux dirigés se font dans un groupe d'effectif réduit, pour que le professeur puisse aider plus facilement les étudiants et adapter ses interventions à leurs difficultés.

Dans cette situation, l'enseignant et les étudiants sont dans le même seuil comme co-constructeurs du savoir. Durant ces séances, l'enseignant donne aux étudiants des exercices à résoudre, ensuite ils les corrigent sur le tableau en expliquant la démarche utilisée. C'est durant cette séance que les étudiants présentent les exposés qu'ils ont préparés.

Pour préparer des exposés, l'apprenant doit effectuer des recherches, se documenter. C'est pourquoi, il doit être capable de :

- tirer des informations.
- rédiger des comptes rendus.
- rédiger des résumer.

Ensuite, il est amené à présenter son travail devant ses camarades. Il doit être capable de :

- présenter oralement un exposé.
- participer à un débat.
- rendre un travail écrit.

## **2. Analyse des profils linguistiques des enseignants**

Pour déterminer les profils linguistiques des enseignants, nous leur avons adressé un questionnaire<sup>222</sup>. Le nombre des enseignants est de 63, seuls 42 ont remis leurs réponses. Dans la première partie du questionnaire intitulé « identification », nous leur avons demandé

---

<sup>222</sup> Voir annexe N°7

de préciser : l'âge, le sexe, années d'expériences, et la nature des modules enseignés (TD, TP, CM). Les résultats sont comme suit :

➤ **Données sociologiques**

Sexe	Age
M 23	Varie entre 30 et 65 ans
F 19	Varie entre 30 et 60 ans

➤ **Données pédagogiques**

Module		Année d'expérience	
TD	18	10 ans	18
TP	25	Entre 10 à 20 ans	20
CM	11	Plus de 30 ans	4

➤ **Les langues parlées**

Plus de la moitié des enseignants parlent trois langues, alors que 17 d'entre eux parlent deux langues. Les langues parlées par les enseignants sont : l'arabe, le français et l'anglais. Ces résultats renvoient à leur formation antérieure que nous allons découvrir dans la 2<sup>ème</sup> partie du questionnaire concernant les langues dans leur formation. En effet, l'arabe et le français sont parlés par tous les enseignants, parce que la première est la langue de communication quotidienne alors que la seconde est la langue de formation. L'anglais est parlé par quelques enseignants parce que la recherche scientifique exige une bonne connaissance de cette langue qui est la plus utilisée dans les publications et la documentation scientifique.

L'outil dominant pour la communication quotidienne est l'arabe algérien mais il est utilisé mêlé avec le français. Encore une fois, la langue française garde sa place dans les échanges de la vie courante. En effet, cette langue est toujours présente dans le parler des enseignants, mais mêlé avec l'arabe algérien qui demeure la langue de l'inconscient. Entre les

enseignants, 11 d'entre eux utilisent la langue française comme étant le seul outil de communication alors que 31 l'utilisent avec l'arabe, mais l'arabe classique est inexistante dans les échanges quotidiens des enseignants. Ces résultats renvoient à leur formation qui était en langue française.

La majorité des enseignants mélangent les différentes langues qu'ils utilisent dans leur vie courante. En effet, l'utilisation d'une langue ou d'une autre dépend du contexte de la communication.

Rappelons que l'âge d'une partie des enseignants des enseignants du département d'agronomie varie entre 50 et 65 ans, alors ils n'ont pas connu l'école fondamentale et son corollaire, en l'occurrence l'opération d'arabisation. Leurs prérequis en langue française sont éventuellement importants.

La langue d'enseignement à l'université			
Arabe	Français	Anglais	Autres
	39	3	

La langue d'enseignement durant le magistère et le doctorat			
Arabe	Français	Anglais	Autres
	39	3	

Les enseignants des sciences d'agronomie ont fait leur formation universitaire en langue française, ainsi que la formation en post graduation. La langue française a été la langue d'accès aux études supérieures, elle est utilisée pour la recherche en agronomie. Celle-ci est l'instrument de formation durant le magistère et le doctorat.

Avez-vous eu des enseignants étrangers ?	
OUI	NON
31	11

Si oui, dans quelle langue avez-vous effectué cette formation ?			
Arabe	Français	Anglais	Autres
	27	4	

Les enseignants des sciences d'agronomie ont eu, pendant leur formation universitaire, des enseignants étrangers. Ces derniers étaient des Français. Rappelons qu'après l'indépendance l'Algérie a connu un problème d'encadrement technique. À cette époque les moyens disponibles sur le terrain pour former des cadres étaient assez limités : peu de cadres pour suivre les étudiants. C'est pourquoi, la coopération française est intervenue dans ce secteur dans différents domaines, surtout celui de la formation.

Avez-vous fait des stages à l'étranger ?	
OUI	NON
29	13

Si oui, où les avez-vous effectués ?			
France	Angleterre	France et Espagne	Autres
24	4	1	
Dans quelle langue ?			
Arabe	Français	Anglais /Français	Autres
	25	4	

Durant leur formation supérieure les enseignants ont effectué des stages à l'étranger, principalement en France. Ces échanges scientifiques entrent dans le cadre de la coopération entre les deux pays, car l'Institut des technologies agricoles assigné des conventions avec de nombreuses universités françaises (Montpellier).

➤ **Les langues utilisées dans l'enseignement supérieur**

Dans quelle(s) langue(s) les enseignants expliquent-ils les cours ? Pourquoi ?			
Arabe parlé	Arabe classique	Français	Anglais
		12	1
Mélange Ar al/Fr	Mélange arabe classique/Fr	Mélange Arabe classique Arabe algérien	Mélange Ar al/Ang
27	2		

12 enseignants expliquent leurs cours en langue française. Ce choix revient à la formation des enseignants qui ont été formés en français durant toute leur formation. La majorité des enseignants explique les cours en utilisant le français et l'arabe algérien. Alors, les enseignants essaient d'adapter leur discours selon le niveau des apprenants. Le recours à la langue maternelle est une stratégie qui peut assurer la compréhension des apprenants. L'utilisation de ces différentes langues se réalise surtout durant les deux premières années du tronc commun, parce que les étudiants ont des difficultés à ne suivre les cours qu'en français.

Dans quelle(s) langue(s) préférez-vous expliquer les cours ? Pourquoi ?			
Arabe parlé	Arabe classique	Français	Anglais
		41	1
Mélange Ar al/Fr	Mélange arabe classique/Fr.	Mélange arabe classique/Ar al/fr	Mélange Ar al/Ang

Tous les enseignants du département d'agronomie sont d'accord pour que l'enseignement soit en langue française. Ce choix est justifié par : la langue la plus maîtrisée, leur parcours scolaire, leur répertoire langagier. En effet, les enseignants du département d'agronomie ont été formés dans cette langue. Elle est également utilisée dans leurs communications quotidiennes.

Cependant, ceux qui ont choisi l'anglais sont des enseignants de la langue anglaise. L'enseignement de cette langue apparaît sous forme d'un module introduit en troisième année et qui se poursuit jusqu'à la cinquième année, assuré par des enseignants d'anglais licenciés en anglais.

Les enseignants d'agronomie affirment que le français est utile pour la formation des étudiants d'agronomie, et cela pour les raisons suivantes :

- Accéder à la documentation disponible qui est en français.
- Suivre leurs études supérieures en Algérie ou à l'étranger.
- La langue la plus maîtrisée par les enseignants du département d'agronomie est le français.

D'après les résultats du questionnaire adressé aux enseignants du département d'agronomie, nous pouvons dire que les raisons du choix du français pour la transmission des connaissances scientifiques et techniques sont :

- Les enseignants du département d'agronomie ont effectué leur formation universitaire en langue française. En effet, la langue utilisée pour la recherche en agronomie et pour effectuer des études supérieures spécialisées est la langue française. Celle-ci est l'instrument de formation durant le magistère et le doctorat. C'est pourquoi, la langue utilisée, actuellement au département d'agronomie, pour la transmission des connaissances scientifiques est le français.
- Les enseignants de spécialité ont eu pendant leur formation universitaire des enseignants étrangers notamment des Français. En effet, après l'indépendance, l'Algérie a connu un problème d'encadrement technique. À cette époque les moyens disponibles sur le terrain pour former des cadres étaient assez limités : peu de cadres pour suivre les étudiants. C'est pourquoi, la coopération française est intervenue dans ce secteur afin de combler le manque d'enseignants spécialisés.

### 3. Les besoins des étudiants d'après les enseignants de spécialité

Afin de compléter les résultats du questionnaire, nous avons effectué des entretiens<sup>223</sup> avec les enseignants de spécialité.

#### 3.1 Le choix de la langue française outil d'enseignement

Les cours d'agronomie sont dispensés en langue française. Le recours à cette langue revient à plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est la langue dans laquelle les enseignants ont été formés, alors elle est la plus maîtrisée. Elle est également la langue utilisée pour les recherches scientifiques. En effet, les enseignants qui préparent un doctorat ou un post doctorat rédigent leurs travaux de recherche en langue française. Ils sont généralement sous la direction d'enseignants algériens francophones ou français : « *L'enseignement se fait en français // c'est notre langue// [man'qd'rch 'nqari ] (je ne peux pas enseigner) en arabe [ana] (moi) ma carrière [gaε] (toute) c'est en français// depuis le primaire [win kan εandna gaε ] (où nous avons toutes) les matières en français et quelques heures d'arabe/ [zid] (en plus) l'université ou mes études [d'rthom] (je les ai faits) en français [man'qd'rch 'nqari ] (je ne peux pas enseigner) l'agronomie en arabe ».*

---

<sup>223</sup> Voir annexe N°7

L'autre raison du choix de la langue française pour l'enseignement au département d'agronomie est la documentation scientifique. En effet, les ouvrages disponibles à la bibliothèque centrale de l'université sont, en grande majorité, en langue française : « *[gaε] (tous) les livres [‘li fi] (qui sont dans) la bibliothèque sont en français toute la documentation est en français alors un étudiant euh pour qu'il prépare son travail [w'la] (ou bien) son mémoire il doit utiliser des livres* ». Durant la dernière année de formation, les étudiants doivent rédiger un mémoire en langue française. Alors, pour réaliser ce travail, ils doivent consulter des ouvrages, des revues et des documents scientifiques qui sont en langue française.

À partir des témoignages présentés par les enseignants de spécialité, nous retenons qu'ils accordent une place importante à l'apprentissage des langues plus particulièrement la langue française pour une meilleure formation en agronomie, puisque c'est la langue de leur formation et de la documentation dans le domaine de l'agronomie.

### **3.2 Avis des enseignants sur le parcours scolaire des étudiants**

Pour les enseignants de spécialité, le parcours scolaire des étudiants ne les prépare pas à suivre des cours spécialisés en langue française. En effet, ils critiquent la politique d'arabisation qui a formé des apprenants incapables de s'exprimer ou de comprendre un discours en langue française. Un enseignant déclare : « *c'est l'arabisation qui a détruit l'enseignement en Algérie// depuis l'application de cette politique/ le niveau des étudiants a chuté/ ils sont faibles* ».

Les enseignants de spécialité critiquent la formation scolaire des étudiants. Leurs avis se convergent sur le fait que cet enseignement ne leur apporte pas les moyens nécessaires pour effectuer des études supérieures spécialisées en langue française.

### **3.3 Les difficultés rencontrées**

Face au niveau des étudiants, qualifié par les enseignants de spécialité de « *faible* », les professeurs de spécialité trouvent beaucoup de difficultés à assurer les cours et à encadrer les travaux de fins d'études. Nous avons classé les difficultés rencontrées comme suit :

### 3.3.1 Difficultés de communication orale

Les enseignants réclament les difficultés de communication orale qu'ils rencontrent avec les étudiants durant les séances « *ils sont à un niveau d'expression quasiment nul ils ne s'expriment pas du tout* ». Les étudiants ne s'expriment pas oralement, ils ne prennent jamais la parole, l'enseignant ajoute : « *les étudiants ne posent jamais de questions* ».

D'après les propos des enseignants de spécialité, les étudiants s'expriment en langue arabe durant le cours : « [yahdar bel 3arbiya] (*il parle en arabe*) ». Un enseignant qualifie le niveau de l'expression orale des apprenants de dramatique : « *Mais le problème qui se pose c'est plus je pense ehh dans le contexte oral que dans le contexte écrit... euh au niveau de l'oral c'est encore plus dramatique* ». De plus, les enseignants déclarent que les étudiants ont également des difficultés de compréhension orale: « *ils ne comprennent pas ce que tu leur dis en français, [3la dak] (c'est pourquoi) on est obligé en tant qu'enseignant de répéter plusieurs fois la même information// ils veulent que tout le cours soit en arabe mais moi je ne peux que traduire [bach yefahmo] (pour qu'ils comprennent)* ». L'enseignant interrogé nous confirme que les étudiants ont des difficultés de compréhension orale, alors afin que les étudiants puissent accéder au discours oral, les enseignants de spécialité utilisent deux stratégies : La répétition et La traduction.

### 3.3.2 Difficultés d'encadrement

Les enseignants trouvent des difficultés à encadrer les étudiants pour leur mémoire de fin d'études. En effet, les apprenants doivent réaliser un projet en langue française. Ils doivent se documenter, rédiger et présenter leur travail en langue cible : « *En fait l'étudiant va utiliser la langue pour présenter son mémoire//il doit comprendre et parler en français*».

En dernière année de formation, les étudiants doivent préparer, rédiger et présenter un mémoire de fin d'études. Ce travail est encadré par un enseignant du département d'agronomie. Durant les séances d'entretien et de discussion de l'encadreur avec l'étudiant encadré, ce dernier est incapable de présenter et d'expliquer son projet de recherche en langue française : « *...en tant qu'encadreur//on discute le travail avec l'étudiant//euh.il doit écrire son mémoire mais surtout le présenter devant le jury*». De plus, ce travail doit être présenté oralement et en français devant un jury composé d'enseignants spécialisés. Alors, la langue française représente une part importante de la formation d'agronomie, elle est l'outil indispensable pour que l'apprenant puisse présenter oralement son travail de fin

d'études. Par ailleurs, les étudiants sont incapables de s'exprimer et de défendre leurs travaux oralement devant le jury.

### 3.3.3 Difficultés à expliquer les cours

Les enseignants d'agronomie trouvent des difficultés d'ordres linguistiques devant des étudiants arabophones, un problème qu'ils n'ont pas rencontré durant les années précédentes. Les étudiants de ces 20 dernières années ont été touchés par la politique d'arabisation, toutes les matières sont enseignées en langue arabe, alors que la langue française est dispensée en tant que langue étrangère avec un volume d'horaire de trois heures par semaine. Un enseignant interrogé déclare : « *l'étudiant qu'on reçoit ein les étudiants [ 'li yjo m' l ] (qui nous viennent du) terminal la même chose il est là en train de subir le cours il attends quand est-ce que ça va se ... donc [ h'na chof ana ] (ici regarde-moi) à l'époque je donnais les cours en français mba3d en 90 91 avec [ 'lmochkil ] (le problème) qu'on a eu politique [ gal'k ] (on a dit) il faut donner les cours en arabe [ w'lit ana ] (je suis devenu moi) avec les quelques .. [ golt maelich ana ] (je me suis dis-moi) je vais traduire mes cours [ w' lwahed y forsi ela roho ] ( et l'individu se force) j'avais des bouquins j'avais de la chance j'avais des bouquins d'agronomie d'une ancienne collègue qui est iraquienne [ ki k' ml' t' lkontra 'ntaeħa rah' t khalatli ] ( quand elle a terminé son contrat) les documents [ 'ntaeħa jab' tli m' l eirak ] (elle les a ramenés de l'Irak) j'étais obligé d'enrichir ma bibliothèque personnelle [ b' l maæajim ] ( avec des dictionnaires) [ 'chrit ana ] (moi j'ai acheté) un truc utile pour les étudiants [ min hayth had el mostalahat ] ( du côté des concepts) donc [ eandna had ' l mochkil ] (on a ce problème) »*

Comme le montre l'extrait ci-dessus, les enseignants ont eu recours à la langue arabe pour l'enseignement de l'agronomie durant la période de tentative d'arabisation de l'enseignement supérieur. Certains d'entre eux ont fait des efforts personnels pour apprendre la langue arabe et surtout les termes scientifiques. L'enseignant affirme que durant les années 90, ils ont été obligés à enseigner en langue arabe. Alors, il était contraint à s'auto former en achetant des dictionnaires pour maîtriser les concepts scientifiques. Mais, cette politique d'arabisation n'a pas réussi à l'université car il était impossible pour les enseignants d'assurer les cours de spécialité en langue arabe puisque leur formation initiale qui était en langue française.

### 3.4 La démotivation des apprenants

Un autre problème qui a été souligné par les enseignants est la démotivation des étudiants. En comparant les étudiants des 20 dernières années avec ceux des premières promotions des années 70 et 80, les enseignants trouvent que ceux de cette nouvelle génération n'arrivent pas à assimiler le cours. Ils sont désintéressés surtout pendant le cours magistral. Selon un enseignant qui a plus de 25 ans d'expérience affirme : « [*'h'na*] (*nous*) *il faut dire ce qu'il en est* [*'h'na*] (*nous*) [*'neanio m'n jih't*] (*nous souffrons du côté de*) *la transmission du message* [*win*] *avec tout en voyant défilé les différentes promotions depuis euh des années* [*ana 'bdi*] (*moi j'ai commencé*) *en 75* [*ana men*] (*moi depuis*) *la troisième promotion donc* [*'h'na 'nm'do 'l mathal bi*] (*nous donnons l'exemple avec*) *les anciennes promotions* [*m'n hayth al istiweab*] (*du côté de l'assimilation*) *comment ils savent assimiler comment ils étaient intéressés par les cours et ça se passait très bien c'est-à-dire que euh c'était agréable de faire la cours* [*'meahom*] (*avec eux*) ».

Dans cet extrait, l'enseignant interrogé déclare qu'il trouve des difficultés à transmettre les connaissances scientifiques aux étudiants. En effet, les lacunes de ces derniers les démotivent et mettent les enseignants dans une situation difficile et n'arrivent pas à faire passer le message. De ce fait, l'enseignant regrette les étudiants des promotions précédentes (avant l'arabisation du système scolaire) qui étaient motivés et donnaient beaucoup d'importance aux cours, contrairement à ceux des dernières promotions.

### 3.5 Avis des enseignants de spécialité sur le cours de langue

Pour les enseignants de spécialité, le cours de langue est « *sensé former les étudiants pour suivre les cours d'agronomie//* ». Cependant, d'après leurs réponses, le contenu du cours de langue ne répond nullement aux besoins des étudiants d'agronomie pour poursuivre leurs études : « *had (ces) cours du module de langue n'aident pas les étudiants à améliorer leur niveau ni à suivre les cours de spécialité* ».

Pour les enseignants de spécialité, le contenu du cours de langue ne motive pas les apprenants à s'intéresser à la langue française : « *les étudiants n'assistent pas aux cours de langue parce que l'enseignante leur enseigne la littérature* ». Les enseignants de spécialité ajoutent que « *l'enseignant qui les prend en charge n'est pas qualifié parce que* [*hiya*] (*elle est*) *spécialiste en agronomie* [*machi*] (*non pas*) *pour l'enseignement de la langue* »

### 3.6 Propositions didactiques

À la fin de l'entretien, nous avons demandé aux enseignants de nous proposer des solutions qui peuvent faciliter l'enseignement apprentissage de langue. Leurs suggestions se résument comme suit :

Pour les enseignants de spécialité, le contenu du cours de la langue française n'a aucune relation avec la spécialité des apprenants. C'est pourquoi, ils proposent des activités et des documents qui soient en rapport avec le domaine de l'agronomie : *« il faut faire apprendre aux étudiants euh comment présenter un exposé // comment poser et répondre à des questions de cours / comment répondre aux questions d'examen aussi le choix des documents et très important ein il faut que ces documents soient des documents scientifiques »*.

Certains enseignants proposent une collaboration entre le département de français et celui de l'agronomie *« moi je vois que le département de français peut contribuer et aider les étudiants à améliorer leur niveau// ils sont spécialistes du français alors ils peuvent proposer quelque chose »*. Pour un autre enseignant le mieux serait de recruter des enseignants de français pour le module de français : *« il faut que l'enseignant qui enseigne le module de français ykoun (soit) un enseignant de français »*

La motivation et la sensibilisation des étudiants à l'apprentissage de la langue française sont indispensables. En effet, les enseignants considèrent que les étudiants de première année ne sont pas conscients de l'importance de la langue française, alors il est nécessaire de leur faire comprendre que : *« le français est la clé de leur réussite // il faut qu'ils soient conscients de l'importance du français pour la réussite de leurs études// lazem (il faut) dès le premier jour leur expliquer que cette langue est la langue dans laquelle ils vont écrire et parler durant toute leur formation »*

Les enseignants interrogés proposent une augmentation du volume horaire du module de langue. Ils déclarent que *« une heure trente hebdomadaire est insuffisante // il faut revoir le créneau horaire du module de français »*. De plus, ils suggèrent également d'élever le coefficient du module de langue *« le coefficient du module de langue est 1 alors pour les étudiants c'est un module qui n'est pas d'une grande importance// alors moi je pense que si on augmente son coefficient les étudiants vont s'intéresser à ce module »*

Pour conclure ce chapitre, nous avançons que les données collectées, à partir de l'analyse du questionnaire et les résultats des entretiens avec les enseignants de spécialité, complètent les données relatives aux besoins des étudiants issues de l'enquête réalisée avec l'enseignante de langue. En effet, les étudiants de première année trouvent des difficultés à suivre leur formation en langue française en raison de leurs insuffisances langagières. Etant donné que le français est le seul moyen de transmission des connaissances maîtrisé par la majorité des enseignants, ils ont classé l'expression orale, l'expression écrite et la compréhension orale comme besoins prioritaires. Aussi, tous les enseignants réclament la démotivation des étudiants et leur désintérêt vis-à-vis des cours de langue et suggèrent un programme innovant et motivant, conçu en collaboration avec des enseignants de langue, afin d'améliorer les compétences langagières des étudiants.

Dans le chapitre qui suit, nous allons nous intéresser, de près, aux difficultés des étudiants au niveau de la communication orale et analyser les données collectées afin de proposer des activités adaptées au niveau des étudiants, la nature de leur spécialité ainsi qu'au discours oral qu'ils écoutent et qu'ils doivent produire.

# **Chapitre 3 : Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire et pendant les cours de spécialité**

Les étudiants qui s'inscrivent en première année sciences agronomiques arrivent avec des besoins en langue française. En effet, l'enseignement scolaire est dispensé en langue arabe alors que la langue française est enseignée en tant que « langue étrangère ». Mais, une fois à l'université, les nouveaux bacheliers trouvent des difficultés à suivre des cours en langue française. Dans la démarche FOS, la détermination des besoins des apprenants est primordiale, parce que ce type de formation : « qui trouve son application dans un milieu précis en fonction des besoins et attentes du public cible et doit cibler les compétences requises par ce public à des fins de sélectionner les points de langue à traiter pour répondre aux besoins précis<sup>224</sup> ». De ce fait, il convient d'évaluer les besoins et les attentes des apprenants pour que les formations FOS reflètent la réalité du terrain.

Dans ce chapitre, nous allons donner la parole aux étudiants afin qu'ils puissent s'exprimer sur les difficultés qu'ils rencontrent et ce qu'ils veulent réellement apprendre. Cette enquête est réalisée par un questionnaire adressé aux étudiants de première année sciences agronomiques. Ensuite, nous analyserons les difficultés que rencontrent les apprenants pendant les cours de spécialité à partir des enregistrements audio.

## **1. Analyse des besoins des étudiants via le questionnaire**

Les sujets à qui nous avons adressé notre questionnaire<sup>225</sup> sont des étudiants de première année tronc commun agronomie. Leur nombre est de 187, mais nous avons récupéré seulement 98 copies, 48 garçons 50 filles, âgés entre 18 et 24 ans.

### **1.1 Rapport à la langue française**

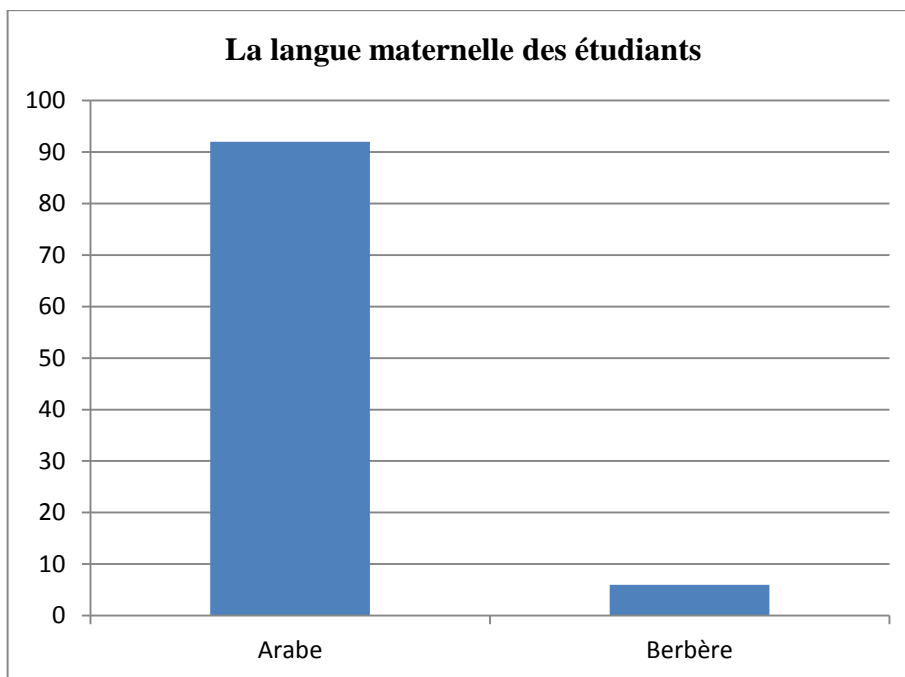
#### **➤ Quelle est votre langue maternelle ?**

La première question que nous avons posée aux apprenants, concerne leur langue maternelle, nous leur avons expliqué qu'il s'agit de la première langue qu'ils ont acquise à la maison.

---

<sup>224</sup> Mangiante JM et Parpette C. (2004). *Op.cit.* p4.

<sup>225</sup> Voir annexe N°8.



Dans l'histogramme ci-dessus, nous constatons que la première langue acquise par les apprenants est l'arabe, alors que pour le reste c'est le berbère. Cela renvoie à la communauté linguistique de chaque étudiant, car la population arabophone est plus élevée que la population berbérophone.

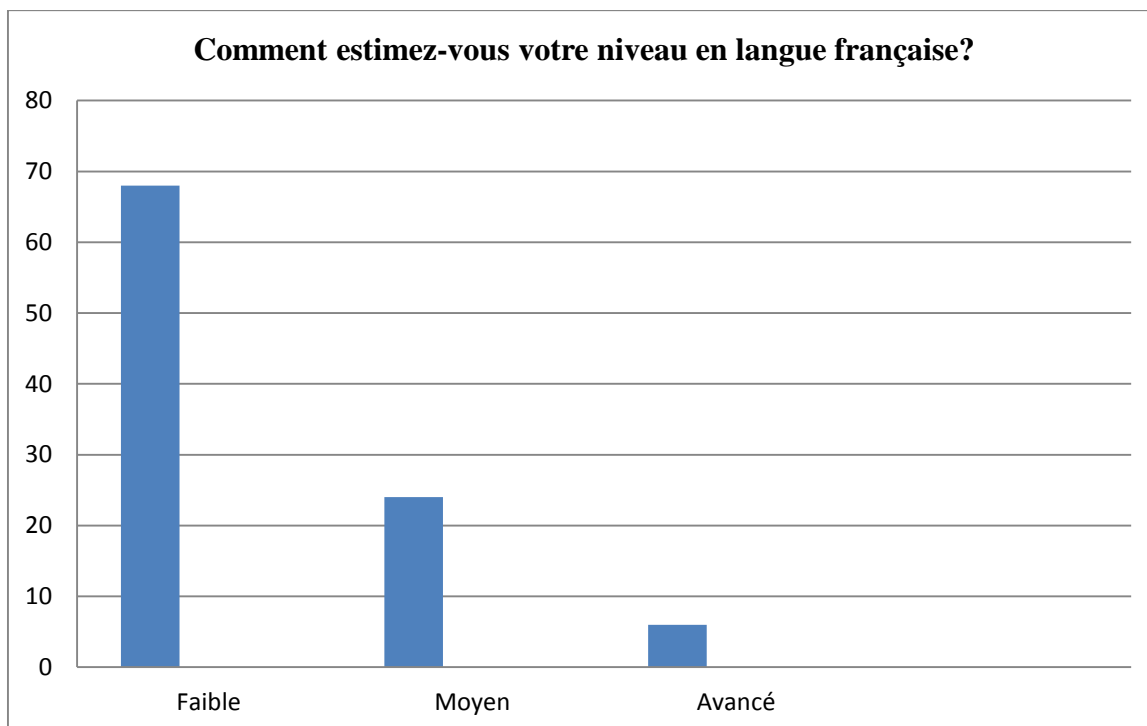
➤ **Quelle est votre première langue apprise à l'école ?**

Rappelons que l'introduction de l'enseignement de la langue française a connu plusieurs changements au cours de ces dernières années. Depuis l'arabisation du système éducatif, la langue française est devenue la première langue étrangère apprise à l'école à partir de la 4<sup>ème</sup> année primaire. Ensuite, en 1994, les élèves devaient choisir entre le français ou l'anglais, mais cette démarche a échoué car arrivés au collège, tous les élèves devaient suivre le même programme, alors que leurs prés acquis sont différents. Mais, à partir de la rentrée 2003, l'enseignement du français est passé à la deuxième puis à la troisième année primaire.

D'après les résultats du questionnaire, la première langue étrangère apprise par les apprenants est la langue française.

➤ **Comment estimez vous votre niveau en langue française ?**

L'intérêt de cette question, est de savoir comment les apprenants perçoivent leur niveau en langue française.



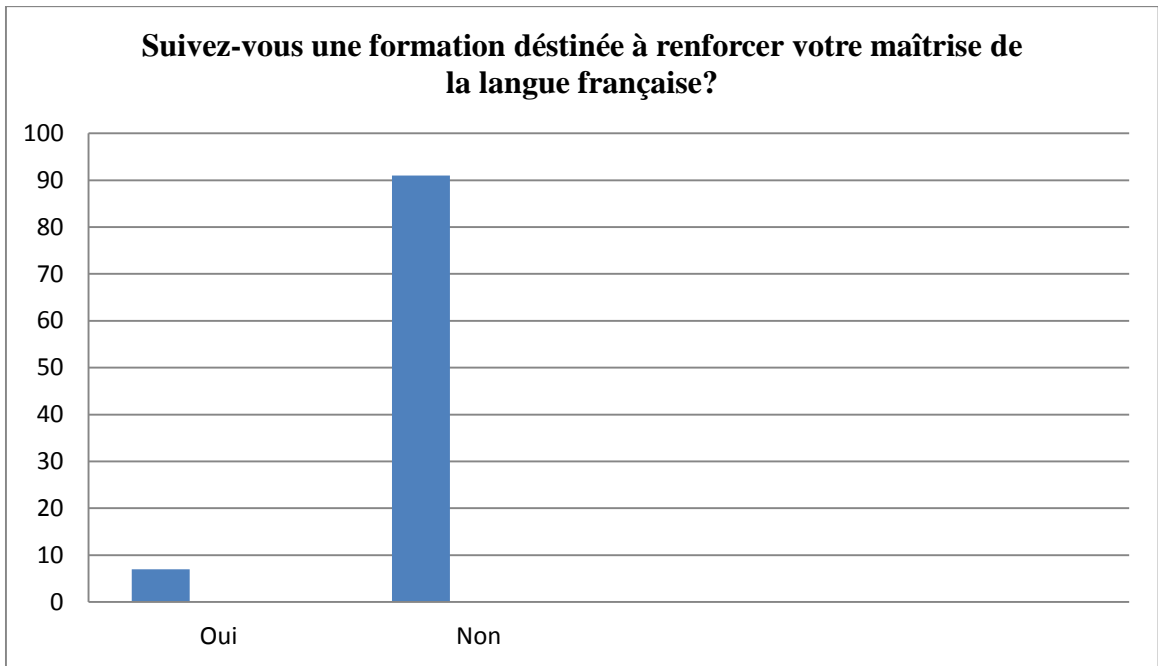
Les résultats obtenus sur les représentations des étudiants sur leur niveau en langue française se traduisent comme suit :

- La majorité des étudiants estiment avoir un niveau faible en langue française, 68 étudiants ne maîtrisent pas la langue cible.
- 24 étudiants jugent que leur niveau est moyen.
- Peu d'étudiants pensent que leur niveau est avancé.

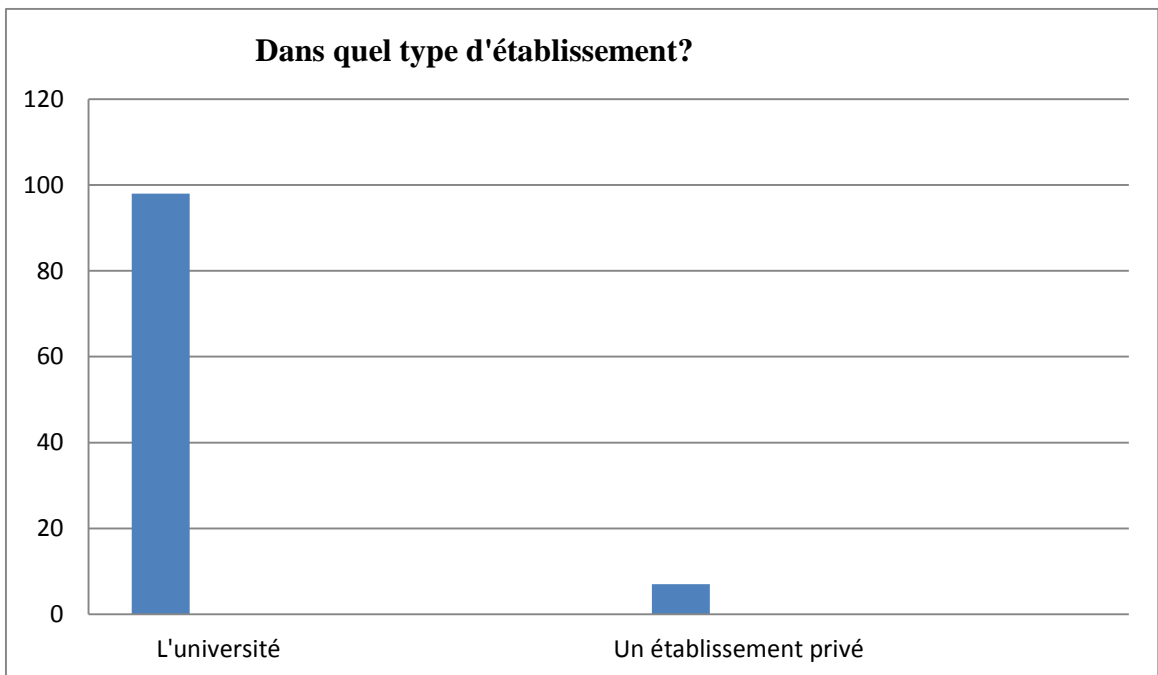
Nous pouvons dire que le niveau des étudiants de première année est estimé de faible. Aussi, ils sont conscients de leurs insuffisances langagières. Cela suppose qu'un énorme travail de renforcement linguistique reste à faire.

➤ **Suivez-vous une formation destinée à renforcer votre maîtrise de la langue française ?**

Durant ces dernières années, nous avons constaté l'ouverture de plusieurs écoles privées qui offrent des formations dans plusieurs langues comme la langue française. Aussi, il existe dans plusieurs universités le CIEL (centre d'enseignement intensif des langues) où toute personne désirant perfectionner son niveau en langue (française, anglaise, espagnol...) peut s'y inscrire avec des prix raisonnables.



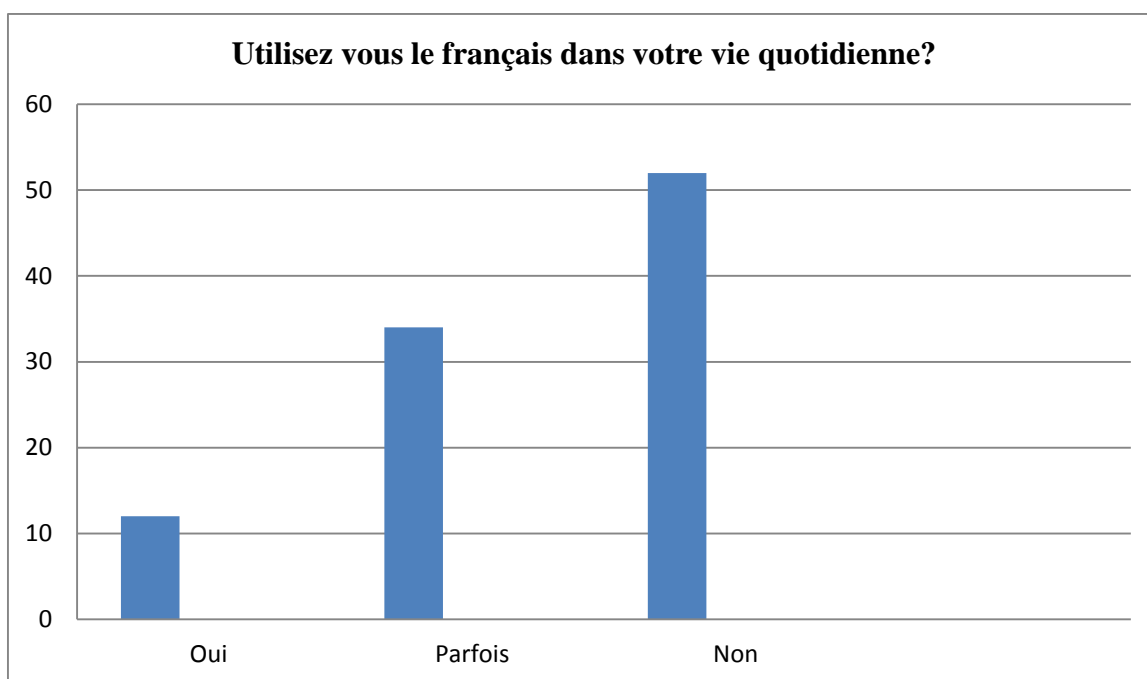
Le nombre des apprenants qui suivent une formation linguistique pour améliorer leurs compétences est très peu. En effet, cela s'explique par la charge de l'emploi du temps, ils ne trouvent pas un créneau horaire qui les arrange. De plus, une formation linguistique dans un établissement privé est coûteuse.



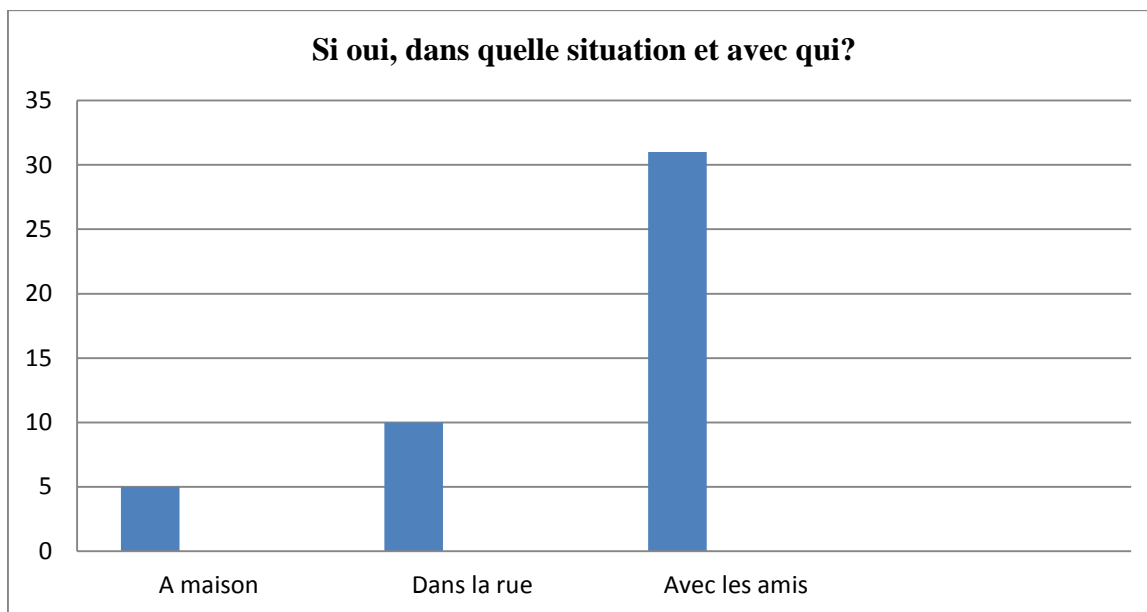
La majorité des étudiants suivent des cours de renforcement linguistique à l'université. Il s'agit des formations offertes par le CIEL, qui dispense des cours pendant le weekend, un créneau horaire qui arrange les étudiants et avec un prix symbolique. Certains apprenants, dont le nombre est limité, suivent une formation de langue dans des établissements privés.

➤ **Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?**

Cette question a pour objectif de savoir si la langue française est présente dans les échanges langagiers quotidiens des apprenants.



La majorité des étudiants n'utilisent pas le français dans les communications quotidiennes alors que 34 apprenants disent avoir un contact occasionnel avec le français. Cependant, quelques étudiants, seulement, avouent ne pas utiliser la langue française dans la vie quotidienne. D'après les résultats, nous déduisons que le faible niveau des apprenants est dû à l'absence de l'utilisation de la langue française. De plus, même si la langue française est pratiquée dans les échanges quotidiens, elle est souvent mêlée avec la langue maternelle des interlocuteurs.

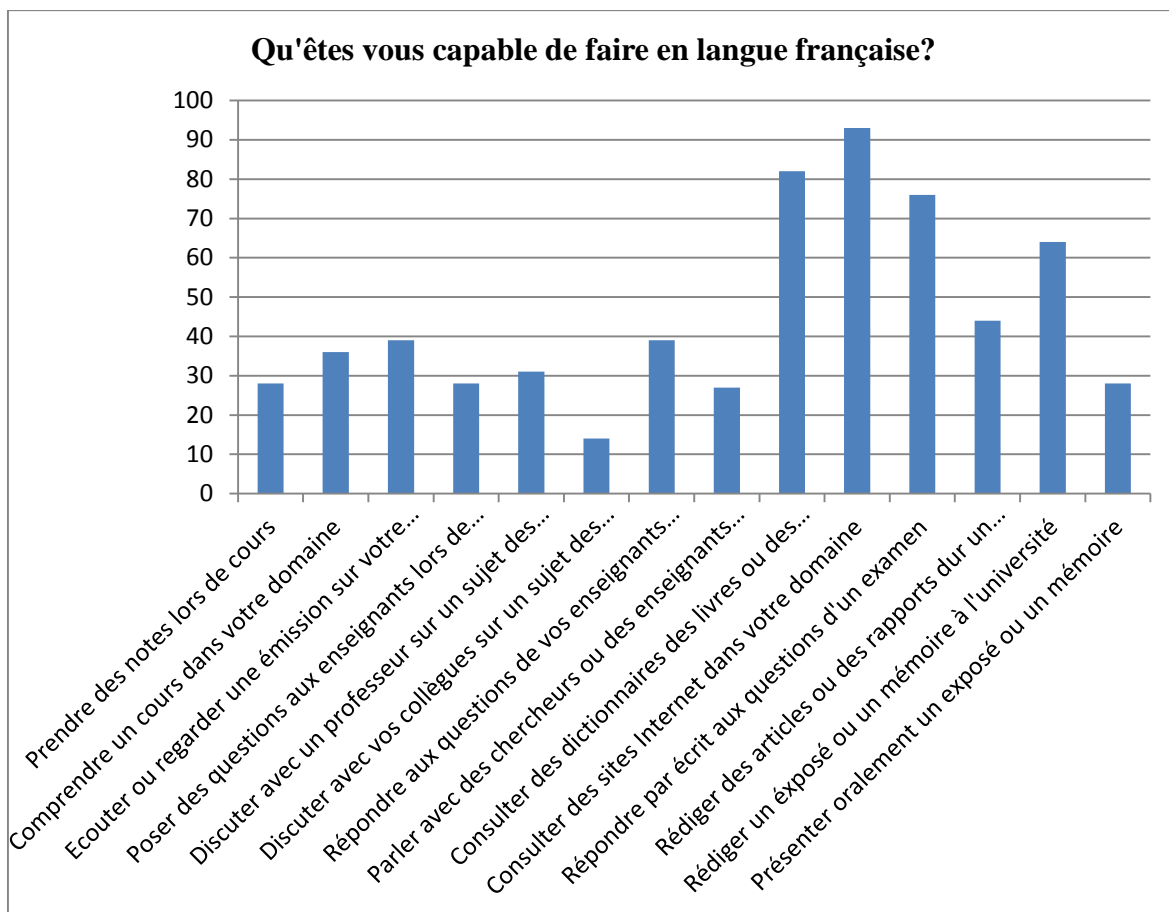


Dans la figure ci-dessus, nous constatons que le français est utilisé dans toutes les situations de communication, mais son taux d'utilisation diffère selon les situations de communication.. Moins de la moitié des étudiants utilisent cette langue à la maison et dans la rue cela s'explique par le degré de maîtrise de l'entourage de ces apprenants. Une grande majorité des étudiants utilisent la langue française avec les amis.

## **1.2 Le français dans l'enseignement supérieur**

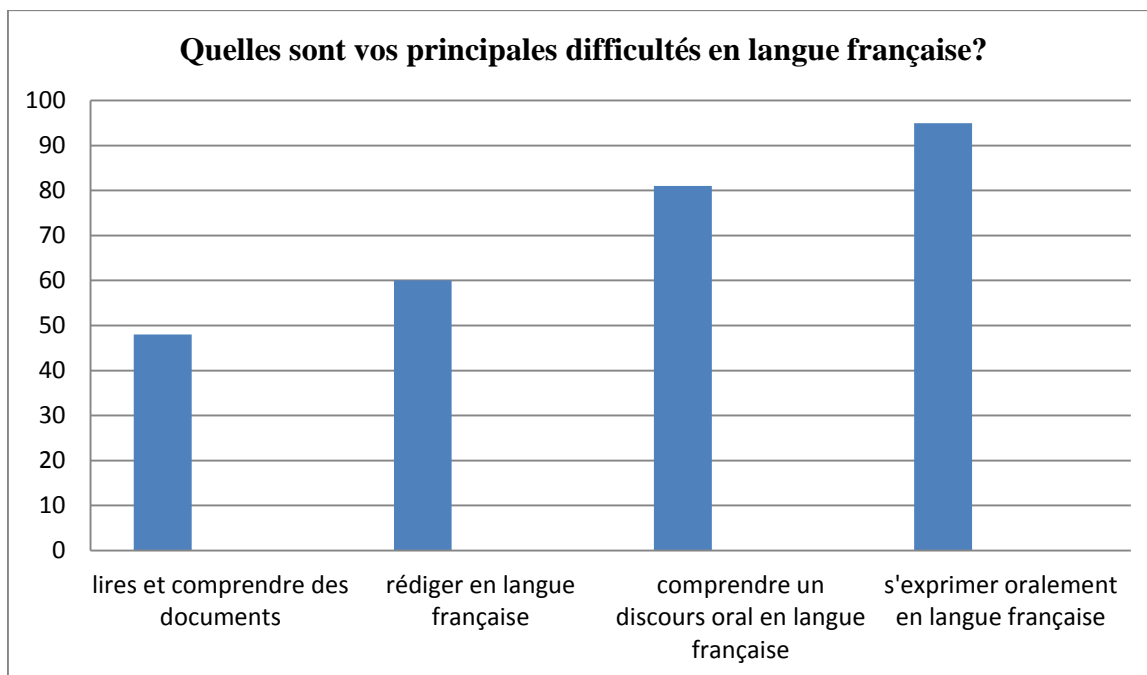
### **➤ Qu'êtes-vous capable de faire en langue française ?**

L'objectif de cette question est de savoir quels sont les tâches que les étudiants sont capables de réaliser en langue cible.



Nous remarquons que la majorité des étudiants déclarent qu'ils peuvent effectuer des activités relevant de l'écrit : consulter des sites d'internet dans le domaine de leur spécialité, consulter des dictionnaires et des livres. Ils affirment, aussi, que l'expression écrite ne leur pose pas de problème, ils sont capables de répondre par écrit à un sujet, rédiger des rapports et des exposés.

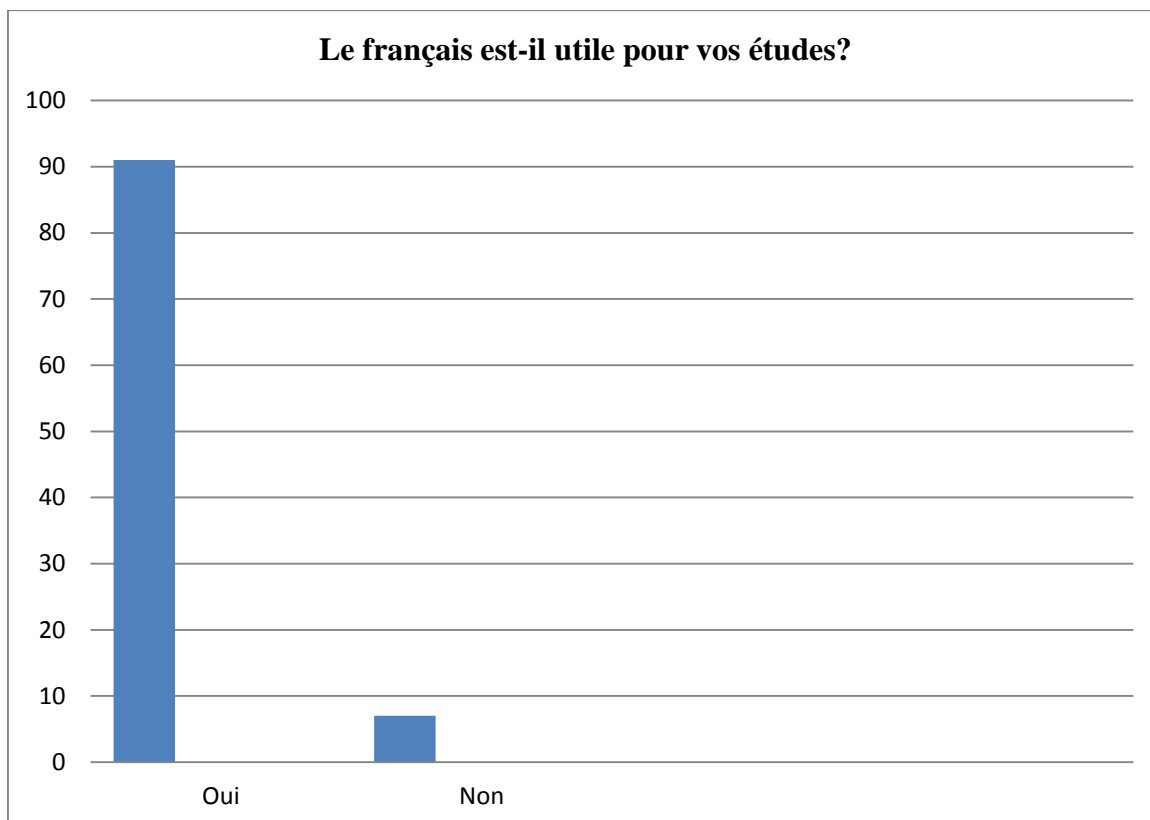
Cependant, le nombre des étudiants, capables de s'exprimer oralement et répondre oralement aux questions des enseignants, aussi la présentation orale d'un exposé et même la prise de notes présentent des difficultés, est limité. À partir des résultats obtenus ci-dessus, nous pouvons avancer que les étudiants ont des difficultés de communication orale. Ces résultats confirment les réponses des enseignants qui ont classé les difficultés en communication orale comme prioritaires.



Les réponses obtenues confirment les résultats de la question précédente. Nous constatons que 95 des étudiants disent qu'ils ont des difficultés d'expression et de compréhension orale en langue française, alors que la moitié d'entre eux rencontrent des problèmes de compréhension et d'expression écrite. Les difficultés des étudiants en expression orale se justifient par le fait que tout au long de leur parcours scolaire, les enseignements se basent plus sur l'écrit que sur l'expression ou la compréhension d'un discours oral. C'est pourquoi, les étudiants ont moins de problèmes à comprendre et à lire un document écrit. Cette constatation est, également, faite par les enseignants de spécialité qui ont déclaré que les étudiants ne s'expriment pas et ne prennent jamais la parole en classe.

➤ **Le français est-il utile à votre formation ?**

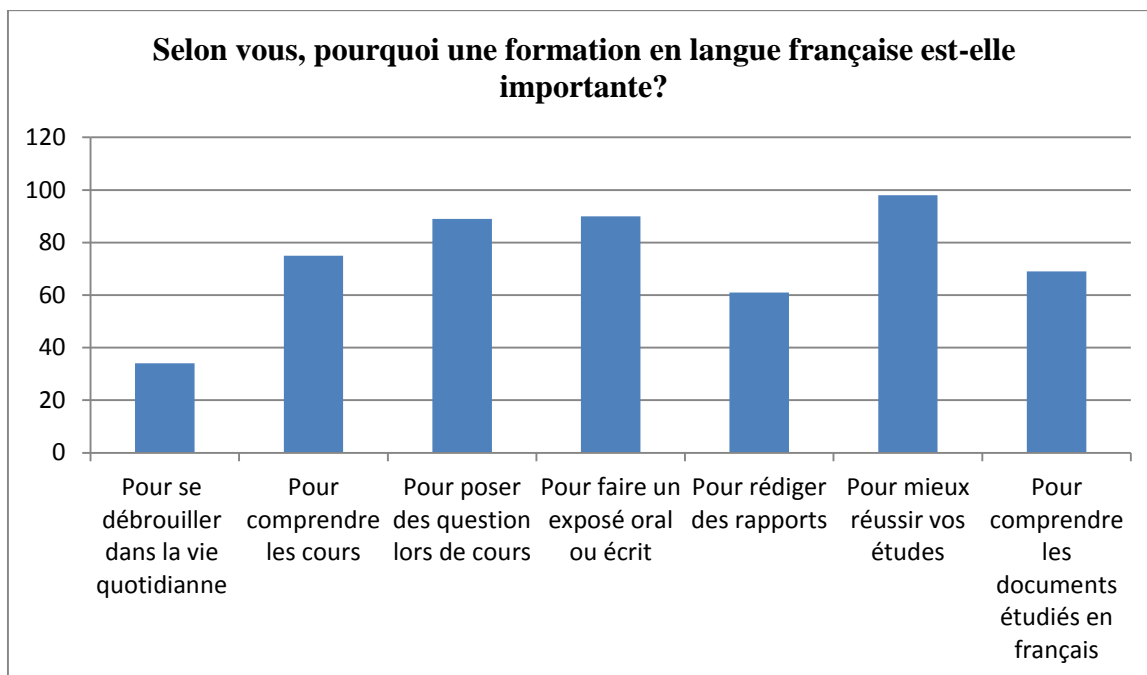
L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants sont conscients de l'importance de la langue française dans leur spécialité et de voir s'ils pensent que la langue est un facteur de réussite dans leurs études universitaires.



D'après ces résultats, nous remarquons que la majorité des étudiants sont conscients de l'importance de la langue française puisque 91 d'entre eux ont répondu « oui » à la question. Alors, ils trouvent que l'apprentissage de la langue française est nécessaire pour la réussite de leurs études universitaires. Contrairement à 7 étudiants, pour qui, la langue française n'est pas utile.

➤ **Selon vous, pourquoi une formation en langue française est importante ?**

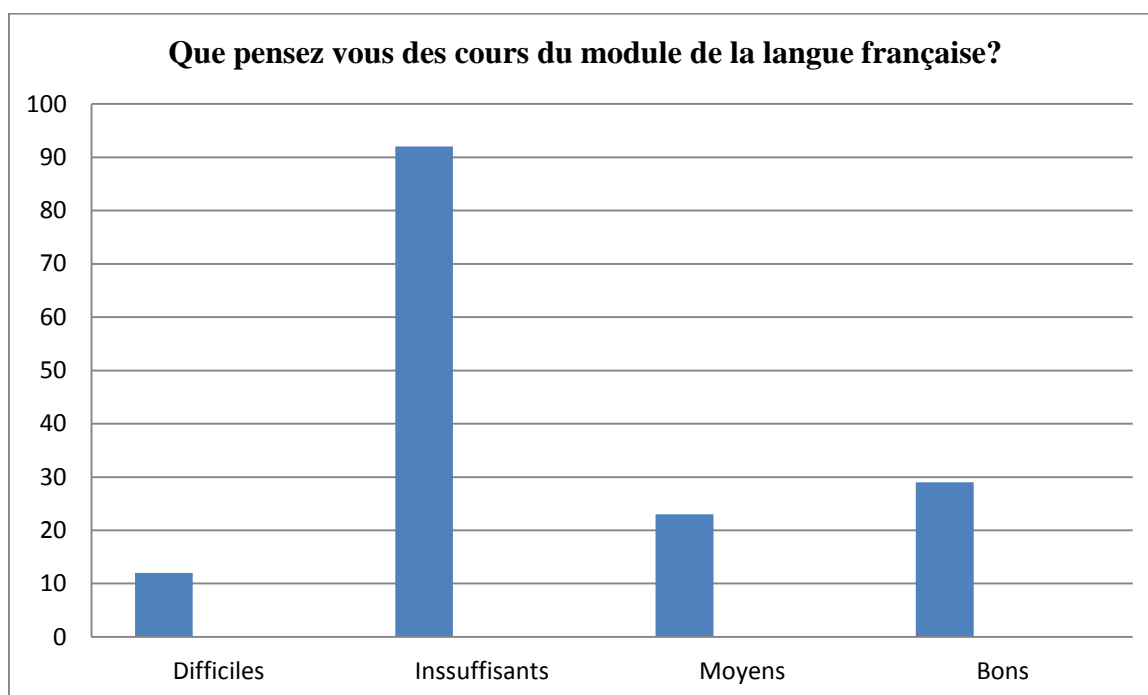
Nous avons intégré cette question pour compléter la question précédente. L'objectif est de mieux rendre compte de la motivation des apprenants, et de voir s'ils sont vraiment conscients de l'importance de l'apprentissage de la langue française dans les études de sciences agricoles.



La majorité des étudiants affirment qu'une formation en langue française est importante pour la bonne poursuite des études universitaires. Les motivations des étudiants à suivre des cours de français se classent comme suit : comprendre des cours de spécialité, poser des questions, présenter un exposé et comprendre des documents spécialisés.

Nous remarquons que les apprenants manifestent encore une fois leur conscience de l'importance de la langue française pour réussir leurs études universitaires. De plus, ils désirent développer leurs compétences en communication orale, puisque la difficulté majeure qu'ils rencontrent réside dans l'expression orale.

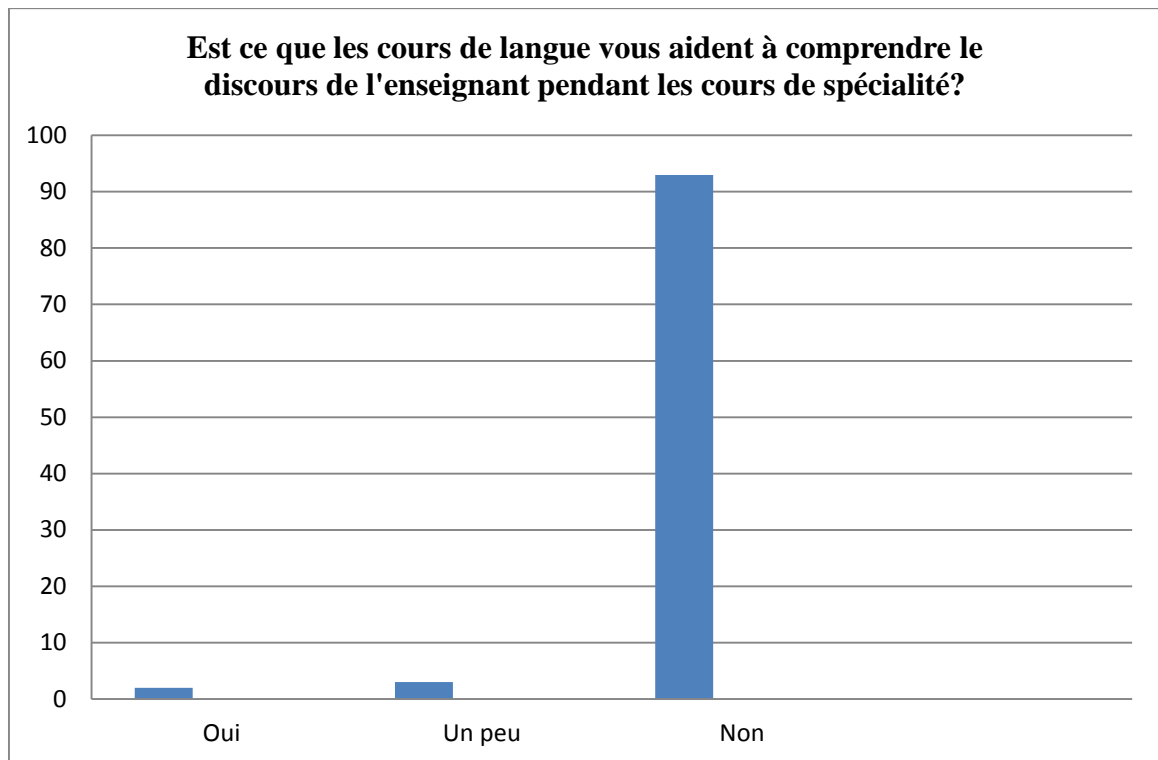
### 1.3 Les cours de langue française dans le programme



Nous constatons que pour la majorité des étudiants, les cours de langue à l'université sont insuffisants. En effet, les résultats obtenus montrent que la totalité des apprenants ne sont pas satisfaits du contenu du module de langue.

La majorité des étudiants trouvent que les cours de la langue française ne répondent pas à leurs besoins langagiers. Ce module n'améliore pas leurs compétences en communication orale et ne leur fournit pas les outils nécessaires pour comprendre les cours et s'exprimer dans un français correct. Ils affirment que les cours de langue ne sont d'aucune utilité pour la réussite de leurs études universitaires.

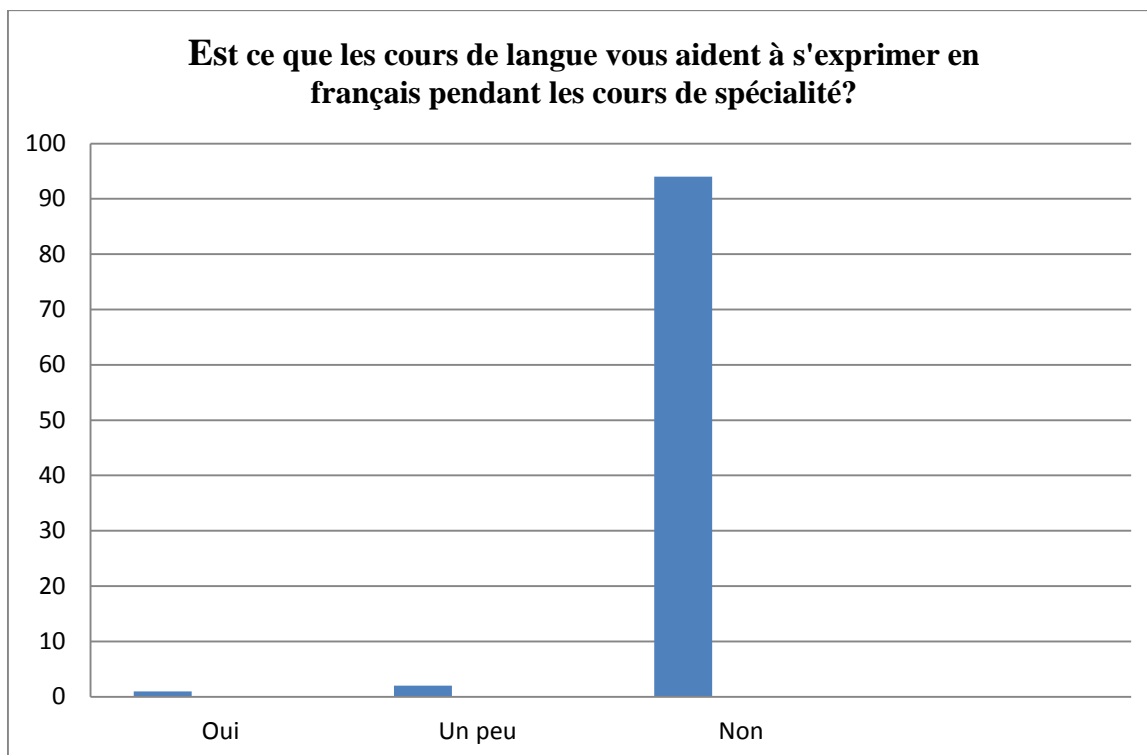
Un grand nombre d'étudiants sont d'accord pour dire que le volume horaire consacré au module de la langue française est insuffisant. Les réponses formulées par les étudiants rejoignent les déclarations faites par les enseignants de spécialité et l'enseignante de langue.



La plupart des étudiants affirment que les cours de langue ne les aident pas à comprendre le discours de l'enseignant pendant les cours de spécialité. Le module de la langue française ne répond pas aux multiples aspects langagiers dont les apprenants auraient besoin d'apprendre pour réussir leurs études.

3 étudiants sur 98 ont répondu « un peu », ce sont ceux qui ne voulant répondre ni oui ni non et préfèrent choisir une réponse entre les deux choix.

D'autres étudiants ont répondu quant à eux par « oui », les cours de langue les aident à comprendre les cours de spécialité.



Les résultats obtenus pour cette question sont similaires à ceux obtenus pour la question précédente. En effet, la plupart des étudiants ont donné une réponse négative vis-à-vis des cours de langue, ils affirment que le contenu du module ne développe aucune compétence qui les aide à s'exprimer oralement pendant les cours de spécialité.

## **2. Synthèse de l'analyse des besoins via le questionnaire**

L'analyse des besoins des étudiants de première année sciences agronomiques, nous a permis de relever un certain nombre de difficultés rencontrées durant les séances de spécialités que nous avons classé comme suit :

### **2.1 Des besoins en communication orale**

La compétence de l'expression orale est en tête des besoins exprimés par les étudiants, 96,93% d'entre eux trouvent des difficultés à s'exprimer oralement durant les séances de spécialité.

Les difficultés à suivre des cours de spécialité en français viennent en deuxième position après l'expression orale. La situation de poser des questions et prendre la parole avec les

enseignants constitue l'obstacle majeur dans lequel se trouvent les étudiants pendant les cours magistraux, les TD et les TP. Cette constatation sera confirmée dans la partie qui suit lorsque nous analysons les enregistrements des séances auxquelles nous avons assistés.

## **2.2 Insuffisances du cours de langue**

Selon les étudiants, les cours du module de langue ne répondent pas à leurs besoins langagiers. Ils ne les aident pas à suivre les cours de spécialité ni à s'exprimer ou à comprendre le discours oral de l'enseignant. En effet, le contenu des cours de langue n'a aucune relation avec la spécialité des étudiants ni avec leurs besoins langagiers. Il ne répond pas aux objectifs auquel il a été instauré.

Afin de compléter l'analyse des besoins langagiers des étudiants, nous avons assisté à des séances de cours magistraux, des TP et des TD afin de recenser les difficultés rencontrées en communication orale.

## **3. Les difficultés des étudiants pendant les cours de spécialité**

Pendant les cours magistraux, l'enseignant est le seul détenteur de la parole. Il s'agit d'un discours monologique. Les interventions des étudiants sont trop limitées et ce sont toujours les mêmes apprenants qui prennent la parole à chaque fois.

Durant les cours magistraux, les interventions des étudiants sont presque inexistantes, c'est l'enseignant qui explique et parfois répond même aux questions qu'il pose quand personne ne se manifeste. Cette constatation est également faite pour les TP et les TD où les étudiants sont censés animer les séances. En effet, c'est pendant ces moments que les apprenants participent au débat, posent des questions, expliquent des expériences, or pour le cas de notre étude cette participation est inexistante.

Nous avons assisté à différentes séances : cours magistraux, des TD et des TP afin de dégager les difficultés que rencontrent les étudiants de première année sciences agronomiques en communication orale.

### **3.1 Erreur phonétique**

Au niveau de la phonétique, les étudiants ont du mal à prononcer correctement certains mots en langue française. Ce problème est lié au fait que certains phonèmes de la langue française

n'existent pas en langue arabe. L'inexistence de ces phonèmes empêche les apprenants à communiquer correctement en français.

Pendant la séance du TP de biologie animal, l'enseignant demande aux étudiants de lire un document sur l'appareil de golgi.

D'après la lecture effectuée par les étudiants nous avons constaté que certains d'entre eux ont des difficultés de prononciation. De plus, ils ne respectent pas les signes de ponctuation, l'enseignant, à plusieurs reprises, leur fait des remarques :

**Extrait :**

Quand on termine une phrase il faut s'arrêter ensuite tu commences une nouvelle phrase// quand on fait de la lecture il faut respecter la ponctuation ein une virgule un point-virgule ein un point il faut les respecter//pour que vous puissiez comprendre ce que veut dire le texte

Chaque langue sélectionne un nombre limité de phonèmes et les organise à sa manière. Les apprenants arabophones éprouvent donc une difficulté, certaine, pour articuler certains phonèmes du français qui n'existent pas dans leur système phonologique maternel, lequel reste pour eux le système de référence.

**3.1.1 Interférence de type vocalique**

L'arabe ne possède que trois voyelles fonctionnelles orales (longues ou brèves) : /a/, /o/, /i/. Leur prononciation tend respectivement vers /a/ ou /E/, /o/ ou /u/, /i/ ou /e/.

Cependant, la langue française en possède seize : douze orales (/a/, /ɑ/, /ɔ/, /e/, /ɛ/, /oe/, /ø/, /ə/, /o/, /i/, /y/, /u/) et quatre nasales (/ã/, /ẽ/, /œ/, /â/) correspondant à des graphèmes simples ou composés pour les voyelles qui manquent)

Dans le tableau suivant, nous avons identifié et taxé les erreurs de type vocalique. Prenons quelques exemples :

Phonème	Erreur	Correction
é-----> i	Enrêchir	Enrichir
o-----> u	Proucessus	Processus
ã-----> ã	Tronspart	Transport
i-----> y	Cellile	Cellule

- **Les consonnes**

Le français possède dix-sept consonnes contre vingt-deux en arabe. Les deux langues ont en commun les consonnes suivantes : /b/, /d/, /f/, /k/, /l/, /m/, /n/, /r/, /s/, /t/, /z/, /ʀ/, /g/.

Les oppositions sourdes vs sonores, du type /p/ vs /b/ ou /f/ vs /v/, n'existent pas en arabe, alors qu'on trouve les oppositions sourdes vs sonores : /t/ vs /d/, /k/ vs /g/.

### 3.1.2 Interférence de type consonantique

Dans un premier temps, nous avons tenté d'identifier quelques interférences, puis nous les avons classées en vue d'une explication possible. Voici donc des exemples :

Phonème	Erreur	Correction
p-----> b	brotéines	protéines
f-----> v	fésicules	vésicules
ʃ-----> g	Vechétal	Végétal

### 3.2 Difficultés morphosyntaxiques

Les étudiants ont des difficultés morphosyntaxiques. En effet, ils n'arrivent pas à formuler, oralement, des phrases simples.

**Extrait :**

Enseignant : ...donc l'intensité serait égale à la tension totale et dans ces conditions elle sera minimale ou maximale ?

Etudiant1 : max euh

Etudiant2 : maximale

Etudiant1 : [iɥ] (*oui*) maximale

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant termine son explication par une interrogation et attend la réponse des étudiants. Un apprenant prend la parole en prononçant les trois premières lettres du mot, alors un autre étudiant donne la totalité du mot puis le premier étudiants reprend la réponse du deuxième étudiant (*oui*) et prononce tout le mot. Nous remarquons ici que le premier étudiant a hésité, il manque de confiance et a peur de se tromper, ce n'est qu'après que son camarade a donné la réponse qu'il s'est ressaisi et a prononcé tout le mot. Nous constatons aussi que les étudiants ont des difficultés à former une phrase simple. C'est également le cas dans l'extrait suivant :

**Extrait :**

Enseignant : l'agrandissement est de 27 mille c'est 27 mille alors euh la photo B c'est euh euh un stomatocyte de mutant agrandi 20 mille fois la photo B agrandi 20 mille fois par microscope quel type de microscope quel type de microscope  
Etudiant : électronique.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant pose une question aux étudiants sur le type de microscope, l'étudiant répond par un seul mot « électronique » au lieu de formuler une phrase « c'est un microscope électronique ». Il est possible de voir que les apprenants trouvent des difficultés à composer une phrase simple.

### 3.2.1 Les interférences du genre des noms

Les substantifs, en arabe comme en français, se distinguent par le nombre et le genre. Leur détermination est arbitraire et conventionnelle. Les genres ne se croisent pas toujours dans les deux langues. C'est pourquoi, il existe des interférences grammaticales erronées lorsque les genres dans ces deux langues ne se croisent pas. Dans l'extrait suivant, le nom « noyau » est féminin en arabe mais masculin en français, alors l'étudiant fait un transfert négatif et transpose le genre au français « la noyau ».

**Extrait :**

Enseignant : vous l'avez étudié euh il est constitué de quoi el khaliya hadi kifach dayera (*cette cellule elle est comment*) hiya alkhaliya ein ein bssah khaliya wach fiha andha raas wa dayel (*elle la cellule ein mais elle a quoi elle a une tête et une queue*) ein.  
Etudiant 1 : oui.  
Enseignant : elle a quoi ?  
Etudiant 1 : nawat (*noyau*) euh la noyau  
Enseignant : le noyau.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant demande aux apprenants de lui donner un exemple sans poser une question directe, mais il emploie une phrase déclarative, fait une pause et dit « exemple » avec une intonation montante, et attend la réponse.

**Extrait :**

Enseignant : d'accord système racinaire pivotant qui présente pertinemment les racines secondaires exemple↑  
Etudiant1 : la chêne.  
Enseignant : euh  
Etudiant1 : la chêne.  
Enseignant : le chêne.  
Etudiant1 : le chêne.

L'étudiant se trompe du genre du mot, parce que le mot « chêne » est un homonyme avec « la chaîne » c'est pourquoi l'apprenant a répondu « la chêne ».

### 3.2.2 Absence des articles

L'omission des articles indéfinis est l'une des erreurs les plus récurrentes. En effet, l'arabe connaît un seul article défini « Al » utilisé pour tous les genres des noms, comme dans « Al hayate », (la vie) dont on trouve la trace dans certains mots français ou anglais empruntés à l'arabe comme « alchimie » « allégorisme » etc. Cependant, l'arabe ne possède pas d'article indéfini, c'est l'article zéro.

#### Extrait :

Enseignant : de glycogène c'est des grains de glycogène bon cinq.

Etudiant : noyau.

Enseignant : c'est le noyau donc là vous voyez le noyau euh en cinq six c'est quoi le six.

Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiant répond à la question posée par un mot sans l'article indéfini qui précise le genre et le nombre du mot. Au lieu de dire « un noyau » il répond par « noyau ». L'extrait suivant comprend la même erreur. En effet, la réponse de l'étudiant est composée d'un seul mot sans article « carotte » :

#### Extrait :

Enseignant : le chêne le système racinaire unifié c'est le chêne quand il est chargé quand il est exemple ein exemple.

Etudiant : carotte.

Les grammairiens arabes expliquent cet absence, d'abord, par la désinence / un / qui véhicule le sens du singulier « un, une » ou du pluriel « des » et de l'indéfini à savoir une seule carotte ou des carottes parmi les carottes pouvant exister. Ensuite, ils expliquent cette absence par la règle logique : l'absence de marque est une marque.

### 3.2.3 Omission de la copule « être »

Nous avons également constaté que les apprenants omettent la copule « être » dans leurs productions orales. Dans l'extrait suivant, l'apprenant produit l'énoncé suivant : « fascicule euh deux » au lieu de dire « deux est le fascicule ». Cette erreur revient à l'influence de la langue arabe dont l'ordre syntaxique de la phrase nominale est « sujet - attribut ».

**Extrait :**

Enseignant : oui hna hna (là là) donc aux extrémités y a une euh euh donc il devient très dense donc les saccules donc ils deviennent de plus en plus dense vers la part de mercuration donc c'est il y a une concentration donc intense de euh les saccules les dictyosome alors euh en deux.

Etudiant : fascicule deux.

**3.3 Les interventions des apprenants**

Pendant les cours auxquels nous avons assisté, rares sont les étudiants qui posent des questions ou arrivent à répondre à celles de l'enseignant. Dans toutes les séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué que l'enseignant est le seul qui tient la parole même pendant les TP et les TD où les étudiants sont sensés prendre la parole et participer aux activités. Les interventions des apprenants se limitent aux réponses aux questions posées.

**Extrait :**

Enseignant : que les racines secondaires prennent naissance à partir des cellules du péricycle cellule du péricycle had (*ces*) les cellules [‘l baad menha yebqa méristématiques ki ngol méristématiques bema3na↑] (*certaines d'entre elle restent méristématiques comment on dit méristématiques c'est à dire*)

Etudiant : diviser.

Enseignant : voilà.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant élève la voix de manière à interroger les apprenants et termine son énoncé par le mot « bema3na » (c'est-à-dire) et une intonation montante et attend ce que les étudiants donnent le synonyme du terme « méristématique ». L'apprenant prend la parole de façon spontanée, il n'a pas été désigné par l'enseignant, et répond en donnant le verbe équivalent « diviser ».

**Extrait :**

Enseignant : Donc y a certains vésicules donc qui arrivent à la maturité ils secrètent des graines de substance voilà des graines de euh

Etudiant1 : sécrétion

Enseignant : voilà y a des grains donc de sécrétion

Etudiant2 : [hadi] (*cette*) graine de sécrétion

Lorsque les apprenants prennent la parole, c'est juste pour terminer la phrase de l'enseignant, comme nous le remarquons ci-dessus, où il explique le processus des vésicules qui secrètent des graines de substances, puis il reprend l'expression graine et s'arrête en attendant que les apprenants terminent l'énoncé. Ensuite, l'apprenant achève la phrase de l'enseignant et

donne juste le terme attendu. Cette manière de procéder n'encourage pas les apprenants à s'exprimer ni à formuler des phrases entières.

### 3.4 Erreur sémantique

Le calque sémantique ou à la traduction littérale de l'arabe en français est une des stratégies auxquelles les apprenants ont recours dans leur processus d'apprentissage. Ce sont des expressions incorrectes inadmissibles idiomatiquement ou culturellement.

#### Extrait :

Enseignant : donc on va à la photo C il s'agit de la photo nous montre l'élaboration euh l'élaboration de l'acrosome de l'acrosome de la sphère ; agrandit 27 mille fois donc euh essayez donc de voir donc qu'est ce qu'il y a

Etudiant1 : l'appareil de golgi

Etudiant2 : tous les jours l'appareil de golgi

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant demande au étudiants de nommer ce qui est présenté sur la photo, un étudiant répond « l'appareil de golgi », un autre apprenant reprend la réponse en disant « tous les jours l'appareil de golgi ». Nous remarquons que l'étudiant emploie « tous les jours » pour dire que : « encore une fois, la photo représente l'appareil de golgi », ce qui est inapproprié.

### 3.5 Le recours à la langue arabe

Lorsque les apprenants se trouvent en situation de difficulté, ils ont recours à la langue arabe.

#### Extrait :

Enseignant : xxx ces saccules sont lisses au bord et un peu plus élevés, alors, quelle est leur forme ?

Etudiant1 : euh ostowani (*cylindrique*)

P : ein

E1: ostowani (*cylindrique*)

Dans l'extrait ci-dessus, l'apprenant n'arrive pas à donner la réponse en langue française. Après quelques hésitations, il répond en langue arabe. Le recours à la langue maternelle est une stratégie utilisée par les étudiants afin de compenser leurs lacunes en langue française.

### 3.6 Les difficultés de prise de notes

La prise de notes occupe une place centrale dans l'apprentissage des savoirs, en particulier à l'université, dans la mesure où elle représente fréquemment un support de connaissances privilégié pour garder une trace écrite du cours magistral, nécessaire à la révision et la réussite aux examens.

Pendant les cours magistraux, la prise de notes est l'une des difficultés que rencontrent les étudiants. En effet, cette activité est beaucoup plus difficile à réaliser en situation d'écoute qu'en situation de lecture parce que les apprenants doivent comprendre un discours oral et maîtriser le processus de la prise de notes, comme le souligne Carras : « [...] cours magistral, type de discours auquel ce public se trouve généralement en grande difficulté, en raison de ses caractéristiques et des tâches qu'il suppose, en particulier la prise de notes<sup>226</sup> ».

Pour les étudiants de première année, la prise de notes est une source de difficulté et de tension. Cette activité consiste à résoudre un problème de traitement de l'information qui requiert du noteur, une grande attention, avec : « La mobilisation de savoir-faire linguistiques et métalinguistiques très particuliers, en compréhension comme en production<sup>227</sup> ». Cette pratique nécessite la mise en œuvre : « simultanément deux ou trois activités langagières fondamentales (écouter, parler, lire et écrire)<sup>228</sup> ».

Nous avons confronté les prises de notes des étudiants, qui ont été choisis au hasard, au discours de l'enseignant afin de pouvoir relever toutes les difficultés que rencontrent les apprenants. Nous avons constaté que plus l'enseignant dicte son cours, moins on peut parler des difficultés de prise de notes, parce que les étudiants notent ce qui leur est dicté sans effectuer le moindre discernement. Nous avons également remarqué que : les reformulations, les répétitions ainsi que les commentaires personnelles de l'enseignant n'attirent pas l'attention des étudiants.

---

<sup>226</sup>Carras, C. L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (éd.), *Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau, France: Publications de l'Ecole polytechnique. Pp 121-134.

<sup>227</sup> Barbier, M.-L et al. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. In *arob@se* vol 1-2. p 182.

<sup>228</sup> Piolat, A., j.-Y., Roussey et M.-L., Barbier. (2003). Mesure de l'effort cognitif : pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage de la lecture de divers documents. *arob@se* vol 1-2. P 96.

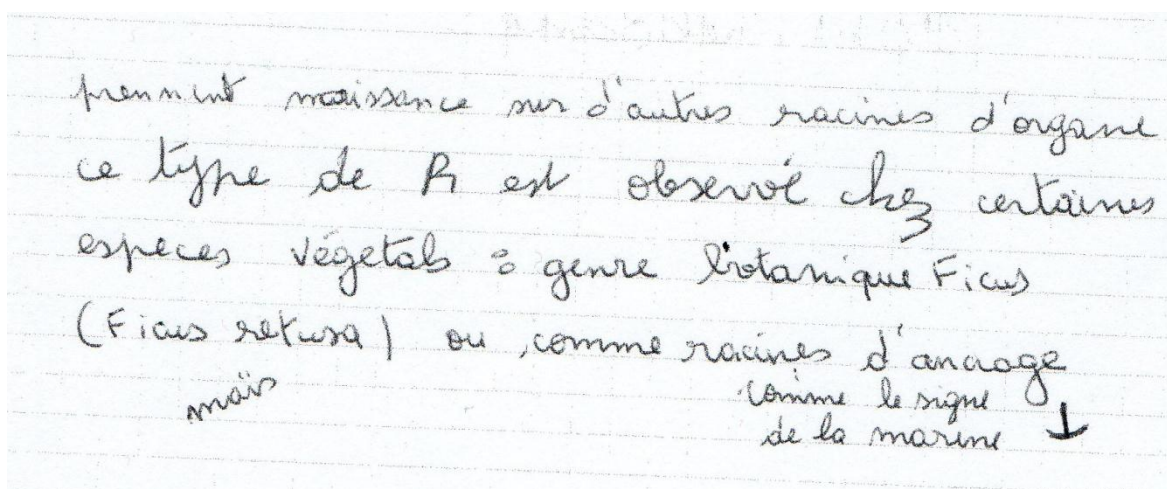
### 3.6.1 Les mots nouveaux et les énoncés secondaires

Lorsque nous avons comparé les prises de notes (désormais PDN) des étudiants avec la transcription du discours de l'enseignant, nous n'avons trouvé aucun mot nouveau ; cela indique que les étudiants n'ont fourni aucun effort de traitement de l'information. Les étudiants ne reformulent pas le discours de l'enseignant mais notent mot à mot ce qui est dit ou écrit au tableau par l'enseignant.

#### Extrait :

« ou comme racine d'ancrage [ħadoħoma] (*ce sont*) les racines d'ancrage ça vient/ d'ancre [kimaħadaknte 'lbato] (*comme celui du bateau*) on dit que le bateau jette l'ancre [ki 'ygari] (*quand il gare*) [kiyahbessbachmatdiħch 'lmoja] (*quand il s'arrête pour qu'il ne soit pas pris par les vagues*) (rire) c'est le symbole [netaε] la marine euh le signe de la marine euh donc [ħadakħowa] (*c'est celui-là*) l'ancre donc au niveau des végétaux [εandħa ] (*elle a*) des racines».

#### PDN



prennent naissance sur d'autres racines d'organe  
ce type de R est observé chez certaines  
espèces végétales o genre botanique Ficus  
(Ficus retusa) ou, comme racines d'ancrage  
comme le signe de la marine ↓

Dans la PDN produite ici, l'étudiant a noté un énoncé secondaire essentiellement anecdotique, qui a la fonction d'illustration. Le mauvais décodage de cet énoncé et de sa fonction réelle fausse en grande partie le message transmis par l'enseignant. En effet, cet exemple a été noté comme une explication de la forme des racines d'ancrage, accompagnée d'un dessin qui le précise, alors qu'il s'agit de l'explication de la fonction de ces racines qui jouent un rôle dans la de fixation de la plante au sol. De plus, cette information a été considérée comme un énoncé important alors qu'il s'agit d'un énoncé secondaire. Alors, il est peu probable que l'étudiant, en relisant ses notes, arrive à avoir une idée claire de ce message.

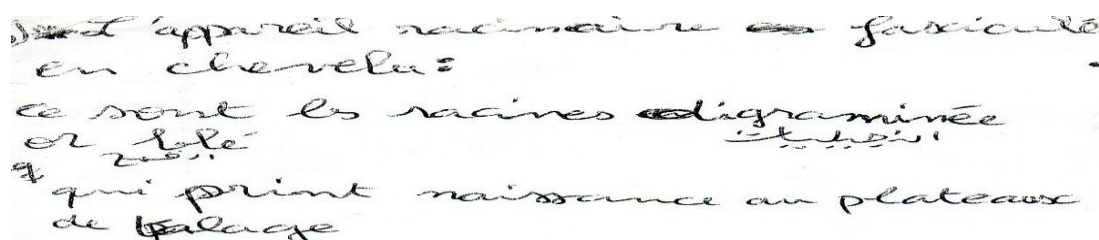
### 3.6.2 Mots mal orthographiés

Nous avons constaté dans quelques prises PDN des étudiants l'existence de mots mal transcrits provenant non seulement du discours oral de l'enseignant, mais également du discours écrit.

#### Extrait 1 :

« L'appareil fasciculaire chevelu / on va dire que ce sont des racines des graminées// ce sont des racines des graminées euh entre parenthèses/ on va prendre des exemples de euh de culture orge blé ce sont les racines des graminées les graminées [homa 'Inajilyat] (ce sont les graminées) entre parenthèses mettez orge blé fermez la parenthèse virgule qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage ».

#### PDN



est l'appareil racinaire fasciculé en chevelu  
ce sont les racines de graminée  
ou blé  
qui print naissance au plateau de tallage

Dans la prise de notes ci-dessus, nous relevons plusieurs erreurs qui sont classées en orthographe lexicale. Il s'agit de faute sur l'orthographe du mot :

Orge → or

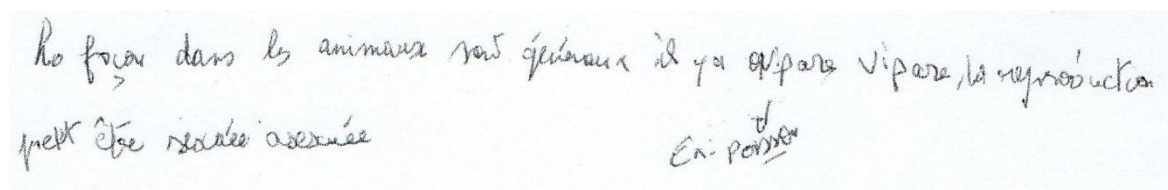
Prennent → print

Tallage → talage

#### Extrait 2 :

« La façon dont les animaux sont générés//il ya non seulement ovipare↑/ vivipare↑ il ya une autre chose/ il y a la reproduction euh la reproduction alors on parle d'ovipare et de vivipare/ la reproduction // peut être sexuée/asexuée ».

#### PDN



La façon dans les animaux sont générés il ya ovipare vivipare la reproduction peut être sexuée/asexuée

Dans la prise de note ci-dessus, nous relevons des termes mal transcrits qui relèvent de la terminologie de la langue courante : « dans » au lieu de « dont ». Cette confusion provient probablement d'une analogie entre les deux termes qui est due à une transformation

phonétique de [ɛ̃] en [ɔ̃]. Nous remarquons également la présence d'un autre mot mal transcrit et qui relève de la terminologie du domaine « générés » transcrit « généraux ». Ces PDN illustrent des difficultés de compréhension orale et du décodage linguistique du discours oral qui relèvent du non maîtrise de la langue française.

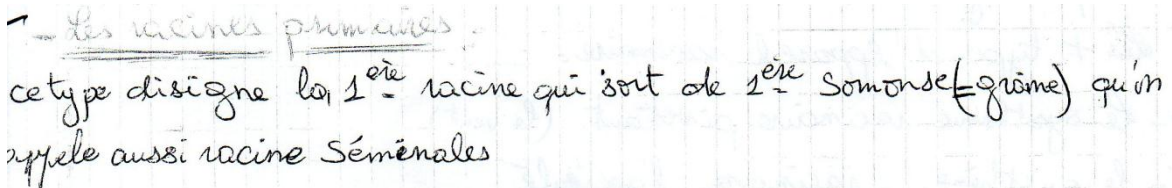
### 3.6.3 Les symboles et les abréviations

avons remarqué l'absence de l'utilisation d'abréviations et de symboles par les étudiants. Cela indique que les étudiants ne maîtrisent pas les procédés de condensation (abréviatifs, substitutifs). Cependant, dans quelques prises de notes, l'étudiant abrège quelques termes.

#### Extrait :

« Les racines primaires// on va parler des racines primaires/ d'abord /les racines primaires/ alors à la ligne// ce type désigne / ce type désigne la premières racine qui sort de la semence // ce type désigne la première racine qui sort de la semence //semence ou graine qui sort de la semence ou la graine que l'on appelle aussi racine séminale ».

#### PDN :



Les racines primaires  
ce type désigne la 1<sup>ère</sup> racine qui sort de 1<sup>ère</sup> semence (= graine) qu'on appelle aussi racine séminale

L'étudiant a utilisé le symbole(=) pour le mot synonyme, ainsi que 1<sup>ère</sup> pour première

### 3.6.4 Recours à la traduction

Dans la majorité des prises de notes analysées, les étudiants mentionnent la traduction de certains termes en langue arabe. Le recours à la langue maternelle est une stratégie adoptée par les apprenants qui leur permet de comprendre les informations notées afin de réussir leurs études :

#### Extrait :

« Aussi on les appelle les racines adventives elles sont adventives cultures on les appelle les adventives mais les adventices ce sont les mauvaises herbes [ʿl aɛchab ʿld'ara] (les mauvaises herbes) alors ou comme racines d'ancrage sur les nœuds de la face de certaines graminées comme le maïsou comme racine d'ancrage sur les nœuds les nœuds [ħoma ʿl ɛoqad] (ce sont les nœuds) ».

## PDN

- les racines adventives : (Adventices = mauveise ٥, ليا اذلي) se sont des racine qui prene naissance sur d'autre organe  
se type de racine est observee chez à certain nombre d'espèce végétale  
ex Ficus (Ficus rétuqa) (D) et comme racine d'ancrage  
sur les <sup>rac</sup>neux de la B.

Dans la prise de notes ci-dessus, l'étudiant a noté les traductions données par l'enseignant. Ces énoncés en langue arabe facilitent et assurent la compréhension de la terminologie scientifique.

### 4. Les besoins langagiers des étudiants

D'après les résultats des différentes enquêtes réalisées auprès des étudiants, nous pouvons avancer que la principale difficulté des apprenants réside dans la communication orale. De ce fait, nous citons les besoins suivants :

- Les étudiants sont incapables de produire une phrase simple et correcte.
- L'interaction est inexistante durant les TD et les TP, les interventions des étudiants se limitent à répondre aux questions posées. Beaucoup d'entre eux restent très discrets sans prononcer aucun mot pendant toute la durée de la séance. Rarement sont les étudiants qui demandent quelques éclaircissements sur les consignes des exercices.
- Le lexique des apprenants est très pauvre, ce qui peut les freiner pour l'expression et la compréhension. Nous avons constaté un manque flagrant d'un lexique basique de la langue générale assurant une communication simple et facile
- Les étudiants ont des insuffisances phonétiques ce qui se percute négativement sur leur expression et leur compréhension orale.
- Les étudiants n'arrivent pas à exprimer leurs idées. Ils ont un emploi restreint des termes relatifs à la spécialité. C'est pourquoi, ils ont recours à la langue arabe.
- Les erreurs des étudiants sont dues à l'interférence de la langue arabe : absence des articles, omission de la coupole "être".

Ces insuffisances ne permettent pas aux étudiants de maintenir un échange verbal correct et explicite pour développer et exprimer leurs idées et répondre aux questions.

En conclusion, les étudiants de première année agronomie ont des difficultés en langue française et plus particulièrement des difficultés d'expression et de compréhension orale. L'analyse des PDN des étudiants montre que ces derniers transcrivent les énoncés dictés ou écrits sans les traiter. Leur principale difficulté est d'ordre linguistique et se situe au niveau de la compréhension. Ces résultats confirment les résultats obtenus dans les deux précédents chapitres. Alors, il paraît indispensable de prendre en considération les difficultés de communication orale constatées. L'étape suivante consiste à analyser le discours et les données recueillis afin d'élaborer des activités qui répondent aux besoins des étudiants

# **Chapitre 4:**

## **Les caractéristiques du discours de l'enseignant de spécialité**

L'objectif de l'enseignement du français scientifique et technique, à des fins utilitaires, est de faire acquérir la langue pour les étudiants afin qu'ils puissent l'utiliser dans leur domaine de spécialité, dans les différentes situations de communication qu'ils rencontrent pendant leur formation. Afin de viser les compétences spécifiques dans le domaine d'agronomie, nous procédons à l'analyse des données collectées. Ces dernières, en termes de discours, ont été recueillies lors des observations directes menées durant les cours de spécialité.

L'analyse du discours des enregistrements des différentes situations de communication (cours magistraux, TD et TP), nous permettra de déterminer les différents rôles que jouent l'enseignant de spécialité et de relever les caractéristiques du discours oral. La compréhension des spécificités du discours contribuera à l'élaboration des activités pédagogiques dans la mesure où ces particularités discursives permettent de dégager les points sur lesquels nous devons développer les activités afin d'aider les étudiants à améliorer leurs compétences de communication orale.

Dans le présent chapitre, nous allons dans un premier temps, aborder les notions essentielles à savoir : discours, analyse du discours. Ensuite, nous entamerons l'analyse des caractéristiques du discours scientifiques pendant les cours de spécialité.

## **1. La notion du discours et analyse du discours**

Le discours est une notion interdisciplinaire que plusieurs disciplines la partagent comme objet d'études, à savoir : la sociologie, l'anthropologie, pragmatique, la politologie, etc. Cette notion occupe une place importante dans la didactique des langues. De ce fait, les besoins de l'enseignement impliquent des choix de discours adaptés aux objectifs d'apprentissage ainsi qu'au type du public.

J.M. Adam définit la notion du discours : « comme un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) <sup>229</sup> ». Selon cette définition, le discours est un texte produit avec les conditions de production qui l'accompagnent. De ce fait, nous pouvons dire que le discours relève du concret parce qu'il s'adresse à un public qui reçoit l'information dans le contexte de sa production.

---

<sup>229</sup> Adam, JM. (1990). *Eléments de linguistiques textuelles*. E Mardaga. p 23.

Il serait important également, de définir la notion de l'analyse du discours. Vu la complexité du champ disciplinaire de ce concept, il se prête à plusieurs interprétations. Selon Maingueneau :

Les difficultés que l'on rencontre pour délimiter le champ d'analyse de discours viennent pour une part d'une confusion fréquente entre analyse du discours et les diverses disciplines du discours (analyse de la conversation, analyse du discours, théories de l'argumentation, théories de la communication, sociolinguistique, ethnolinguistique... la liste n'est pas exhaustive)<sup>230</sup>.

Alors, nous pouvons dire que l'analyse du discours comprend plusieurs sous disciplines. Chacune de ces analyses dépend du point de vue selon lequel nous voulons étudier le discours et porte, plus précisément, sur l'aspect d'étude du langage en contexte précis. Dans le cadre de notre recherche, l'analyse du discours nous informe sur la manière de la construction du discours selon les différentes situations de communication.

## **2. La relation entre l'analyse du discours et la démarche FOS**

D'après les travaux de Moirand et Darot, l'analyse du discours dans la démarche FOS est décrite comme :

Un moyen de faire ressortir les éléments linguistiques privilégiés par un domaine particulier, de déterminer ensuite les catégories de textes pour mieux les répartir dans un cours, de mieux appréhender, enfin, le fonctionnement d'un domaine de spécialité au travers des discours qui y sont produits<sup>231</sup>.

Alors, l'analyse du discours permet de décrire les régularités linguistiques textuelles et discursives des discours professionnels oraux et écrits. De plus, dans une même spécialité, il existe plusieurs types de discours selon les situations de communication.

F.Mourlhon-Dallies a montré dans ses travaux intitulés : « *Analyse du discours et le français sur objectifs spécifiques* » que l'analyse du discours enrichit la didactique du français sur objectifs spécifiques. Les relations entre ces deux domaines se résument selon l'auteur<sup>232</sup> comme suit :

- l'analyse du discours permet de décrire des discours de spécialité qui constituent l'environnement du travail du public à former ;

---

<sup>230</sup> Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours : introduction aux lectures d'archives*. Paris : Hachette. p8.

<sup>231</sup> Moirand, S et Darot, P. (1989). *Discours de spécialité*. Paris : Hachette. p43

<sup>232</sup> Mourlhon-Dallies, F. (2005). *Analyse du discours et français sur objectifs spécifiques : des apports réciproques*. In *Points communs*, n°26, Chambre de commerce et d'industrie de Paris. p22

- les contenus spécifiques pour l'enseignement du français scientifiques et techniques sont sélectionnés à partir de l'analyse du discours ;
- tout élément sélectionné est réemployé dans la lecture fonctionnelle et la production des écrits professionnels.

Nous pouvons déduire qu'il existe un transfert des données d'une discipline à une autre. L'analyse du discours permet de relever les caractéristiques du discours spécialisé qui seront réinvesties dans l'élaboration des programmes d'enseignement des différentes spécialités.

### **3. Analyse du discours de l'enseignant de spécialité**

Lors de la collecte des données, nous avons procédé à l'enregistrement des différents discours qui circulent pendant les différentes situations de communication. L'analyse de ces données recueillis nous permettra de relever les caractéristiques du discours auquel les étudiants de première année agronomie sont confrontés afin de pouvoir élaborer des activités pédagogiques.

#### **3.1 Les rôles de l'enseignant de spécialité**

Au département d'agronomie, les enseignements se déroulent sous forme de cours magistraux à l'amphi théâtres, suivis de travaux dirigés dans des salles ou de travaux pratiques qui se déroulent dans des laboratoires.

Dans notre travail, nous avons procédé à l'observation des cours magistraux, des TD et des TP de différents modules du programme de première année science agronomiques. Ces observations, permettent de décrire le contexte et les situations d'enseignement, ce qui permettra de mieux préparer la suite de notre recherche.

L'enseignant de spécialité a divers rôles : expert, animateur et pédagogue. Tous ces rôles apparaissent à travers le discours qu'il tient en classe : « nous pouvons mettre ces registres discursifs en correspondance avec différents rôles assumés par l'enseignant<sup>233</sup>». D'abord, il peut être qualifié d'expert parce qu'il est spécialiste de la matière enseignée. Dans sans discours apparaissent des explications, des définitions des exemples, des

---

<sup>233</sup> Cortier, C. Hachadi S. et Amar Sharif F.Z. (2009). Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles. In Defays, J-M., Englebert, A., Pollet, M-C., Rosier L. & Thyron, F. (ed). *Acteurs et contextes des discours universitaires* (t. 2). Paris : L'Harmattan. p 143.

commentaires...etc. L'enseignant joue également le rôle d'animateur et d'organisateur. Il donne des consignes, définit des règles et veille à leur application. Il a également la fonction de pédagogue et didacticien. Il explique le cours et reformule ses explications pour s'assurer de la compréhension des étudiants. Il rappelle, donne des exemples et clarifie les notions et apporte de l'aide sur le plan cognitif.

Connaître les différents rôles de l'enseignant de spécialité a pour objectif la détermination des caractéristiques discursives qui correspondent à chaque rôle qu'il joue. Cette analyse est importante dans l'élaboration des activités pédagogiques à proposer pour le cours de la langue française. En effet, c'est à partir des spécificités discursives relevées dans le discours de l'enseignant de spécialité que nous déterminerons les points essentiels à abordés dans les fiches pédagogiques.

### **3.1.1 Un expert de son domaine de spécialité**

L'enseignant tient le rôle d'expert dans sa discipline, il est spécialiste du domaine qu'il enseigne. Ce rôle apparaît à travers le discours qu'il tient en classe où des explications, des définitions des exemples, des précisions terminologiques se manifestent.

- **La définition et la dénomination**

Le discours scientifique se caractérise par la précision de ses concepts. Donc, la définition des termes scientifiques est indispensable pour leur donner le sens exact et éviter la confusion avec d'autres définitions qui se trouvent dans le langage courant ou dans d'autres disciplines.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant définit les racines secondaires

**Extrait :**

...racines secondaires ce terme désigne les autres racines ce terme désigne les autres racines qui sont émissent qui sont émissent à partir de la racine de la racine principale qui sont émissent à partir de la racine principale.

- **La description**

La description est très utilisée pendant les séances de biologie animale et biologie végétale, car l'enseignant essaie de donner aux étudiants une image claire et précise sur l'objet qu'il décrit.

L'extrait suivant est tiré d'un cours de biologie végétale où l'enseignant décrit, à partir d'un dessin sur le tableau, la forme du système racinaire de type fasciculé.

**Extrait :**

Ce que représente ici chevelu fasciculé xxx juste au-dessus un système pivotant [win momkin 'nlahedh] (*où on peut remarquer*) euh ['lsaytara 'netæ] (*le contrôle total de la*) la racine principale qui est appelée pivot dans ce cas [lokhrin] (*les autres*) c'est des racines fasciculées [win] (*où*) le calibre ['ykon taqrib] (*sera à peu près*) pour chacune des racines qui compose l'ensemble ein alors ce type caractérise le système racinaire monotolidone ce type fascicule [w'la] (*ou bien*) chevelu caractérise ce type caractérise le système racinaire des monotolidones le système racinaire des monocotidones.

- **Expliquer un processus**

L'extrait suivant est une explication du processus du circuit RLC. L'enseignant explique aux étudiants comment un danger de surtension peut être déclenché.

**Extrait :**

L'impédance du circuit euh il se réduit à une telle résistance xxx donc vous mettez les effets antagonistes les effets antagonistes les effets les effets antagonistes condensateurs et de la self de la self / les effets antagonistes condensateurs et de la self se compensent mutuellement se compensent mutuellement la somme est égale 0// se compensent mutuellement//t tel que tel que le circuit/ se compensent mutuellement tel que le circuit RLC tel que le circuit RLC se comporte / se comporte comme une résistance//les effets antagonistes xx vous avez l'impédance des condensateurs se dirigeait vers le bas l'impédance de la bobine dirigée vers le haut ça veut dire qu'ils se compensent le reste xx ce qui représente un danger de la surtension pourquoi// de surtension // danger de surtension.

- **Précision terminologique**

L'enseignant apporte des précisions terminologiques aux concepts scientifiques que les étudiants pourront rencontrer dans d'autres cours durant leurs études supérieures ou dans des documents. Ce procédé permet aux apprenants une maîtrise de la terminologie de la discipline qu'ils réinvestiront dans d'autres situations.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant présente aux étudiants un nouveau terme en précisant que cette lexie est technique, tout en donnant son explication.

**Extrait :**

On est tenu de faire même ce qu'on appelle en terme technique des sous solages c'est-à-dire travailler jusqu'à 60 cm de profondeur c'est ce qu'on fait pour installer un arbre.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant donne aux étudiants la définition de « adventif » et de « adventive ». En effet, ce sont deux mots de la même famille qui ont la même racine et les étudiants peuvent confondre entre les deux. Alors, l'enseignant précise le sens de chaque terme.

**Extrait :**

Adventives adventives//c'est différent d'adventices et les adventices c'est un terme qu'on utilise pour désigner les végétaux ou les espèces végétales indésirables qu'on ne veut pas avoir dans les cultures on les appelle les adventices les mauvaises herbes [ʿl aɛchab ʿldhara] (*les mauvaises herbes*) on les appelle les adventive les gens qui font de xxx c'est-à-dire l'étude des herbes [yestæamlo] (*on l'utilise*) le terme [ʿntæa] (*de*) adventice [wla] (*ou bien*) les mauvaises herbes donc [ɰena ɰena] (*ici ici*) on va parler des adventices euh mais les racines adventives ce sont les racines [ʿli tanmo] (*qui prennent naissance*) latéralement sur une tige.

### 3.1.2 Rôle d'animateur et de régulateur

Dans sa fonction d'animateur, l'enseignant attire l'attention des étudiants de façon directe en utilisant des verbes comme par exemple : regarder, écouter ou bien il donne leur équivalent en langue maternelle : chouf, teba3, lahedh...etc.

**Extrait :**

même l'exemple de l'arbre ficus retusa ficus retusa [ʿnchofo] (*on voit*) l'exemple sur [ʿl chakl ɰna waɰ] (*le forme ici oui*) l'exemple que vous avez [ɰena] (*ici*) on vous dit l'exemple [ʿnetæ] (*de*) des racines respiratoires [ʿnetæ] (*de*) l'espèce ficus retusa ou [ʿl tin] (*les figues*) donc [ɰado ʿli ɰnya ɰado] (*ceux-là qui sont ici ceux-là*) des racines respiratoires [ʿtchof motadaliya men ʿl foroɛ] (*on voit des branches oscillantes*) ce sont des racines adventives

Dans l'extrait suivant, l'enseignant attire l'attention des étudiants en utilisant des questions rhétoriques dans son discours. À partir du moment où les apprenants sont mobilisés sur la question, l'enseignant leur apporte la réponse. Ainsi ce procédé facilite et dirige l'écoute des étudiants.

**Extrait :**

Cette dal dans le sol [ʿli tbqa] (*reste*) imperméable [ʿmbæd] (*après*) avec le temps surtout [ki tibs] (*surtout quand elle sèche*) [ʿmbæd ʿtwli] (*après elle devient*) imperméable comme du béton les racines [mayqadroch ʿyfoto ʿltahet yʿbqaw ghir tʿma] (*ne peuvent pas passer jusqu'au fond elles restent juste là bas*) la racine [min twʿli fi] (*deveint dans*) un stade [kima hakda wach ysralɰa] (*comme comme ça qu'est ce qui lui arrive*) elle va bégueter [tʿbqa tʿbqa kamʿl fi ɰadik] (*reste terste toute dans l'autre*) qu'est-ce que la couche de 50 cm par exemple qui est la profondeur de travail d'un outil [tʿgeod tema kolchi tʿma] (*elle reste là bas tout est là bas*).

- **La discipline**

L'enseignant joue également le rôle de régulateur en donnant des consignes : gérant la discipline en fixant des règles du fonctionnement du cours : retenant l'intention des étudiants, utilisant l'humour pour décontracter l'atmosphère du cours et impliquant les étudiants en les faisant participer au cours.

Cet extrait illustre le début du TD de math. Les étudiants commencent la séance après un cours de physique. Ils ne constatent pas la présence de l'enseignante qui vient d'entrer. Ils parlent et discutent entre eux. C'est pourquoi, elle essaie de les calmer afin de pouvoir commencer la séance.

**Extrait :**

ça suffit ça y est xxxx [lah rak thawes] (que cherches tu) ++ [ta men jema3] (toi assis toi parlà) ou ça y est xxxx alors alors on revient à l'exercice 10 xxx chut alors chut chut alors alors alors on vous demande [lhal] ( la solution) l'exercice 10.

- **Donner des conseils et des consignes**

L'enseignant essaie d'orienter les étudiants et de leur faire apprendre la réglementation de l'université qui est différente de celle du lycée.

**Extrait :**

Vous deviez attendre devant le laboratoire [mbaed] (après) cinq minutes après [lqitkom rawahto 'elaḥ] (vous êtes partis) [machi] (c'est pas) euh la la il faut pas faut pas déconner c'est le et vous savez que euh quand on s'absente à n tp on a zéro et un zéro avec monsieur TARFA en géologie vous connaissez monsieur TARFA comment il qu'il note euh alors si vous ne récupérez pas si vous ne récupérez pas dans les TP vous ne pourrez pas avoir le module euh donc j'espère que la prochaine fois ça ne se répétera pas [inchallah] (si dieu le voudra).

L'extrait ci-dessus est le début du TP de biologie animale, l'enseignant explique aux étudiants les conséquences de leur négligence qui peuvent avoir des effets négatifs sur leurs résultats.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant de spécialité insiste sur la maîtrise de la langue. Il les encourage et les sensibilise à apprendre du français. De plus, il les incite à faire plus d'efforts pour s'exprimer oralement.

**Extrait :**

Il faut faire l'effort de poser les questions en français // il faut faire l'effort de poser les questions en français pour que euh/ vous puissiez donc améliorer votre langage.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant donne aux étudiants des conseils à prendre en considération pendant les examens. En effet, ce sont des étudiants de première année qui découvrent une nouvelle modalité d'évaluation, alors lors des examens, ils doivent suivre une certaine méthodologie pour répondre aux questions des épreuves écrites. C'est pourquoi, l'enseignant essaie de les orienter et de leur donner des réponses exemplaires à suivre si on leur pose ces questions.

**Extrait :**

il se définit si jamais on nous demande la définition de chacun des systèmes euh je peux savoir la définition [‘ntæ kol] (*de chaque*) système et avec un exemple pour accompagner le système [ħada ‘nšiboħ εand] (*celui-ci on le trouve chez*) telle espèce qui fait partie de la classe de xxxx [w’la] (*ou bien*) monotilyconne je peux mettre un exemple de plante [gal] (*on dit*) graminées [kima] (*comme*) euh le blé [w’la] (*ou bien*) le gorce [w’la] (*ou bien*) pour le système fasciculé la carotte [mathalan] (par exemple) pour le système pivotant [ħadi] (*celle-ci*) pour être complet au niveau de la réponse [gal] (*on dit*) voila

- **Humour**

Pendant le cours magistral, le TD ou le TP, l'enseignant essaie de créer une atmosphère détendue, propice à l'apprentissage en utilisant l'humour. Cette stratégie attire l'attention des étudiants et installe un climat de connivence.

**Extrait :**

Enseignant : [‘ntaya andek end’k ein ch’hal end’k m’n kromosome ‘ntaya] (*toi tu as tu as combien tu as de chromosomes*)

Etudiant1: 46

Enseignant : 46 [εand’k] (tu as) nous [‘ntæ babak w’ noş ‘ntæ y’mak] (*une moitié est de ton père et une moitié est de ta mère*) [oi leman tchebah l babak wela l yemak] et à qui tu ressembles ? à ton père ou à ta mère) (rire)

Etudiant2 : [yechebah l babah] (il ressemble à son père) (rire)

Enseignant : alors les 46 chromosomes [‘ntæ babak kifaħ jaw’k] (*comment t’as eu ceux de ton père*) ein

Etudiant1: [wirathi] (*héréditaire*)

### 3.1.3 L’enseignant pédagogue

L’enseignant a également la fonction de pédagogue et de didacticien. Il apporte de l’aide à ses apprenants sur le plan cognitif. En effet, il explique le cours et les notions relatives à la spécialité. Il reformule ses explications afin de s’assurer de la compréhension orale des étudiants. De plus, il rappelle, donne des exemples et clarifie les expressions et la terminologie scientifique.

- **Rappeler et indiquer l'objet du cours**

L'enseignant annonce le sujet à traiter pendant le cours. Il rappelle aussi les connaissances acquises pendant les séances précédentes.

**Extrait :**

Aujourd'hui donc on verra c'est l'appareil de golgi donc vous allez donc lire et voir la forme de l'appareil de golgi et quel est//quels sont les rôles de cet appareil de golgi ein donc euh On l'appelle aussi donc quand il y a un seul appareil de golgi il peut être constitué d'un seul dictyosomes .

Dans cet extrait, l'enseignant annonce le thème du TP qui est l'appareil de golgi. Il présente également le plan de la séance, qui commence par la lecture du polycopié, ensuite l'étude de la forme et les rôles de l'appareil de golgi.

- **Les reformulations**

L'enseignant reformule les énoncés pour permettre aux étudiants une bonne compréhension du cours. En effet, les reformulations occupent une place importante dans le discours de l'enseignant parce qu'elles ont une fonction explicative.

**Extrait :**

Une période le tallage c'est la formation justement de ces racines adventives qui se forment à partir du plateau de tallage c'est-à-dire y a des racines qui ont comme même de l'autre côté de la sortie des tailles [kichghol] (*comme*) des ramifications c euh le sol la des ramifications sur une autre plantes.

Dans cet extrait, l'enseignant présente des racines adventives qui sortent du plateau de tallage et donne une explication avec des termes simples tout en reformulant ses propos.

- **Les répétitions**

La répétition est un procédé très présent dans le discours pédagogique. L'enseignant l'utilise souvent, pendant le cours, afin de donner aux étudiants plus de temps pour qu'ils prennent notes. Alors, les énoncés répétés sont des informations importantes que l'étudiant devra assimiler. Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant demande aux étudiants de noter une information importante tout en la répétant plusieurs fois. Ces répétitions permettent aux étudiants de noter correctement l'énoncé dicté.

**Extrait :**

...donc vous mettez les effets antagonistes les effets antagonistes les effets les effets antagonistes condensateurs et de la self de la self / les effets antagonistes condensateurs et de la self se compensent mutuellement se compensent mutuellement la somme est égale 0// se

compensent mutuellement//t tel que tel que le circuit/ se compensent mutuellement tel que le circuit RLC tel que le circuit RLC se comporte / se comporte comme une résistance.

**Extrait :**

// Quelle est la définition de la résonance// c'est alors résonance c'est un cas particulier de circuit résonance étant un cas particulier//résonance c'est un cas particulier du circuit RLC/ c'est un cas particulier du circuit RLC// [hala khaşa] (*une situation particulière*) / c'est un cas particulier du circuit RLC tel que // cas particulier du circuit RLC tel que  $l\omega$  égal à un.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant donne une information importante qui est la définition de la résonance c'est le thème du cours, c'est pourquoi il la répète plusieurs fois. Ces répétitions indiquent que l'énoncé répété est une information importante qui devrait être notée. Elles ont également une fonction régulatrice de la compréhension et un moyen linguistique qui permet de capter l'attention des étudiants.

- **L'illustration**

Afin de faciliter la compréhension, l'enseignant donne des exemples. Il essaie de rapprocher l'idée qu'il présente à la réalité ou de lier ce qu'il explique avec des illustrations, des schémas ou bien des dessins tout en utilisant les photocopiés ou le tableau

**Extrait :**

D'accord pour une résistance par exemple de 20 volt on obtient 120 volt ou bien 200 ou 300 volt au bord de la bobine c'est-à-dire à xx // alors ce phénomène ce phénomène trouve beaucoup d'application en électronique en électricité // alors je vous donne un exemple par exemple // juste pour fixer les idées / la réception des ondes électromagnétiques / donc la réception des ondes électromagnétiques // les ondes radio les ondes radio ce sont des ondes qu'on capte avec des antennes / le circuit il est capté avec une antenne avec une antenne/ alors cette antenne elle est reliée à l'intérieur elle est reliée xx des phénomènes de des phénomènes de quoi de résonance un antenne qui reçoit des ondes électromagnétiques c'est-à-dire des fréquences une station ein est née des ondes magnétiques xx c'est un quoi ? l'antenne elle-même c'est une bobine ; et la bobine a besoin des ondes électromagnétiques dans ce qu'on appelle xx n'est-ce pas [ħadi] (*celle-là*) c'est la bobine qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de l'appareil y ce qu'on appelle une xxxx c'est-à-dire une capacité variable une capacité variable donc [ħad] (*ce*) le circuit [ħad] (*ce*) le circuit qui porte entre les bord une résistance qui est fixe voilà donc l'appareil qui contient en général le circuit RLC.

Dans cet extrait, l'enseignant explique le phénomène du circuit RLC en donnant un exemple concret celui des ondes radio pour que les étudiants puissent avoir une image claire de l'application électronique en électricité.

#### 4. Les caractéristiques du discours de l'enseignant de spécialité

Pendant les cours de spécialité (cours magistraux, TD et TP), l'enseignant est le seul à tenir la parole en classe. Les interventions des apprenants sont limitées. C'est pourquoi, le discours oral de transmission des connaissances se caractérise par sa longueur. De plus, le discours que produit l'enseignant est en élaboration permanente. Alors, il est caractérisé de reprises, reformulations, illustrations...etc.

##### 4.1 Les types de discours

Le discours oral comprend plusieurs typologies : le discours de type monologal et le discours de type dialogal. Colleta précise que :

Le discours dialogal est fondamentalement hétérogène et emprunte à tous les types pragmatiques. Quant au discours monologal, il est rare qu'il soit parfaitement homogène : nombre de pamphlets comportent des moments d'information, de narration ou d'explication ; nombre de récits se nourrissent de descriptions ou d'explications. Une notion importante pour rendre compte des phénomènes d'entrelacement et d'enchâssement est la notion de séquence, dont il sera question ci-après<sup>234</sup>.

Pendant toutes les séances auxquelles nous avons assisté, rares sont les situations dialogales. En effet, ce sont les situations monologales qui dominent le discours de l'enseignant. Cela s'explique par le manque des interventions des apprenants.

Nous avons constaté, dans notre corpus, l'existence d'une alternance entre les séquences descriptives et explicatives lors de la situation monologale.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant commence par décrire l'appareil racinaire pivotant, ensuite il enchaîne cette séquence avec une autre explicative où il présente et explique comment le sol devrait être préparé pour ce type de racine.

##### Extrait :

Le premier type [lis'minaḥ] (*que nous avons nommé*) l'appareil racinaire pivotant contenu de la structure de cette ensemble de racines qui se caractérise par une racine principale avec appelle le pivot et de ce pivot vont se développer d'autres racines d'un système secondaire sinon les autres types c'est celui qu'on appelle fasciculé chevelu qui caractérise le système racinaire quand on parle dicotylédones// le système nta3 les graminées le système fascicule le système racinaire des graminées [awo 'l nagiliyat mostalah ʿarabi] (*ou céréales un concept arabe*)graminée chevelu parce que bon pourquoi on parle de chevelu c'est en terme de

---

<sup>234</sup>Colleta, JM. (1996). Quelques concepts pour baptiser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. In *didactique du français dans 'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation* ?Paris : Harmattan. p235.

comparaison avec les cheveux par exemple [ 'l chaeir] d'orge ou de blé 3andna un système racinaire qui va qui vont couper les 50 premiers cm du sol ça ne va pas vers la profondeur on parle de racine ou système superficiel parce qu'il ne va pas en profondeur les dicotylédones j'ai pris l'exemple tout à l'heure de la russell c'est une plante qui va jusqu'à 2m 50 de profondeur pour les racines nta3ha c'est pour ça pour préparer le sol il faut comme même le travailler en profondeur c'est pour mettre à l'aise si vous voulez ces culture en terme de d'explorateur par les racines.

Pendant le TP de bio animal, l'enseignant utilise un polycopié pour décrire la structure de l'appareil de golgi. Cette séquence descriptive comprend la présentation de la forme ainsi que les composants de l'appareil de golgi.

**Extrait :**

[εandna] (*nous avons*) la tête et la queue au niveau de la tête la tête [ħadi chof εandna 'ħnaya 'ħnaya wach kay'n ħnaya ein ħena εandna] (*celle-ci regarde nous avons ici ici qu'est-ce qu'il y a ici ein ici nous avons*) le noyau [ 'mbaəd εandna] (*après nous avons*) l'acrosome qui se forme la vésicule acrosomienne [ħadi] (*celle-ci*) qui se forme [ 'w ħadik 'li] (*et celle-là qui*) au moment bien sûr de la fécondation il y a [ 'l ħicha'] (*la membrane*) la membrane qui va nous donner les euh les comment on appelle ça l'hormone l'acrosome [ħada] (*celui-ci*) c'est une vésicule [fi] (*dans*) la tête [εandna] (*nous avons*) le noyau ce qui est important [fi] (*dans*) la tête ++ le noyau et l'acrosome.

## 4.2 Les rappels

Au début de chaque séance, l'enseignant fait un rappel du thème abordé pendant le cours précédent afin d'établir un lien avec celui qu'il va traiter durant la séance qui commence. Les rappels sont plus fréquents pendant les cours magistraux que les autres séances. Ces rappels font partie des rituels des séances : « ils permettent aux étudiants de faire des prévisions sur ce qu'ils vont entendre en début de cours, d'alléger ainsi l'effort de compréhension, et d'adapter leur méthode de travail<sup>235</sup> ». Ainsi, les étudiants distingueront les rappels du cours proprement parlé et c'est à eux de décider de prendre notes ou non. Durant les séances d'application (TD TP), l'enseignant fait rappeler les étudiants des connaissances traitées durant les cours magistraux. De plus, les rappels, pendant les cours magistraux, font également références aux notions et informations apprises pendant les TD et les TP, ou même durant leur formation antérieure.

---

<sup>235</sup> Mangiante JM et Parpette C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble. p63.

- **Les rappels pendant les cours magistraux**

Dans la plus part des cas, l'enseignant commence son cours avec un rappel. Il ne s'agit pas de restituer le cours précédent, mais de faire une synthèse rapide des contenus déjà traités.

Comme le montre l'extrait suivant, au début du cours l'enseignant rappelle les notions qui ont été traitées lors de la séance précédente. Cela permet aux étudiants de se rappeler et de compléter leurs informations. C'est pourquoi, l'enseignant emploie le passé composé et l'adverbe « déjà » pour évoquer les informations traitées.

**Extrait :**

Nous avons déjà vu le circuit RLC le circuit RLC ça veut dire résistance avec un bobine qui sort en série avec une capacité que nous avons déjà étudié une résistance avec une bobine qui sort en série avec une capacité // la tension totale la tension totale initié à R plus la tension de la bobine plus la tension condensateur ou bien capacité // nous avons trouvé que l'impédance

Les rappels se font également pendant les cours magistraux à partir des séances de TD ou de TP. En effet, quand il s'agit de la suite d'un cours, l'enseignant fait référence au cours précédent ainsi qu'aux séances d'application.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant rappelle les étudiants de l'expérience qu'ils ont effectuée pendant le TP.

**Extrait :**

[kima chefna f'l tp] (*comme nous l'avons vu en tp*) tp donc [ʔhna ɛandi 'l euh kifəh semoħa] (*ici j'ai le ein comment on l'appelle*) le cylindre central je vais comme même juste reprendre le cylindre central avec une euh première assise de cellules que j'ai ici et une deuxième assise de cellules plus externe à la première qui constitue l'endoderme

Les outils linguistiques qui permettent de repérer ces rappels dans le discours de l'enseignant sont : l'emploi des temps du passé, auxquels s'ajoutent les indicateurs temporels des verbes de rappel.

**Extrait :**

ce sont des racines dites cylindriques ce sont des racines dites cylindriques fasciculé cylindrique fasciculé je pense que je retrouve absolument au niveau du TP là les racines dont je vous ai demandé de montrer d'utiliser comme échantillon et donc et de faire des coupes transversales [ʔchakl ntaħum] (*leurs formes*) cylindrique bon ça était fait à l'époque avec comme j'ai pu trouver comme racine c'est au ;; du gazon là eun du gazon là enh j'étais pas bien gâté je le dirai en terme de disponibilité de racine c'est-à-dire [lwaqt lid'rna fiħ tp] (*au moment où nous avons fait le tp*) ce n'était pas ;; des plantes racinés [win n'qdar euh n'qdar dorka kone jat kima 'lyoma] (*ou je peux euh je peux si elle était comme aujourd'hui*) on peut trouver comme même beaucoup de céréales bien installé avec un système racinaire fasciculé bien implant [wabitali tp yekon aħsan] (*alors le tp sera mieux*) c'est-à-dire [ʔdorof ɛala koli hal] (*les circonstances de toute façon*) mais je pense que vous avez pu constater 'aspect

cylindrique de ces racines [hata lokan takhod el maqtæ 'leardi tchof] (*même si tu prends la une coupe de largeur du verras*) la section c'est une section circulaire [ntæ] (*de*) l'échantillon

Dans l'extrait ci-dessus l'enseignant fait un rappel de l'expérience qu'il a réalisée avec les étudiants lors de la séance du TP. Il l'évoque en utilisant les temps du passé qui sont le passé composé : « je vous ai demandé » et le plus que parfait : « j'étais pas gâté », « ça était fait ». Il emploie également des indicateurs de temps pour situer l'action dans le passé : « à l'époque ».

- **Les rappels pendant les TP et les TD**

Pendant les travaux pratiques ou les travaux dirigés, l'enseignant fait références aux notions abordées pendant le cours magistral. En effet, les séances des TD et des TP sont l'application ou l'approfondissement des connaissances apprises pendant le cours magistral. Lorsque l'enseignant demande à ses étudiants de résoudre un problème ou d'effectuer une expérience il fait rappel de ce qu'ils ont déjà étudié.

**Extrait :**

Donc quel le rôle de cet appareil de golgi alors est ce qu'il y a quel qu'un d'après ce que vous avez fait au cours avec monsieur HAMRANI ein donc est ce que quel qu'un de vous pourra donc nous dire quel est grosso modo donc d'une manière générale

Dans cet extrait, l'enseignant chargé du TP pose une question aux étudiants pour faire une synthèse sur le rôle de l'appareil de golgi. Il s'agit d'une information qui a été abordée pendant le cours magistral. Puisque aucun étudiant n'intervient, l'enseignant leur rappelle que c'est un sujet déjà traité avec l'enseignant chargé du cours.

- **Rappels des connaissances apprises pendant la formation antérieure**

**Extrait :**

Enseignant : grosso modo il est constitué de quoi [mad'rtoħach f' 'lkor b'sah laz'm taearfoħa qritoħa f' t'rminal] (*vous ne l'avez pas fait en cours mais il faut que vous le connaissiez-vous l'avez étudié en terminal en spiratomie*)

Etudiant : [qrinaħa f' 'lkor] (*nous l'avons étudié pendant le cours*)

Enseignant : [qritoħa ein saha] (*vous l'avez étudié ein d'accord*) il est constitué de quoi ['lkhaliya ħadi kifach dayra eibara ean ein ein besah 'lkhaliya wach fiħa eandħa ra's wa daylein] (*cette cellule elle est comment elle c'est une cellule mais la cellule qu'est-ce qu'il y a dedans elle a une tête et une queue*)

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant interroge les étudiants sur la constitution de l'ovule, thème qui a déjà été traité pendant leurs études secondaires et qui a été repris dans les cours de biologie animale.

### 4.3 Annonce du thème du cours

Après avoir rappelé le thème du cours précédent, l'enseignant annonce le thème du cours en question. Pour cela, il utilise, dans son discours, des moyens linguistiques qui permettent de repérer le thème du cours.

#### Extrait :

Ça la tension que forme le circuit xxxx ça ça était vu la dernière fois euh ce que nous allons voir aujourd'hui c'est euh c'est le circuit résonnant c'est-à-dire à la résonance// circuit résonant //résonnant // quelle est la définition de la résonance// c'est alors résonance c'est un cas particulier de circuit résonance étant un cas particulier//résonance c'est un cas particulier du circuit RLC/ c'est un cas particulier du circuit RLC

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant fait rappel du thème et des points qui ont été traités pendant le cours précédent et annonce le thème du présent cours. Il utilise des indicateurs temporels pour situer les différents cours. Pour le thème précédent il emploie « la dernière fois » et pour annoncer le thème du cours actuel il emploie le présent proche suivi de l'adverbe « aujourd'hui ».

### 4.4 L'emploi fréquent de « donc », « alors » et « voilà »

Le discours de l'enseignant est marqué par l'utilisation des articulateurs logiques, leur présence est une des marques des caractéristiques du discours oral. Dans notre corpus, nous avons remarqué la présence fréquente des articulateurs « donc » et « alors » qui jouent plusieurs rôles.

- **La cohérence du discours**

Tout d'abord, les connecteurs logiques assurent la cohérence et la structure du discours de l'enseignant adressé aux étudiants.

#### Extrait :

C'est la fréquence à la résonance / fréquence à la résonance// dans ce cas si je prends l'expression de  $Z$  ça fait racine  $r$  au carré de  $rxxx$  dans ces conditions la résonance plus  $l\omega$

xxx850 Donc dans ces conditions la résonance / l'impédance égale à quoi vous avez  $l\omega$  égale à  $x$ .

Les marqueurs peuvent également annoncer l'avancée dans la thématique du cours présenté.

**Extrait :**

Le grossissement là est moins important que le grossissement de la photo A je ne sais pas si vous avez remarqué la photo A c'est plus grand [henaya] (*ici*) on voit l'espace inter cellulaire vous voyez [mataalan] (*exemple*) la photo A 25 [chefto] (*vous voyez*) le vide [henaya] (*ici*) vous voyez le vide l'espace par contre hena fi la photo B y a pas de on ne voit pas d'espace donc on va à la photo C il s'agit de la photo nous montre l'élaboration l'élaboration de l'acrosome de l'acrosome de la sphère

Les marqueurs jouent un rôle dans d'ouverture et de clôtures d'un cours ou d'une séquence thématique

**Extrait :**

Alors [chefna] (nous avons vu) un petit peu l'apparition de racines secondaires à partir des cellules du péricycle

Dans l'extrait suivant, l'articulateur « alors » est utilisé pour annoncer le passage à un autre point du cours.

**Extrait :**

Adventives alors on va le on va donner la définition ce sont des racines qui prennent naissance sur d'autres organes de la plante ce sont [golna] (nous avons dit) les racines qui prennent naissance ce sont les racines qui prennent naissance sur d'autres organes de la plante.

Le marqueur voilà est utilisé pour affirmer les réponses des étudiants.

**Extrait :**

Enseignant : oui donc qui est constituée de plusieurs

Etudiant1 : dictyosome

Etudiant2 : dictyosome

Enseignant : voilà oui c'est le dictyosome c'est le dictyosome ein donc qui est formé donc ein de plusieurs ein de l'entassement comme vient de le dire madame de plusieurs ein saccules golgiens donc c'est un acculement de plusieurs saccules.

Dans cet extrait le marqueur « voilà » précède une conclusion sur la question qui a été posée. Il s'agit d'un bilan positif sur la réponse de l'étudiant. En effet, le connecteur utilisé est suivi par oui ce qui signifie que la réponse de l'apprenant est juste.

- **L'introduction des répétitions**

Les marqueurs « donc » et « alors » introduisent souvent des répétitions. Dans l'extrait suivant, l'enseignant répète trois fois l'énoncé « la réception des ondes électromagnétiques » pour que les étudiants assimilent, alors la deuxième répétition est précédée par le connecteur « donc ».

**Extrait :**

// Juste pour fixer les idées / la réception des ondes électromagnétiques / donc la réception des ondes électromagnétiques // les ondes radio les ondes radio ce sont des ondes qu'on capte avec des antennes / le circuit il est capté avec une antenne.

Nous avons dans l'extrait ci-dessous une intervention de l'enseignant sans la sollicitation de l'action des apprenants introduite par « donc ». Il s'agit d'un renvoi à des notions déjà traitées antérieurement pendant le TP

**Extrait :**

Bourgeon qui est du euh du bois [etchof] (*tu vois*) une partie bout soufflé c'est-à-dire [montafikha kima ḥaka kanet] (*gonflée elle était comme ça*) en différenciation donc [hna chefna fima yakhos] (*nous avons vu en ce qui concerne*) euh la partie anatomique de la racine [kima chefnaha fel tp donc ḥna εandi el euh kifāḥ semoḥa] (*comme nous avons vu pendant le tp donc ici j'ai euh comment s'appelle*) le cylindre central je vais comme même juste reprendre le cylindre central.

- **La sollicitation des étudiants**

Les marqueurs jouent un rôle dans la sollicitation des étudiants. Ils ont également un rôle dans l'annonce des activités à accomplir. Ils introduisent les énoncés de sollicitation à l'action.

**Extrait :**

Enseignant : xxx ces saccules sont lisses au bord et un peu plus élevées, alors, quelle est leur forme ?

Etudiant1: euh ostowani (*cylindrique*)

Enseignant : ein

Etudiant2: ostowani (*cylindrique*)

- **La sollicitation à la prise de notes**

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant demande aux étudiants d'écrire. Il annonce la partie à écrire par l'articulateurs « alors ».

Dans l'extrait suivant, le connecteur logique « donc » précède une incitation à l'action de prise de notes « vous mettez ».

### **Extrait :**

Donc vous mettez les effets antagonistes les effets antagonistes les effets les effets antagonistes condensateurs et de la self.

## **4.5 Les pronoms personnels utilisés**

Dans son discours, l'enseignant utilise plusieurs pronoms personnels dont les fonctions sont diverses. L'étude des différents pronoms personnels utilisés permet d'identifier la personne à laquelle ils réfèrent, on sait qui parle à qui : ce sont des indices de l'énonciation.

- **Le pronom on**

C'est le pronom le plus utilisé par les enseignants. Le recours à un *on* à valeur communautaire suivi d'un verbe du dire permet « la mise en évidence des outils et de l'appareillage théorique et conceptuel propres à la communauté disciplinaire à laquelle les étudiants doivent être familiarisés<sup>236</sup> ». Nous avons remarqué que ce format est présent dans l'ensemble du corpus. Dans son rôle de garant, l'enseignant poursuit un objectif de transmission. Il se place en situation de diffuseur d'un savoir reconsidéré à des fins didactiques, de sorte que ce savoir puisse être aisément accessible par les étudiants. Quand le pronom *on* est suivi du verbe « dire », la séquence appartient au discours rapporté. En effet, l'information présentée n'est pas propre à l'enseignant mais il en fait référence.

### **Extrait :**

Suffisamment bien que sur le plan [ntæ 'l maɛlomat] ( *des informations*) on dit que le soleil qui est la source de cette énergie [‘yɛtabat euuh tabat l'énergie netaɛha wach yewssalna hanaya ɛla mostawa el kora 'l ardiya] ( *envoie son énergie qu'est ce qui arrive ici sur la terre*) (2% c'est ce qui est mentionné [fi 'l kotb 2% ɥadi li twssalan ɛla sath 'l ardh] ( *dans les livres 2% qui arrivent sur la planète*) donc si on ne va pas l'exploiter....

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant donne une information sans citer la source mais en disant que ce qu'il dit est une information qui est connue, on la trouve dans le domaine de la biologie végétale.

### **Extrait :**

La formation des racines secondaires d'où est ce qu'elles prennent naissance on dit que les racines secondaires prennent naissance à partir des cellules du péri-cycle cellule du péri-cycle.

---

<sup>236</sup>Claudiel, C. (2009). Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université. <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=423>. Consulté le 22-04-2016.

Dans l'extrait ci-dessous l'enseignant utilise le pronom indéfini « on » pour désigner l'ensemble des étudiants. En effet, il les invite à prendre notes « on va peut-être le mentionner »

Bon on va peut-être le mentionner euh donc euh [fima yekhoss] (*en ce qui concerne*) le système on va prendre quelque informations à la ligne si vous avez pris le titre de l'appareil fasciculaire chevelu ».

- **Le pronom Je**

L'enseignant emploie le pronom personnel « je » qui renvoie à la personne qui prend la parole. Ce pronom révèle un regard intérieur, donc subjectif et caractérise un discours expressif ou narratif.

**Extrait :**

C'est difficile euhn difficile [wa elach] (*et pourquoi*) je le dis parce que je suis passé par là gal pour installer les poteaux [hatman tu euh fi le tracé netaek euh tih fi] (*sur ton tracé tu tombes sur*) une dune de sable ça devient difficile pour l'implanter.

Dans cet extrait, l'enseignant raconte sa propre expérience, c'est pourquoi il emploie le pronom personnel « je » qui renvoie à la personne qui prend la parole. Ce sont des moments que l'enseignant a vécu lui-même « je suis passé par là ».

- **Le pronom Vous**

Lorsque l'enseignant s'adresse à l'ensemble des étudiants, il utilise le pronom personnel « vous » qui marque un appel à la participation du destinataire et caractérise un discours expressif ou prescriptif.

**Extrait :**

Je vous ai demandé de montrer d'utiliser comme échantillon et donc et de faire des coupes transversales [chakl ntaahoum] (*leur forme*) cylindrique.

L'enseignant emploie le pronom personnel « vous » quand il s'adresse à un étudiant. En effet, comme le montre l'extrait suivant, l'enseignant demande à un étudiant de répondre, il l'interpelle en utilisant la deuxième personne du pluriel.

**Extrait :**

Le grossissement là est moins important que le grossissement de la photo A je ne sais pas si vous avez remarqué la photo A c'est plus grand [henaya] (*ici*) on voit l'espace inter cellulaire vous voyez [matalen la photo A 25 cheftou le vide henaya] (*par exemple la photo A25 vous avez vu le vide ici*) vous voyez le vide l'espace par contre [hena fi] (*ici sur*) la photo B y a pas de on ne voit pas d'espace.

## 4.6 Les caractéristiques de l'activité métalexicale

Le lexique scientifique d'agronomie occupe une place fondamentale dans le discours de transmission des connaissances. En effet, il a un double statut, à la fois vecteur de connaissances et objet d'enseignement « l'enseignement vise à créer chez l'étudiant la maîtrise simultanée de l'appareil conceptuel (...) et de l'appareil terminologique<sup>237</sup> ». L'enseignant accorde au lexique une place importante qui apparaît dans l'activité métalexicale auquel il se livre. Nous nous intéressons à cette activité parce que c'est un signe de didacticité puisque l'enseignant transmet des informations scientifiques en adaptant son discours au niveau de ses étudiants. De plus, l'enseignant se trouve face à un public physique qui est présent dans son discours, il a une représentation sur ses connaissances et tend à s'assurer de sa compréhension.

- **Les reformulations**

L'enseignant de spécialité transmet des connaissances scientifiques liées à la discipline concernée qui est l'agronomie, c'est pourquoi, il essaie de préciser et de donner des explications aux termes scientifiques. La reformulation est l'un des procédés utilisés dans l'activité métalexicale. Il s'agit d'énoncés secondaires qui viennent compléter l'explication donnée.

- **La définition**

Dans notre corpus, la définition au sens lexicographique est assez présente vu la nature de la discipline et le niveau des étudiants. La définition suivante est introduite par le présentatif « c'est ».

Plateau de tallage c'est un petit peu un endroit à partir duquel il peut y avoir une émission d'une différenciation de racines.

Pour définir un concept, l'enseignant emploie un verbe de dénomination. Dans l'extrait suivant il utilise le verbe « désigner » :

Alors [golna] (*nous avons dit*) ce terme désigne les autres racines qui sont émises à partir de la racine principale.

---

<sup>237</sup> Mortureux, MF. (1986). Enseignement des langues et vulgarisation. *ELA* n°61, Paris : Didier Erudition. p 68.

Nous avons remarqué que le contenu de ces définitions serait dicté par l'enseignant comme l'explique Bouchard et Parpette (2003) « Lorsqu'il s'agit d'une définition en énoncé principal, l'enseignant en dicte le contenu<sup>238</sup> ».

**Extrait :**

Deuxième sous-titre 232 deux trois deux racines secondaires racines secondaires ce terme désigne les autres racines ce terme désigne les autres racines qui sont émises qui sont émises à partir de la racine de la racine principale qui sont émises à partir de la racine principale.

- **Les exemples**

Les enseignants donnent des exemples pour mieux expliciter les informations. L'illustration renforce une thèse considérée comme admise. L'enseignant illustre son propos en citant plusieurs faits ou cas qui soutiennent ou renforcent son « dit ».

Pour expliquer la technique des sous solages, l'enseignant fait appel à un exemple qui illustre l'explication du mot concerné.

**Extrait :**

Ce qu'on appelle en terme technique des sous solages c'est-à-dire travailler jusqu'à 60 cm de profondeur c'est ce qu'on fait pour pour installer un arbre par exemple pour des arbres sachez que les arbres ont un système racinaire assez profond qui demande comme même une certaine profondeur on fait un sous solage un défouage sur certaines profondeurs

- **Les types de marqueurs utilisés dans l'activité métalinguistique**

Nous nous sommes intéressée à l'emploi des différents marqueurs, les plus fréquents, afin de repérer leurs fonctions dans le discours de l'enseignant. Ces marqueurs jouent un rôle dans l'introduction de l'activité méta linguistique. Ils peuvent servir à rythmer le discours. Les marqueurs les plus utilisés dans notre corpus, sont les suivants :

**-Donc**

La corde la morphologie donc vous avez la morphologie générale des fibres à myéline sont constitués de cordons blanchâtres.

**-Alors**

Pour chacune des racines qui compose l'ensemble euh alors ce type caractérise le système racinaire ce type fasciculé ou chevelu.

---

<sup>238</sup> Bouchard, R et Parpette, C. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. In *Arob@se*, www.arobase.to, volume 1-2. p72.

## **-C'est-à-dire**

On va parler des adventives c'est-à-dire les racines adventives c'est-à-dire les racines [litenmo fi mantiqa guir 'l mantiqa taħha] (*qui grandit dans une région qui n'est pas la sienne*).

### **4.7 L'alternance codique**

Durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté, nous avons constaté que tous les enseignants s'adressent à leurs étudiants en langue française. Cette dernière est l'outil utilisé pour transmettre les connaissances scientifiques. A cette langue s'ajoute l'arabe dialectal et l'arabe standard. Toutes ces langues s'imbriquent pour produire un énoncé cohérent.

L'arabe dialectal est souvent utilisé pour la régulation du cours :

[Tebæ 'mlih] (*suivez bien*) », « [chof hnaya] (*regarde ici*) .

L'arabe dialectal est également utilisé pour donner des conseils aux étudiants. En effet, ce sont des apprenants de première année universitaire qui découvrent un nouveau système d'enseignement, de nouvelles modalités d'évaluation, alors les enseignants essaient à chaque fois, souvent au début du cours, de leur expliquer et de leur donner des informations sur le système universitaire. Ils les conseillent, les orientent pour que les étudiants puissent s'adapter à ce nouveau mode d'enseignement

#### **Extrait :**

Vous deviez attendre ↑ //['mbæd] cinq minutes après ['lkitkom rawahtu](vous êtes partis) / [elach] (*pourquoi*) Ein // [machi ħaka] (*c'est pas comme ça*) donc vous êtes la donc ein /on est là pour faire cours / [machi ](non pas) ein euh // [lakhater] (*parce que*)euh / [ 'ntoma rako t'laebo↑] (*vous êtes en train de jouer*) vous êtes en train de vous faire saboter vous-même↑

Nous constatons dans l'énoncé ci-dessus, que l'enseignant que des énoncés entiers sont en arabe dialectal. Il utilise d'abord le français ensuite ce qui s'ensuit est en arabe dialectal.

Les enseignants essaient de créer des moments de détente et faire de l'humour de temps à autre pendant le cours. Lors de ces instants de décontractions, ils utilisent l'arabe dialectal.

Ce choix peut se justifier du fait que la langue maternelle des deux pôles est l'arabe algérien :

...ou comme racine d'ancrage [ħado ħoma] (*ce sont*) les racines d'ancrage ça vient/ d'ancrer [kima ħadak nte 'lbato] (*comme celui du bateau*) on dit que le bateau jette l'ancre [ki 'ygari] (*quand il gare*)[ki yahbess bach matdiħ 'l moja] (*quand il s'arrête pour qu'il ne soit pas pris par les vagues*) (rire) alors wach nkisso(*qu'est-ce qu'on jette*) jeter l'ancre euh alors euh [kissemuħ hadak nte el bateau] (*comment s'appelle celui du bateau*) euh [gal](*a dit*) euh celui de la marine l'amiral [gal] (*a dit*) jeter

Nous avons remarqué que les intrusions de l'arabe algérien dans des énoncés en français concernent les indicateurs de différentes natures, et qui se présentent comme suit :

- Indicateur de lieu : « ...arriver [l'ħna] (*jusque-là*) et ça donne comme même le euh la racine secondaire pour arriver euh à traverser toute cette épaisseur de l'écorce », « [ħenaya] (*ici*) pour mettre [yaeni] (*c'est-à-dire*) pour permettre aux racines d'exploiter le maximum de profondeur sous le sol »
- Indicateur de rapport de négation « [machi ħakda] (*ce n'est pas comme ça*) donc vous êtes la donc ein on est là c'est pour faire cours »
- Indicateur de rapport de possession : « la pompe [tae] (*de*) l'eau ».

Ces indicateurs cumulent diverses fonctions. Ils s'incrument dans le discours pour en faire partie intégrante et indiquent que le locuteur s'implique dans l'échange langagier. Les termes arabes sont des articulateurs du discours entre divers actes de paroles et ne compensent pas dans ce cas une méconnaissance de la langue française

Par contre l'arabe standard est peu utilisé par rapport à l'arabe dialectal. En analysant les transcriptions des différentes séances, nous avons remarqué que l'arabe standard est réservé à la traduction des termes scientifiques :

**Extrait :**

Même [bel arbiya machi motaħawila // oštowanija↑] (en arabe ce n'est pas prolongée mais tubulaire) tubulaire en français // [motaħawila] // Même [bel arbiya machi motaħawila oštowanija] tubulaire » (*tubulaire même en arabe ce n'est pas prolongée tubulaire*).

Le recours à l'arabe standard se fait lorsque l'enseignant constate que les étudiants n'arrivent pas à comprendre ce qu'il a dit en langue française. En effet, Les étudiants ont parfois des difficultés d'ordre terminologique. Lorsque l'enseignant traduit des notions et des termes qu'ils ont l'habitude de manier en langue arabe. Le premier rôle que peut jouer ce genre d'alternance, du côté de l'enseignant, est celui d'être compris par les apprenants, ce que F. Cicurel appelle le « schéma facilitateur » qui consiste en ce que « le participant le plus compétent présente les connaissances de façon à ce que le groupe apprenant puisse les acquérir<sup>239</sup> ».

---

<sup>239</sup> Cicurel, F. (1994). Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1. Didier Érudition. p103.

## 4.8 Question rhétoriques

Nous avons remarqué que les enseignants de spécialité utilisent souvent des questions rhétoriques pour développer un point du cours, et pour marquer le début d'un développement. Ces questions rhétoriques marquent : « la structuration des paragraphes oraux, de l'annonce d'un nouveau point du discours, d'une définition et peut être repérer pour aider à la compréhension orale <sup>240</sup>».

### Extrait :

... dans laquelle apparaissent d'autres éléments le manchon le manchon de myéline alors le manchon de myéline c'est quoi c'est pratiquement de la graisse phosphorique matière grasse euh substance de phosphore phosphate phosphore donc le cylindraxe [nta3h] (*son cylindraxe*) est entouré de gaine plus complexe.

## 5. Les enseignants et la prise de notes

Durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté, nous avons remarqué que la communication se fait, sur le plan oral, de l'enseignant vers les apprenants. En effet, durant les cours magistraux les TD et les TP, c'est l'enseignant qui est le seul à prendre la parole. Nous avons constaté que la majorité des enseignants ont recours à la dictée. Les étudiants notent intégralement ce qui est dit par l'enseignant. Cette situation rend les étudiants passifs, ils ne fournissent aucun effort de traitement de l'information, mais attendent que l'enseignant commence à dicter pour transcrire. La communication, ici, se fait donc à sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant.

L'écrit est au cœur de ce moment du cours, mais il est suspendu à plusieurs reprises pour laisser place aux interventions spontanées de l'enseignant. La principale fonction de ces interventions peut être qualifiée de mécanique : dans la mesure où le rythme de l'écrit n'est pas celui de la parole, l'enseignant doit laisser le temps aux étudiants de noter.

---

<sup>240</sup> Cortier, C., Hachadi S. et Amar Sharif F.Z. *Op.cit.* p146.

## 5.1 Les éléments déclencheurs de la prise de notes

Les enseignants guident l'activité des 'noteurs' en utilisant plus ou moins consciemment des indices déclencheurs de prise de notes. L'enseignant organise sa parole de façon à donner le temps aux apprenants d'écrire. Nous avons remarqué que son discours contient des éléments vocaux et verbaux. Dans un cours universitaire, des indices prosodiques apparaissent pour permettre aux étudiants de passer au mode scriptural.

Lorsque les étudiants prennent des notes, ils suivent les divers types d'indices donnés par l'enseignant afin, d'une part, de comprendre, et d'autre part : « de juger des informations importantes ou non à noter<sup>241</sup> ».

Sonia Branca-Rosoff et Judith Doggen<sup>242</sup>, ont étudié les indices déclencheurs de PDN chez les noteurs natifs et non-natifs. Elles ont retenu les indices suivants :

- L'écriture au tableau.
- Les modalisations méta-discursives (des remarques comme «c'est important» ou «ce qui nous intéresse»)
- Les indices de planification macro-textuelle qui organisent et structurent le cours (des expressions comme «premièrement», «deuxièmement», «première question», «deuxième questions»)
- L'intonation

L'enseignant guide l'activité de la prise de notes grâce à des éléments vocaux. Les pauses, le débit, les répétitions, la projection de la voix sont des procédés qui informent les apprenants sur les informations essentielles à prendre en notes

## 5.2 Analyse des éléments déclencheurs de la prise de notes pendant les cours de spécialité

### 5.2.1 L'appel à la prise de notes

Dans les exemples suivants, l'appel à la prise de notes se fait de façon explicite. En effet, l'enseignant demande à ces étudiants de noter. Il leur dicte les passages à écrire.

---

<sup>241</sup> Farcon M et Kida T. (2003). Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2, In *Aroba@se vol 1-2*, p.168.

<sup>242</sup> Branca-Rosoff S et Doggen J. (2003). Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs de la prise de notes des étudiants : quelques contrastes entre scripteurs français et étrangers ». In *Aroba@se vol 1-2*. p.157.

### Extraits :

- À la ligne les différents types de racines.
- Xxx bien [nentakel ila] (*on passe aux*) les différents types de racines 123 [ɛla hssab] (*selon*) l'ordre [li ɛandi ana] (chez moi) les différents types de racines à la ligne on va mettre 231 sous-titre les racines primaires on va parler des racines primaires.
- On va commencer par le premier exemple c'est un sous-titre donc 2341 c'est un sous-titre que eue ce type particulier 2341.

Les enseignants de spécialité guident leurs étudiants dans la rédaction des notes de cours. Ils attirent leur attention sur la ponctuation ainsi que l'organisation de leurs notes. Dans l'extrait suivant, l'enseignant informe les étudiants sur la ponctuation à mettre dans leurs prises de notes :

- Fermez la parenthèse virgule qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage.
- Des autres racines un point ce sont des racines dites cylindriques ce sont des racines dites cylindriques.
- Les racines qui prennent naissance ce sont les racines qui prennent naissance sur d'autres organes de la plante un point ce type de racine est observé ce type de racine est observé chez un certain nombre de d'espèce végétale.
- À la ligne on va mettre 231 sous-titres les racines primaires.

Lors de la dictée, l'enseignant informe les étudiants sur l'orthographe de certains termes afin de s'assurer qu'ils notent sans fautes.

- Un point à la ligne on va mettre 234 un titre racines de types particulier on va essayer de voir cette forme racine ++ racines au pluriel de type particulier racines de type particulier.
- Le système racinaire des monocotylédones un point ces racines joueront ainsi ces racines joueront ainsi c'est racines joueront le verbe jouer au futur terminaison ront euh ainsi un rôle de fixation.

### 5.2.2 L'utilisation du tableau

Dans l'extrait<sup>243</sup> ci-dessus, l'enseignant note sur le tableau le nom du zoologique « Jean Paul de Lamarck » afin que les étudiants notent correctement le nom.

Donc les caractères acquis sont transmis d'une génération a une autres xx SVP au fond //  
La troisième classification / [wala] (*ou*) la troisième xx Jean Paul de Lamarck // SVP /

---

<sup>243</sup> Les passages en gras correspondent aux énoncés écrits sur le tableau.

Lamarck / selon Lamarck / selon Lamarck il y a **hérédité des caractères acquis** SVP ↑ // des caractères acquis...

### 5.2.3 Les verbes utilisés

L'appel à la prise de notes se fait de manière explicite. En effet, l'enseignant demande à ses étudiants d'écrire ce qu'il dicte en utilisant des verbes qui les incitent à transcrire.

**Extrait :**

écrivez alors dans le cas de la résonance de la bobine dans le cas de la résonance z égal à r z égal r total du circuit égal à r elle prend la valeur minimale de la valeur c'est la valeur minimale

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant demande à ses étudiants d'écrire. Dans ce cas, il leur fait savoir que ce qu'il va dire n'est pas une explication mais une information essentielle qu'ils doivent noter. Le verbe est conjugué au présent de l'impératif qui exprime une action que le destinataire doit accomplir.

**Extrait :**

Entre parenthèses mettez orge blé fermez la parenthèse virgule qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage

Dans cet extrait, l'enseignant utilise les verbes « mettre » et « fermer » conjugués au présent de l'impératif. Dans ce cas, il demande explicitement aux étudiants d'écrire les informations données entre parenthèses tout en leur indiquant le début et la fin de l'énoncé.

**Extrait :**

Système on va prendre quelque informations à la ligne si vous avez pris le titre de l'appareil fasciculaire chevelu on va dire que ce sont des racines des graminées ce sont des racines des graminées entre parenthèses on va prendre des exemples de euh de culture orge blé.

Dans l'extrait ci-dessus l'enseignant emploie le verbe « prendre » qui invite de façon explicite les apprenants à prendre notes

**Extrait :**

À la ligne on va mettre 231 sous-titre les racines primaires on va parler des racines primaires d'abord les racines primaires alors à la ligne ce type désigne

Dans cet extrait, nous constatons que l'enseignant emploie la formule suivante : verbe aller au présent + un verbe à l'infinitif + de quelque chose, qui exprime une action à faire dans

l'immédiat. Par cette expression l'enseignant de spécialité sollicite les étudiants à prendre notes.

L'enseignant guide l'activité de la prise de notes grâce à des éléments vocaux. Les pauses, le débit, les répétitions et la projection de la voix sont des procédés qui informent les apprenants sur les informations essentielles à prendre en notes.

#### 5.2.4 Les pauses

En linguistique une « pause » désigne : « un silence ou un arrêt dans la chaîne parlée coïncidant le plus souvent avec une articulation plus ou moins importante du raisonnement<sup>244</sup> ».

L'enseignant, en situation de diffusion du savoir, guide ses étudiants tout le long de l'enchaînement syntagmatique d'une longueur inusitée dans l'oral dialogal pratiqué naturellement. Il structure son énonciation de façon à faciliter sa production et la saisie de l'information qu'elle véhicule.

Le rôle de la ponctuation audible est donc déterminant pour que l'étudiant, qui prend des notes, puisse avoir le temps de traiter l'information (que ce soit au niveau des propositions ou d'unités plus longues).

M. Faraco et T. Kida<sup>245</sup> ont montré que les pauses de discours servent à faire un « retour en arrière » scriptural pendant la prise de notes.

#### Extrait :

...tension au bord de la capacité du condensateur ++ devient + plus importante que la tension totale //plus importante que la tension totale + totale ce qui représente un danger de surtension.

Dans cet extrait, l'enseignant s'arrête pour une pause plus au moins longue avant de répéter l'information donnée que les étudiants doivent noter. Il leur donne le temps pour l'écrire.

---

<sup>244</sup> Candea, M. (2000). Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Thèse en Sciences du Langage. Université Sorbonne III. Disponible sur : [http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/maria\\_candea/candea-these/1\\_texte-these.pdf](http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/maria_candea/candea-these/1_texte-these.pdf). Consulté : le 23-02-2014.

<sup>245</sup> Faraco, M., Kida, T., Barbier, M.-L., & Piolat, A. (2002). Didactic prosody and notetaking in L1 and L2. In B. Bel, & I. Marlien (Eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2002 conference*, 11-13 April 2002. Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence. Pp. 287-290.

### 5.2.5 Le débit

Le débit est un niveau de la prosodie didactique du discours, qui est déterminé par la répartition des pauses, l'accent et la variation intonative. Dans leur étude, M. Faraco et T. Kida<sup>246</sup> ont montré que, plus le rythme du discours n'est accéléré, plus les étudiants n'ont des difficultés à poursuivre leur prise de notes. Le débit ralenti va souvent de pair avec des répétitions et une forme intonative particulière à la dictée. Une accélération du débit, souvent alliée à une baisse d'intensité de la voix, indique, en revanche, que l'information n'appelle pas de prise de notes. Elle n'est de ce fait pas répétée.

**Extrait<sup>247</sup> :**

*Dans ce cas si je prends l'expression de Z ça fait racine r au carrée xxx dans ces conditions la résonance est plus donc dans ces condition la résonance / l'impudence égal à quoi vous avez lw égal à xxx vous écrivez alors dans le cas de la résonance de bobiterie dans le cas de la résonance z égal à r z égal r total du circuit égal à r elle prend la valeur minimale de la valeur c'est la valeur minimale de r et l'intensité à quoi cela égal l'intensité les courants qui passent dans le circuit à la résonance du circuit se réduit*

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquons que lorsque l'enseignant explique les conditions de la résonance son débit est plus rapide que lorsqu'il passe à la dictée. Quand l'enseignant demande aux étudiants d'écrire les informations sa voix est plus basse et son débit est plus lent afin de leur permettre de noter.

### 5.2.6 Les répétitions

Lors de la dictée, l'enseignant répète les informations importantes sur des rythmes différents. D'abord, il prononce l'énoncé lentement pour une première fois afin de permettre aux étudiants de l'écrire. Ensuite, une seconde fois, de façon rapide par rapport à la première prononciation pour faciliter la prise de notes, le discours de l'énoncé principal est répété plusieurs fois et à chaque reprise, les enseignants reprennent à partir du début l'énoncé à noter.

**Extrait :**

Ce sont des racines qui prennent naissance sur d'autres organes de la plante ce sont [golna](nous avons dit) les racines qui prennent naissance ce sont les racines qui prennent naissance sur d'autres organes de la plante un point ce type de racine est observé ce type de racine est observé chez un certain nombre de d'espèce végétale ce type de racine est observé

<sup>246</sup> Faraco, M., Kida, T., Barbier, M.-L., & Piolat, A. *Op.cit.* Pp 287-290.

<sup>247</sup> Le passage souligné et mis en italique correspond au débit accéléré.

chez un certain nombre de euh chez un certain nombre d'espèce végétale chez un certain nombre d'espèce végétale.

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant répète certains énoncés plusieurs fois, cela signifie qu'il s'agit d'une information importante que les apprenants doivent noter. Le rythme lent de la première répétition signifie que l'énoncé est important, l'accélération sur la seconde étant une façon de reconnaître, face aux étudiants, que, l'information étant notée, la reprise est sans doute superflue. Nous remarquons le même procédé dans l'extrait ci-dessous :

**Extrait :**

... quelle est la définition de la résonance// c'est alors résonance c'est un cas particulier de circuit résonance étant un cas particulier//résonance c'est un cas particulier du circuit RLC/ c'est un cas particulier du circuit RLC// hala hlasa / c'est un cas particulier du circuit RLC tel que // cas particulier du circuit RLC.

### 5.2.7 Projection de la voix

Lorsque l'enseignant dicte un passage à ses étudiants, il projette sa voix avec un effort et une énergie plus grande que quand il explique ou donne un exemple. Il ne fait pas l'intention de faire intervenir les apprenants, il lit à voix haute, avec une voix projetée de façon à ce que tous des apprenants écoutent ce qu'il lit afin qu'ils puissent entendre et écrire correctement les informations données. La communication se fait donc à sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant.

**Extrait**

...on va prendre quelque informations à la ligne↑ si vous avez pris le titre de l'appareil fasciculaire chevelu on va dire que ce sont des racines des graminées↑ ce sont des racines des graminées entre parenthèses on va prendre des exemples de euh de culture orge blé ce sont les racines des graminées↑ les graminées entre parenthèses mettez orge blé fermez la parenthèse virgule qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage↑ qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage en principe vous l'avez étudié qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage

Dans l'extrait ci-dessus, nous remarquerons que lorsque l'enseignant explique aux étudiants la technique des sous soulage et leur donne un exemple. Nous remarquons que sa voix est basse. Mais, dès qu'il passe à la dictée, il fournit plus d'effort pour élever sa voix et la projette pour que l'ensemble des étudiants puisse prendre notes.

Pour conclure, nous disons que le discours oral des enseignants de spécialité, durant les différentes séances (cours magistraux, TP et TD), présente quelques caractéristiques qui doivent être prises en compte dans l'élaboration des activités pédagogiques pour le module de langue. Les extraits analysés peuvent également être utilisés comme supports pédagogiques authentiques.

Alors, après avoir déterminé les difficultés de communication orale des étudiants ainsi que les particularités du discours pédagogique oral, nous allons, dans la troisième partie, présenter la démarche suivie pour l'élaboration des activités pédagogiques ainsi que les résultats de l'expérimentation réalisée.

# **Partie III : Conception et expérimentation des fiches pédagogiques**

## **Chapitre 1: Conception des fiches pédagogiques**

L'enseignement d'une langue est lié au type du public concerné. Les objectifs et le contenu du programme sont définis selon une analyse des besoins langagiers du public visé. Dans le cas de notre étude, le contact des étudiants avec la langue française se limite, pendant les deux premiers semestres, à la compréhension du discours de l'enseignant de spécialité pendant les travaux dirigés, les travaux pratiques et les cours magistraux ainsi que la présentation des exposés. Nous avons aussi constaté, qu'il est pratiquement rare où les étudiants communiquent entre eux en français. La plupart du temps, les quelques échanges des étudiants en français se font pendant le cours magistral ou les séances de travaux pratiques et de travaux dirigés pour répondre aux questions de l'enseignant.

Il est important de focaliser l'enseignement du français sur des activités qui portent sur la réception, afin d'aider les étudiants à comprendre le discours oral de l'enseignant de spécialité. L'action pédagogique et didactique est ainsi concentrée sur des activités de compréhension orale tout en introduisant des exercices d'écoute qui relèvent de la spécialité des étudiants concernés. Des activités de prise de notes sont aussi importantes, parce que les étudiants doivent noter les informations principales durant les différentes séances.

Toutefois, les étudiants sont aussi amenés à lire à voix haute des textes spécialisés et à participer aux discussions et débats pendant les travaux dirigés puisque la note du contrôle continu porte sur le travail réalisé en classe. Il est donc important aussi d'inclure des activités de production orale, afin d'aider les étudiants à mieux articuler, présenter des exposés, poser des questions et répondre à celles posées par l'enseignant.

## **1. Fondements théoriques pour la conception des fiches pédagogiques**

L'objectif de notre travail est d'élaborer des activités pédagogiques selon la démarche du FOS afin d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants des filières scientifiques. En effet, nous avons conçu quinze fiches pédagogiques à partir des situations de communication auxquelles sont confrontés les étudiants durant leurs études supérieures, où ils sont amenés à comprendre et à produire des énoncés oraux.

Les étudiants des filières scientifiques, telles que l'agronomie ou la biologie, constituent un public qui a besoin d'un renforcement linguistique pour réussir ses études universitaires. Nous pouvons de la sorte parler du français sur objectifs spécifiques. Ainsi, le recours à une démarche ingénierique pour l'élaboration du programme de français pour ce public est susceptible de répondre aux besoins linguistiques du public scientifique. C'est pourquoi,

nous avons dans un premier temps recensé les besoins langagiers des étudiants ainsi que les situations de communication qu'ils rencontrent durant leur cursus universitaire.

Pour la conception des fiches pédagogiques, nous avons, dans un premier temps, collecté les données essentielles. Nous avons recueilli des discours et des documents « existants<sup>248</sup> ». En effet, lors de notre enquête réalisée au sein du département d'agronomie de l'université de Mostaganem, nous avons effectué des enregistrements de cours magistraux, de TD travaux dirigés et de TP travaux pratiques et nous avons collecté des documents écrits utilisés. Nous avons complété notre collecte de données par des documents écrits et des vidéos que certains enseignants de spécialités nous ont remis. Ces documents traitent des thèmes que les étudiants étudient pendant les cours de spécialité (vidéo sur les glucides, sur les lipides...etc.).

Ensuite, nous avons relevé les caractéristiques (lexicales, discursives, syntaxiques) du discours scientifique spécialisé, ce qui nous a permis d'élaborer des activités pédagogiques selon les besoins des apprenants. Nous avons veillé à utiliser des données transversales qui concernent les étudiants de sciences de la nature et de la vie (biologie et agronomie), par exemple : le thème de la cellule unité centrale, abordé dans la fiche N°4, est un contenu disciplinaire qui concerne les étudiants de toute filière scientifique. Aussi, la méthodologie de présentation d'un exposé oral est une compétence transversale que tout étudiant universitaire, quelle que soit sa spécialité, devra maîtriser.

### **1.1 La démarche de la conception des activités pédagogiques**

Pour l'élaboration des fiches pédagogiques, nous adoptons une démarche ingénierique qui nous semble la mieux adaptée pour répondre aux besoins des étudiants. C'est pourquoi, nous nous référons aux travaux de Mangiante et Parpette publiés dans leur ouvrage *Le français sur objectif universitaire*<sup>249</sup>, dans lequel ils proposent des séquences pédagogiques à l'intention des étudiants universitaires de différentes filières qui reposent sur les principes suivants :

- Percevoir le cours de français sur objectifs spécifiques comme un cours d'intégration universitaire et non comme un cours de français. Alors, l'accent doit être mis sur les compétences universitaires.

---

<sup>248</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Op.cit.* p 58.

<sup>249</sup> Mangiante, JM et Parpette, C. *Le Français sur objectif universitaire.* Grenoble, PUG. 2011.

- Diversifier les activités pédagogiques afin d'élargir la gamme cognitive possible, éviter la monotonie, traiter les caractéristiques de chaque support.
- Combiner travaux individuels et travaux collectifs et proposer des échanges en binômes ou en petits groupes.

L'objectif des activités pédagogiques proposées est d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants des filières scientifiques et techniques. C'est pourquoi, dans les fiches pédagogiques que nous avons conçues, nous proposons des activités d'expression orale, de compréhension orale et de prise de notes.

### **1.1.1 Activités de compréhension orale**

La compétence de compréhension orale vise à installer chez les apprenants des stratégies d'écoute et des stratégies de compréhension d'énoncés. L'objectif de ces activités proposées n'est pas de faire tout comprendre aux étudiants, mais il s'agit plutôt de les former à être plus autonomes progressivement. Ce que l'apprenant a appris en classe, il va le réinvestir à l'extérieur afin d'émettre des hypothèses sur ce qu'il a écouté et appris, comme dans sa langue maternelle. Chaque apprenant dispose, dans son propre système linguistique, des stratégies qu'il va tester en français. Ainsi, l'étudiant va se rendre compte que ses stratégies ne fonctionnent pas tout à fait et que les activités de compréhension orale vont lui permettre de développer de nouvelles stratégies utiles pour son apprentissage de la langue. L'apprenant sera progressivement capable de repérer les informations, de les hiérarchiser de prendre des notes en ayant entendu des voix différentes de celle de son enseignant. Alors, on peut faire écouter aux étudiants plusieurs documents sonores avec des intonations, des rythmes et des accents différents. Les objectifs d'apprentissage sont d'ordre lexical et socioculturel, phonétique, discursif, morphosyntaxique :

- Découvrir du lexique spécialisé : ce type d'activité permet à l'apprenant de découvrir le vocabulaire de la spécialité et de pouvoir l'identifier dans son contexte.
- Découvrir différents registres de langue en situation.
- Reconnaître des sons.
- Repérer des mots-clés.
- Comprendre globalement.
- Comprendre en détails.
- Reconnaître des structures grammaticales en contexte.
- Prendre des notes.

### **1.1.1.1 Les types d'exercices en compréhension orale**

Il est important de varier la typologie d'exercices de compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Parmi les activités que nous avons proposées dans les fiches pédagogiques, nous retenons :

- Des questionnaires à choix multiples (QCM) : c'est un exercice fréquemment utilisé pour travailler la compétence de compréhension orale. Les apprenants écoutent un discours oral, ensuite l'enseignant leur pose une question et leur donne des propositions de réponses. Les étudiants doivent choisir la bonne réponse.
- Des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas : après avoir écouté un discours oral, l'enseignant donne aux apprenants une information et demande de dire si cette information est vraie ou fausse. Au cas où la phrase est fausse, l'apprenant doit donner la bonne réponse.
- Des tableaux à compléter : l'enseignant fait écouter aux étudiants un document sonore, vidéo ou même un texte qu'il lit, il demande, ensuite, aux apprenants de répondre aux questions posées en complétant des tableaux. Alors, les apprenants écoutent le document et tentent d'identifier les passages demandés pour les mettre dans le tableau.
- Des exercices de classement : l'enseignant propose aux apprenants un enregistrement audio, ensuite, il donne aux apprenants les informations en désordre pour qu'ils les classent dans l'ordre.
- Des exercices d'appariement : l'enseignant demande aux apprenants de relier des paires entre deux listes de mots rangés en colonnes.
- Des questions à réponses ouvertes et courtes (QROC) : il s'agit de questions précises qui permettent d'évaluer une réponse concise et précise donnée par les étudiants.
- Question ouverte : est une interrogation pour laquelle il n'y a pas de réponses préétablies proposées aux apprenants.

### **1.1.1.2 Les supports de la compréhension orale**

Pour travailler la compétence de compréhension orale des étudiants, nous avons utilisé :

- Des documents sonores : enregistrements de cours de spécialités.
- Des documents vidéos : des documentaires, des extraits des émissions...
- Documents écrits : il s'agit de l'écrit oralisé, c'est-à-dire choisir des textes que l'enseignant lit en classe.

### **1.1.2 Activités de prise de notes**

Lorsqu'on évoque le cours magistral, on convoque de manière systématique la compétence de prise de notes. Cette question préoccupe souvent les étudiants de première année universitaire, quelle que soit la discipline, car la prise de notes est une compétence qui ne leur a pas – ou très rarement – été enseignée. Cette technique ne consiste pas à écrire tout ce que dit le professeur, mais exige une compétence en compréhension orale, aussi, il est évidemment utile d'employer des signes conventionnels, des abréviations, etc., qui permettent un gain de temps. Prendre des notes exige une écoute attentive. En effet, c'est une activité physique et intellectuelle, certes restreinte, mais qu'il ne faut pas minimiser.

Il existe plusieurs techniques à développer pour une meilleure prise de notes :

- L'utilisation des abréviations et des symboles.
- La suppression de certains mots : les articles, les verbes.
- La restitution de la structure du discours
- La nominalisation

### **1.1.3 Activités d'expression orale**

L'objectif de notre travail est de proposer des activités d'expression orale afin de favoriser la prise de parole chez les étudiants des filières scientifiques. En effet, ces derniers doivent s'exprimer dans plusieurs situations de communication pour : poser ou répondre aux questions, présenter un exposé, participer aux échanges durant les séances de TP ou de TP. Dans toutes les séances des modules de spécialité auxquelles nous avons assisté, les étudiants ne prennent jamais la parole. L'enseignant se trouve contraint à désigner un apprenant pour répondre à la question posée. De plus, les interventions des apprenants se limitent à la prononciation de quelques mots, ils ne formulent jamais des phrases complètes.

L'objectif primordial est de décomplexer l'apprenant en rendant l'apprentissage plus naturel. En effet, les étudiants ont souvent peur de s'exprimer, peur de commettre des erreurs ou de mal à prononcer à cause de la pauvreté de leur bagage lexical et grammatical et du manque de maîtrise phonologique. Alors, il est important de proposer des situations de communication qui suscitent la parole en lui donnant confiance en soi.

### 1.1.3.1 Les types d'exercices d'expression orale

Il existe plusieurs types d'exercices qui peuvent être utilisés en classe afin de travailler la production orale, mais il s'agit surtout d'inciter les apprenants à prendre la parole. Parmi les exercices que nous avons proposés dans les fiches pédagogiques, nous citons :

- Des exercices de micro conversations : il s'agit d'une sorte d'entretien ou d'un échange entre deux ou plusieurs étudiants. Cette activité est présentée dans la fiche N°2, où il est demandé aux apprenants de se mettre en groupes et de poser des questions à un apprenant de l'autre groupe. Cette activité crée de la concurrence entre les étudiants, chacun veut poser une question et l'autre s'efforce d'y répondre.
- Des échanges avec les pairs sur des sujets variés : l'enseignant propose aux apprenants plusieurs sujets et demande aux apprenants d'échanger leurs idées.
- Des exposés oraux : Il s'agit d'une présentation d'un travail écrit préparé sur un sujet donné. L'exposé est une communication orale adressée, d'une façon bien structurée, à un auditoire. L'objectif de cette activité est de transmettre une information, décrire, expliquer ou argumenter sur un thème choisi. Ce type d'activité est très utilisé pendant les travaux dirigés des modules de spécialité où l'enseignant demande aux apprenants de préparer un exposé sur un sujet scientifique qu'ils présentent devant leurs camarades.
- Des jeux de rôles : ce sont des techniques d'improvisation théâtrale plus au moins libre dont l'objectif est de favoriser la communication entre les apprenants. En effet, il s'agit d'une scène jouée par deux ou plusieurs apprenants à partir d'un scénario monté brièvement. L'objectif de cette activité est d'éviter la production des répliques mécaniques, cette activité permet à l'enseignant d'amener les apprenants à s'écouter afin de pouvoir s'exprimer.

Francis Debysey pense que :

Nous pénétrons avec le jeu de rôle dans le domaine de l'animation de scènes avec des personnages en interaction verbale et non verbale (...) amenés selon leur tempérament soit à se comporter comme les simples acteurs de personnages fictifs, soit à se projeter avec leur personnalité dans des scènes fabulées<sup>250</sup>

- Des échanges d'opinions et débats : le débat est une discussion sur un sujet donné entre des individus qui ont des opinions différentes où chacun justifie son opinion.
- Des paraphrases et reformulations : il s'agit des exercices qui permettent d'améliorer l'efficacité de la communication. En effet, elle est une partie intégrante de l'écoute active et de la compréhension d'un discours oral ou écrit. Ce type d'exercice aide les apprenants à

---

<sup>250</sup>Debyser F. (2014). Le jeu de rôle, repères pour une pratique. In *Le Français dans le monde*. n°176. p4.

reformuler les idées principales de leur travail écrit, exposé par exemple, pour les présenter oralement.

- Des exercices de conceptualisation : l'enseignant invite les apprenants à une activité d'observation et de recherche pour comprendre une vidéo, décrire la langue ou dégager les règles grammaticales.

Afin de permettre aux apprenants de réaliser des échanges langagiers, il est important que ces activités soient proposées dans une dimension interactionnelle, « l'enseignant a [alors] pour tâche d'organiser les tours de parole, de préserver l'écoute, de susciter des reformulations et d'en produire lui-même<sup>251</sup> ».

### **1.1.3.2. Les supports de l'expression orale**

Les documents utilisés pour l'expression orale sont de courts textes, des petites situations de communication que rencontrent les apprenants dans leurs études universitaires : présentation d'un travail, explication d'un phénomène, ou même des illustrations à partir desquelles l'enseignant invite les étudiants à décrire ou à expliquer le contenu de l'image. Dans les fiches pédagogiques que nous proposons, nous avons veillé, lors du choix des supports, à ce que la progression soit adaptée à la spécialité des apprenants. Pour concevoir des activités d'expression orale, nous avons choisi de travailler :

4. Sans matériel : à partir d'un canevas ou un guide, l'enseignant demande aux apprenants de produire des micros conversations.
5. À partir d'un modèle utilisé en compréhension orale, l'enseignant demande aux étudiants de produire un dialogue, ou un entretien plus long.
6. À partir des différents thèmes abordés en classe, l'enseignant propose aux apprenants des débats ou des exposés où l'étudiant montre sa capacité à présenter un discours structuré ou défendre son opinion personnelle.
7. À partir des images où l'enseignant demande aux étudiants de décrire le contenu des illustrations.

Dans les fiches pédagogiques que nous avons réalisées, nous avons choisi des supports où nous avons tenté d'articuler entre la compréhension et l'expression orale. Nous avons utilisé

---

<sup>251</sup> Garcia-Debanco, C et Laurent D. (2002). Gérer l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. Disponible sur : [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8822/ASTER\\_2003\\_37\\_109.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8822/ASTER_2003_37_109.pdf?sequence=1). Consulté le 29-10-2015.

également des supports écrits pour favoriser la prise de parole des étudiants Ces documents ont pour objectif l'enrichissement du bagage lexical et syntaxique des apprenants.

## 2. Présentation de la fiche pédagogique

La fiche pédagogique est un outil dont le principe est de permettre à l'enseignant de transmettre un savoir à travers des activités bien ciblées. Pour cela, nous avons conçu des fiches pédagogiques simples et détaillées que nous mettons à la disposition de l'enseignant de langue pour le guider tout au long de son enseignement. Les fiches pédagogiques, selon Rolle-Boumlie et Le Boterf (2004), s'organisent de la manière suivante :

- Précision sur le niveau requis sachant que normalement, il s'agit de documents destinés à des niveaux intermédiaires ;
- Présentation des objectifs, c'est-à-dire des compétences développées avec ce document et les activités proposées.
- Le matériel utilisé.
- Le déroulement des activités.
- Les variantes possibles ou des remarques éventuelles.

Ainsi, le matériel proposé est constitué de fiches pédagogiques relativement autonomes qui peuvent être alimentées par des activités diverses et variées par chaque enseignant.

Les fiches que nous avons conçues comprennent certains éléments essentiels afin d'orienter l'enseignant de langue.

Public visé	Les étudiants auprès desquels nous avons expérimenté ces fiches sont des apprenants de la première année sciences de la nature et de la vie.
Tâches visées	Il s'agit de l'action demandée à l'apprenant qu'il devra réaliser afin d'atteindre les objectifs communicatifs et linguistiques :  « Il y a une « <b>tâche</b> » dans la mesure où <b>l'action</b> est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt)

	stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé <sup>252</sup> ».
Compétences	La compétence désigne l'ensemble des savoir, savoir-faire et savoir être, Dans cette partie nous définissons les compétences à faire installer chez les apprenants. Il est vrai que notre objectif est d'élaborer des fiches pédagogiques visant à développer la compétence de communication orale, mais cela n'empêche pas de travailler la compétence de communication écrite (en proposant des documents écrits qui seront au service de la compétence de communication orale). En effet, dans l'ensemble des fiches conçues nous retrouvons les compétences suivantes : Compréhension orale/expression orale, compréhension écrite/ expression écrite.
Objectifs communicatifs	Les objectifs communicatifs mettent l'apprenant dans une action pour communiquer où il devra solliciter trois composantes : linguistique, sociolinguistique pragmatique et discursive.
Objectifs linguistiques et discursifs	Les objectifs linguistiques sont : les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique qui sont considérés comme une composante des savoirs et savoir-faire (connaissances procédurales) de l'apprenant qu'il mobilise dans le but d'agir ou d'accomplir une tâche (Cohésion et cohérence, syntaxe de l'énoncé oral)
Commentaires sur le déroulement	Dans cette partie, nous présentons une description du déroulement des différentes activités proposées. L'objectif est de guider l'enseignant dans l'utilisation de la fiche. Le

<sup>252</sup>CECRL. *Op.cit.* p15.

	choix des activités proposées aux étudiants dépend des objectifs que nous avons fixés pour la séance.
Matériel et /ou support	Il s'agit des supports à utiliser pour atteindre les objectifs de la séance.

## 2.1 Critères du choix des supports

Dans l'élaboration des fiches pédagogiques, nous avons varié les documents. En effet, nous avons proposé des documents écrits, des documents audio et des supports audio-visuels.

Pour le choix des documents, nous avons veillé à :

8. L'accessibilité au sens du document présenté aux apprenants en veillant à ce que le vocabulaire et la syntaxe soient adaptés à leur spécialité et leur niveau.
9. La durée des supports, parce que la longueur d'un texte peut nuire à sa compréhension.
10. À la qualité du son, la présence d'un bruit dans un document sonore constitue un obstacle à la compréhension.
11. Au débit, qui joue un rôle important dans la compréhension du document, c'est pourquoi il est nécessaire que la vitesse soit normale (ni trop rapide ni trop lente).

Les supports audio-visuels sont d'une grande importance puisqu'ils présentent l'avantage de mettre en œuvre des éléments non verbaux et de faciliter ainsi la compréhension.

## 2.2 Les démarches d'enseignement utilisées

Au-delà des manuels qui ont été conçus à des domaines bien précis, il existe plusieurs démarches d'enseignement. Il faut également noter que l'accès à ces outils didactiques peut présenter des difficultés. Pour ce qui est de l'Algérie, les manuels ont été conçus pour certaines filières, aussi, ils ne sont pas à la disposition de toutes les universités. Parmi plusieurs techniques, indiquons celles plus au moins utilisées : « - le cours à double enseignant [...] ; - l'étude de cas [...] ; - la simulation globale [...] <sup>253</sup> ».

Le cours à double enseignant est une technique qui consiste à faire cohabiter deux enseignants dans une même classe, l'un est un enseignant de la spécialité en question, l'autre

<sup>253</sup> Cuq JP. et Gruca I. *Op.cit.* Pp 334-335.

est un enseignant de langue. Cette technique est très rentable du point de vue de la précision de la matière à enseigner. En effet, l'enseignant de spécialité maîtrise le contenu scientifique alors que l'enseignant de langue peut répondre à toutes les questions d'ordre linguistique. Précision que cette technique n'a pas été notre choix dans notre expérimentation, pour plusieurs raisons : le temps limité, l'enseignant chargé du module de langue n'a pas apprécié cette technique qui, selon lui, pose des problèmes sur la gestion de la classe.

L'étude de cas est une technique qui consiste à pousser les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers. Dans l'ouvrage du *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, J-P Cusq et Gruca font observer que, bien que cette technique soit la plus utilisée dans les manuels, elle a un inconvénient, qui est celui : « de nécessiter un enseignant de langue performant dans le domaine en question ». Dans notre cas, il s'agit d'un enseignant de spécialité qui maîtrise la langue française.

La technique de simulation globale est une technique qui repose sur le principe de faire travailler les apprenants en groupe afin d'obtenir des productions orales et écrites. D'après Mireille Darot<sup>254</sup>, pour que cette technique soit profitable avec un public spécialisé, il serait mieux de :

- s'assurer qu'ils disposent de 100 à 150 heures d'enseignement préalable, de préférence en intensif ;
- prendre garde à la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel (réinvestissements souhaitables !);
- la faire plutôt en fin de cursus pour ne pas briser le rythme par de trop nombreuses corrections et pour compter sur une certaine autoévaluation de l'apprenant.

En ce qui concerne la démarche que nous avons adoptée dans notre expérimentation, deux techniques de ces trois techniques s'y entrecroisent. Dans les fiches pédagogiques que nous avons conçues certaines activités ont pour objectif d'amener les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers, nous les avons fait aussi travailler en groupes afin d'obtenir des productions orales et écrites.

Dans les fiches pédagogiques que nous avons élaborées, les orientations tant méthodologiques que didactiques sont essentiellement fondées sur les approches communicatives et actionnelles. Nous avons choisi des situations de, où les étudiants sont amenés à comprendre s'exprimer oralement, proches de celles qu'ils confrontent durant leurs cursus universitaires. Nous avons également mis l'accent sur les tâches ou les actions concrètes de l'enseignant et des apprenants.

---

<sup>254</sup> Darot M. (1990). Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés. In *Le Français dans le Monde*, n° spécial, pp. 123-130.

Pour ce qui est du pilotage des fiches pédagogiques, l'enseignant était supposé suivre le déroulement décrit. Cependant, nous lui avons permis de procéder différemment pour ne pas le priver de son autonomie, parce que nous partageons l'idée de Gilles Pinte à propos du découpage de la compétence qui constitue un risque susceptible : « De réduire ou de caricaturer les apports de toute activité humaine » surtout que « l'activité d'apprentissage ou la pratique professionnelle ne se résume pas à l'exécution d'une série de gestes programmés<sup>255</sup> ».

### 2.3 Les thématiques abordées

Les thèmes que nous avons abordés dans les fiches pédagogiques<sup>256</sup> sont issus du domaine scientifique et technique et ils sont en relation avec les contenus des modules de spécialité de première année de licence « sciences de la nature et de la vie » (biologie et agronomie). La formulation des objectifs est une partie des éléments de réponse que nous proposons afin de remédier aux besoins des étudiants scientifiques. En effet, ces objectifs ont été formulés selon les besoins langagiers des apprenants ainsi que les situations de communication qu'ils rencontrent.

Fiche	Thème	Objectifs
01	-Cours magistral de physique sur le circuit RLC.	-Repérer les rappels. -Repérer les annonces des contenus à venir. -Repérer les outils linguistiques indiquant un rappel/une annonce.
02	-Cours magistral de biologie végétale sur les types de racines.	-Ecouter /comprendre un document et noter les informations principales. -Identifier les verbes et les expressions qui déclenchent la prise de notes.

<sup>255</sup> Pinte, G.(2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In « *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux* », Ouvrage dirigé par M. J. TOUSSAINT Rodolphe et XYPAS Constantin. Postface de FABRE Michel, Paris : L'Harmattan. Pp. 234-235

<sup>256</sup> Voir annexes N°9 et 10.

<p><b>03</b></p>	<p>-Cours magistral de biologie végétale sur les types de racines.</p>	<p>-Distinguer les énoncés notionnels des énoncés secondaires. -Repérer les indices prosodiques et verbaux déclencheurs de la prise de notes.</p>
<p><b>04</b></p>	<p>-La biodiversité.</p>	<p>-Comprendre et relever les notions spécialisées. -Repérer et comprendre les structures grammaticales du discours informatif.</p>
<p><b>05</b></p>	<p>-Les glucides -Les lipides</p>	<p>-Comprendre le lexique spécialisé employé dans le discours explicatif. -Relever les différentes expressions qui introduisent les définitions.</p>
<p><b>06</b></p>	<p>-Cours de biologie végétale.</p>	<p>-Repérer les exemples les reformulations et les commentaires dans le discours de l'enseignant. -Repérer les procédés grammaticaux des reformulations, des commentaires et des exemples.</p>
<p><b>07</b></p>	<p>-Virus et bactérie. -Les maladies animales.</p>	<p>-Lire un texte à voix haute, articuler et maîtriser le débit. -Respecter la ponctuation. -Prendre conscience des enjeux du non verbal.</p>
<p><b>08</b></p>	<p>-La cellule unité centrale.</p>	<p>-Construire des énoncés corrects. -Répondre à une question posée. -Formuler une phrase. -Utiliser les connecteurs logiques. -Etudier la concordance des temps.</p>

09	-Maladie du charbon.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprendre un document écrit.</li> <li>-Reformuler un discours pour transmettre les informations aux autres.</li> <li>-Etudier : <ul style="list-style-type: none"> <li>Les relations logiques</li> <li>La forme impersonnelle</li> <li>Le présent de l'indicatif</li> </ul> </li> </ul>
10	-Les règles de sécurité dans un laboratoire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Donner une signification au message d'autrui.</li> <li>-Reformuler le message d'autrui.</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La coupe du bois.</li> <li>-Le microscope.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dégager le contenu d'une image.</li> </ul>
12	-Les champignons.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprendre le discours de l'enseignant.</li> <li>-Noter rapidement les informations essentielles.</li> <li>-Maitriser les techniques de prise de notes.</li> </ul>
13	-Les lipides.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Saisir les informations visuelles et auditives et les prendre en notes.</li> <li>-Identifier les données à noter à partir de l'explication auditive et la projection visuelle.</li> </ul>
14	-La photosynthèse.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprendre un discours oral.</li> <li>-Rédiger le plan d'un exposé.</li> <li>-Présenter oralement un exposé.</li> <li>-Maitriser : <ul style="list-style-type: none"> <li>La concordance des temps.</li> <li>La forme passive.</li> </ul> </li> </ul>

15	-Les changements climatiques.	-Comprendre un message vidéo long et complexe. -Comprendre l'organisation d'un discours. -Reformuler/ participer à une discussion. -Maîtriser : Les tournures impersonnelles. Les verbes d'opinion. Le présent de l'indicatif.
----	-------------------------------	--

### 3. Méthodologie d'expérimentation

Pour expérimenter les fiches pédagogiques, nous nous sommes adressée à l'enseignante de français du département d'agronomie de l'université de Mostaganem avec qui nous avons réalisé notre enquête, mais malheureusement, elle a refusé. Alors, nous avons usé des liens que nous avons au centre universitaire de Relizane où nous exerçons. Nous avons discuté avec le directeur de l'institut de sciences de la nature et de la vie qui est lui-même enseignant dans cet institut. Il était très coopératif et a accepté volontiers de nous aider à effectuer notre recherche.

#### 3.1 Présentation de l'institut des sciences de la nature et de la vie de Relizane

L'institut des sciences de la nature et de la vie (I.S.E.S.N.V) a été créé par le décret exécutif n° 13/330 du 30/09/2013 complétant le décret 08/206 daté de 09/07/2008 portant la création du centre universitaire de Relizane. L'institut regroupe actuellement deux domaines qui sont : les sciences de l'agronomie et les sciences de la biologie. C'est à partir de la deuxième année de licence que les étudiants choisissent une de ces deux spécialités.

#### 3.2 Grille d'observation

Pour effectuer notre expérimentation, nous avons opté pour l'observation participante. Nous avons, d'abord, demandé à l'enseignant de langue de nous permettre d'enregistrer le déroulement des séances, mais il a refusé pour ne pas gêner les étudiants qui se sentiraient

mal à l'aise. Alors, nous avons élaboré une grille d'observation et avons essayé de noter le maximum d'informations possibles sur le déroulement des séances.

La grille que nous avons conçue comprend trois parties :

- La première partie se compose des détails de la fiche pédagogique utilisée dans la séance.
- La deuxième partie comprend des indicateurs essentiels afin d'observer la parole de l'étudiant, sa motivation, et les interactions avec l'enseignant et les étudiants.
- La troisième partie nous permet d'observer les pratiques de l'enseignant, ses interactions avec les étudiants, comment il réagit face aux besoins des apprenants.

### 3.2.1 Eléments de la grille d'observations

- 1- Durée de l'activité pédagogique
- 2- Type d'activité pédagogique
- 3- Thème de l'activité
- 4- Compétence travaillée
- 5- Support de l'activité
- 6- Objectifs pédagogiques
- 7- Déroulement de l'activité

#### - Les étudiants

Dans cette partie de la grille d'observation nous notons les pratiques langagières des apprenants, leur motivation.

<b>Les étudiants</b>			
<b>Les étudiants</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Observations éventuelles</b>
Sont-ils intéressés ?			
Sont-ils passifs ou actifs, comment ?			
S'expriment-ils dans la langue française ?			
Arrivent-ils à comprendre :			

<b>12.</b> les documents (oraux et écrit). <b>13.</b> les consignes de l'enseignant. <b>14.</b> les questions de l'enseignant.			
Posent-ils des questions dans la langue française ?			
Prononcent-ils correctement ?			
Prendent-ils l'initiative de ?			
Recourent-ils à l'écrit ?			
Echanges entre : Etudiant enseignant Etudiant groupe Etudiant étudiant			

- **L'enseignant**

Dans cette partie de la grille d'observation, nous mentionnons les caractéristiques des pratiques enseignantes de l'enseignant

<b>L'enseignant</b>			
<b>L'enseignant</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Observations éventuelles</b>
L'enseignant favorise-t-il la participation active des étudiants ?			
L'enseignant favorise-t-il le questionnement chez les étudiants ?			
L'enseignant respecte-t-il les différentes phases ?			

L'enseignant favorise-t-il la collaboration de l'étudiant avec ses pairs ?			
L'enseignant tient-il compte des besoins des étudiants ?			
Incite t-il au dialogue et à l'échange?			
Corrige-t-il les erreurs des étudiants ?			
Encourage-t-il la participation des apprenants ?			
L'enseignant intervient-il face à la prise de parole spontanée, aux fautes. Comment ?			
Crée-t-il un climat favorable à l'apprentissage ?			
Ecoute-t-il les étudiants ?			
Est-ce qu'il motive, relance et intervient au bon moment ?			
Utilise-t-il des outils d'évaluation pour l'oral ?			
S'exprime-t-il en arabe dans des situations justifiées ?			

### **3.3 L'enseignant de langue**

Vu le manque des enseignants de langue au sein du centre universitaire de Relizane, le cours de langue à l'institut de sciences de la nature et de la vie est pris en charge par un enseignant de spécialité. Nous avons mené un entretien avec cet enseignant afin de déterminer son profil linguistique et collecter des informations sur le contenu du module de la langue française.

**Age** : 48 ans

**Statut** : Maître de conférences B

**Spécialité** : Biologie végétale

**Ancienneté dans l'enseignement de la spécialité** : 18 ans

**Ancienneté dans l'enseignement de la langue française** : 2 ans

#### **3.3.1 Objectifs et modalités d'enseignement**

Nous avons mené notre enquête au niveau de l'institut des sciences de la nature et de la vie du centre universitaire de Relizane afin de déterminer les objectifs et le contenu du module de la langue française. Nous nous sommes adressée aux responsables du département de sciences de la nature et de la vie ainsi qu'à l'enseignant du module, mais ils nous ont informée qu'il n'existe pas de programme ni de directives pour ce module. En effet, c'est l'enseignant chargé du module qui « se débrouille », il prévoit les axes à suivre, sélectionne le contenu et choisit les supports pédagogiques. C'est pourquoi, nous nous sommes adressée à l'enseignant de langue pour lui poser des questions sur les objectifs, l'élaboration et le contenu du programme qu'il suit.

Les résultats de l'entretien sont classés comme suit :

#### **3.3.2 Les supports pédagogiques utilisés**

L'enseignant du module de français exploite durant les séances des documents de spécialité. Il sélectionne des textes en relation avec l'agronomie et la biologie, deux domaines scientifiques que suivent les étudiants durant leur formation universitaire. Les textes étudiés durant les séances de langue sont des textes de spécialité qui traitent plusieurs thèmes scientifiques comme la biodiversité, la génétique, la botanique...etc.

### **3.3.3 Les objectifs du module de langue**

Selon l'enseignant de langue, l'objectif de son enseignement est que l'étudiant doit être capable de lire des documents scientifiques en langue française. Cette pratique permet à l'apprenant d'acquérir un vocabulaire scientifique, ainsi, il pourra comprendre les polycopiés des cours de spécialité et saura, également, employer le lexique de spécialité dans ses rédactions.

Nous constatons que cet enseignement se base sur la compréhension et l'expression écrite sans développer chez les apprenants une compétence de communication orale. Les activités d'expression et de compréhension orale se limitent à la lecture à voix haute et les réponses aux questions orales posées par l'enseignant.

### **3.3.4 Les activités proposées**

Les exercices que propose l'enseignant sont des exercices de compréhension de l'écrit. Des exercices de vocabulaire où il est demandé aux étudiants de trouver la définition des termes scientifiques. Cette pratique enrichit le bagage lexical des apprenants, mais sans leur donner l'occasion de s'exprimer en langue française.

Les exercices de rédaction proposés se limitent au résumé du texte lu. L'objectif est que les étudiants puissent comprendre le texte source et reformuler les idées principales en employant des termes scientifiques.

## **3.4 Description du profil linguistique des étudiants**

Nous avons effectué notre expérimentation auprès des étudiants de première année du tronc commun sciences de la nature et de la vie. Leur nombre est de 220 étudiants, répartis en 6 groupes, chaque groupe comprend 40 étudiants.

Notre expérimentation a été réalisée avec un seul groupe, mais nous avons adressé le questionnaire à l'ensemble des étudiants de la première année.

Le questionnaire adressé aux étudiants du département des sciences est le même que celui que nous avons adressé aux étudiants du département des sciences agronomiques de l'université de Mostaganem. L'objectif est de comparer les résultats obtenus avec ceux recueillis auprès des étudiants du département d'agronomie de Mostaganem.

Nous rappelons que le questionnaire adressé aux étudiants de sciences de la nature et de la vie se compose de trois parties :

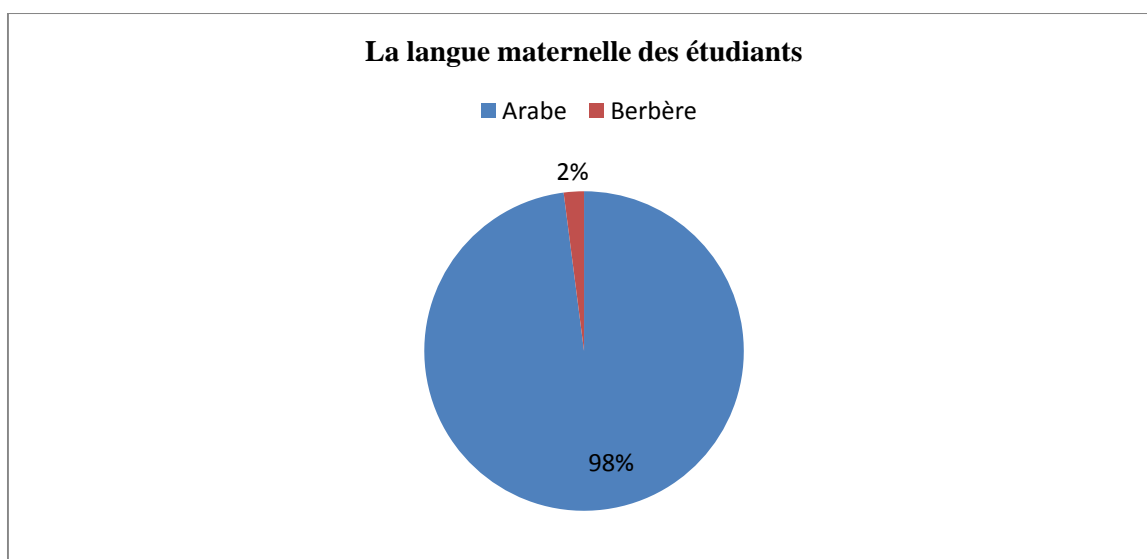
- La première partie porte sur le rapport des étudiants à la langue française. En effet, nous leur avons posé des questions sur l'utilisation du français dans les échanges langagiers quotidiens et sur leur formation scolaire.
- La deuxième partie comprend des questions sur la place de la langue française en tant que langue d'enseignement des matières scientifiques. Nous avons interrogé les apprenants sur les difficultés langagières qu'ils rencontrent pendant les cours de spécialité.
- La troisième partie est réservée à la réalité de l'enseignement de la langue française en tant que matière.

Nous avons laissé la tâche de la distribution du questionnaire à leur enseignant de langue qui leur a expliqué que les résultats de leurs réponses contribueront à l'amélioration du programme du module de langue française. Nous avons récupéré 196 copies du questionnaire que nous avons analysées.

### 3.4.2 Résultats de l'enquête par questionnaire

#### 3.4.2.1 Rapport à la langue française

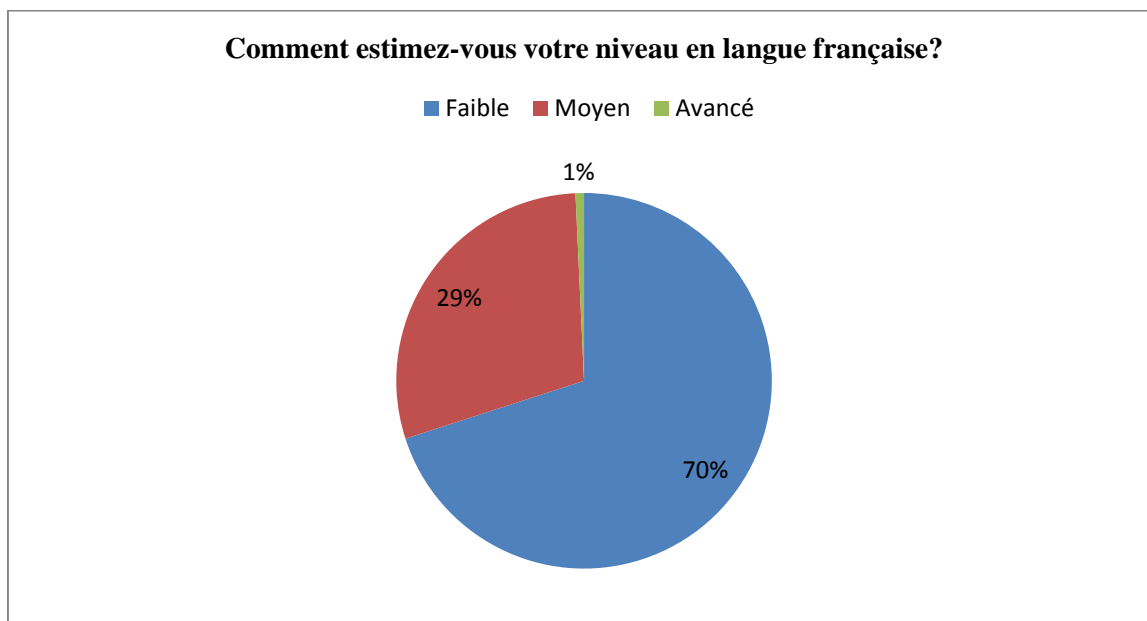
Premièrement, sur la question de la langue maternelle, nous avons pu avoir les résultats tels qu'ils sont illustrés ci-dessous :



La langue maternelle de la quasi-totalité des apprenants est l'arabe, alors que pour le reste c'est le berbère 2%. Cela s'explique par le milieu social dans lequel l'apprenant a grandi.

➤ **Quelle est votre première langue apprise à l'école ?**

En Algérie, la langue française est enseignée en tant que langue étrangère. Elle est la première langue apprise à l'école. En 2003, l'apprentissage de la langue française commence dès la 3<sup>ème</sup> année du primaire. L'anglais est introduit à partir du cycle moyen, c'est pourquoi la première langue étrangère des étudiants est le français.



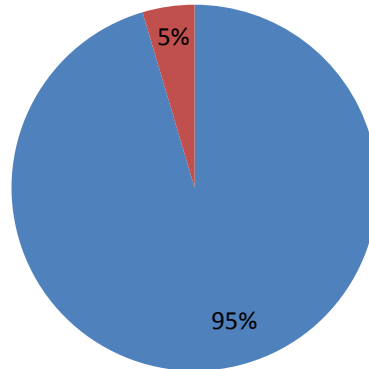
La majorité écrasante des étudiants estiment que son niveau est « faible » en langue française, 70% étudiants ne maîtrisent pas la langue cible. 29% des étudiants jugent que leur niveau est moyen, alors que peu d'étudiants pensent que leur niveau est avancé (1%). Ce sont des étudiants qui viennent du lycée et qui estiment leur niveau en langue française selon leurs notes obtenues au secondaire ou au bac ou même selon leur fréquence d'utilisation du français dans leurs communications.

➤ **Suivez-vous une formation destinée à renforcer votre maîtrise de la langue française ?**

Au niveau du centre universitaire de Relizane, un Centre Intensif d'enseignement des Langues a été ouvert depuis 2011. Toute personne désirant améliorer son niveau en langues étrangères peut s'y inscrire.

### Suivez-vous une formation destinée à renforcer votre maîtrise de la langue française?

■ Non ■ Oui



Le nombre des apprenants, qui suivent une formation linguistique pour améliorer leurs compétences, est très faible par rapport au nombre des étudiants. En effet, cela alourdit l'emploi du temps et représente aussi un coût car ce type de formation est privé.

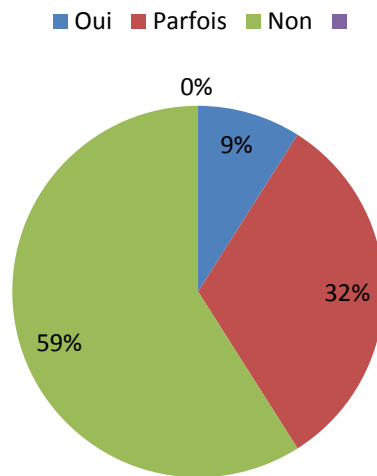
#### ➤ Si oui, dans quel type d'établissement ?

Tous les étudiants, qui ont répondu « oui » à la question précédente, suivent des cours de renforcement linguistique à l'université. Cela tient au coût de la formation et au fait que le CIEL offre des cours le samedi, le jour où ils sont plus disponibles.

#### ➤ Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?

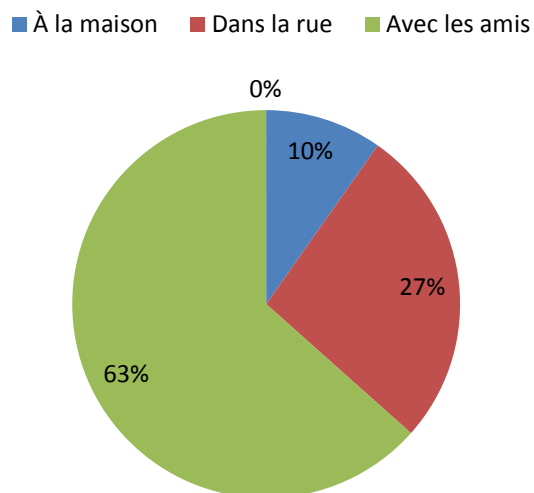
Cette question a pour objectif de savoir si la langue française est présente dans les échanges langagiers quotidiens des apprenants.

### Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?



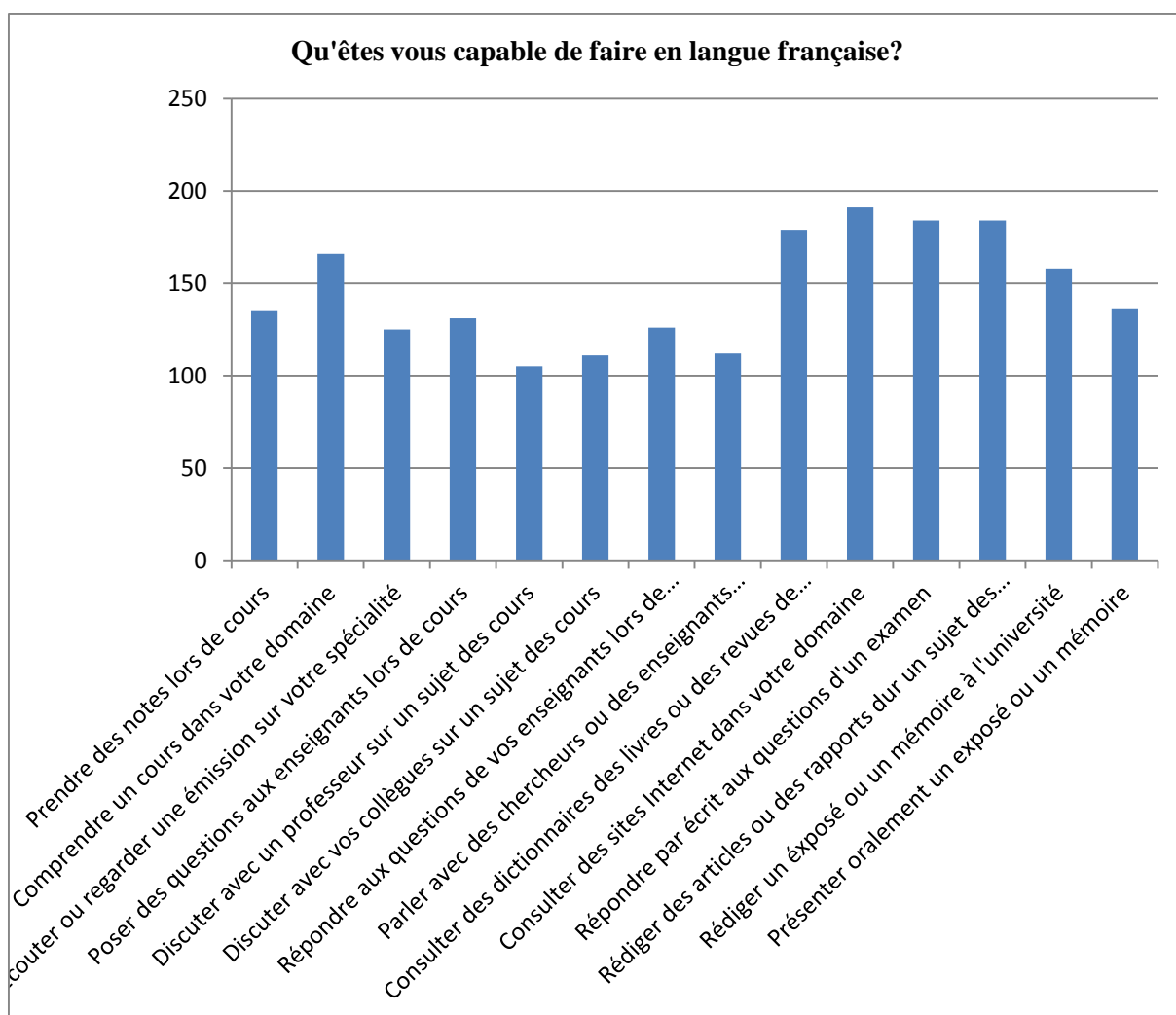
L'utilisation de la langue française en dehors de l'université est marquée par un faible pourcentage soit 9% seulement, alors que 32% déclarent avoir un contact occasionnel avec la langue française. 59% des étudiants ne l'utilisent pas. D'après les pourcentages obtenus nous pouvons avancer que le manque de pratique de la langue française dans les échanges quotidiens est une cause du faible niveau des étudiants.

### Si oui, dans quelle situation et avec qui?



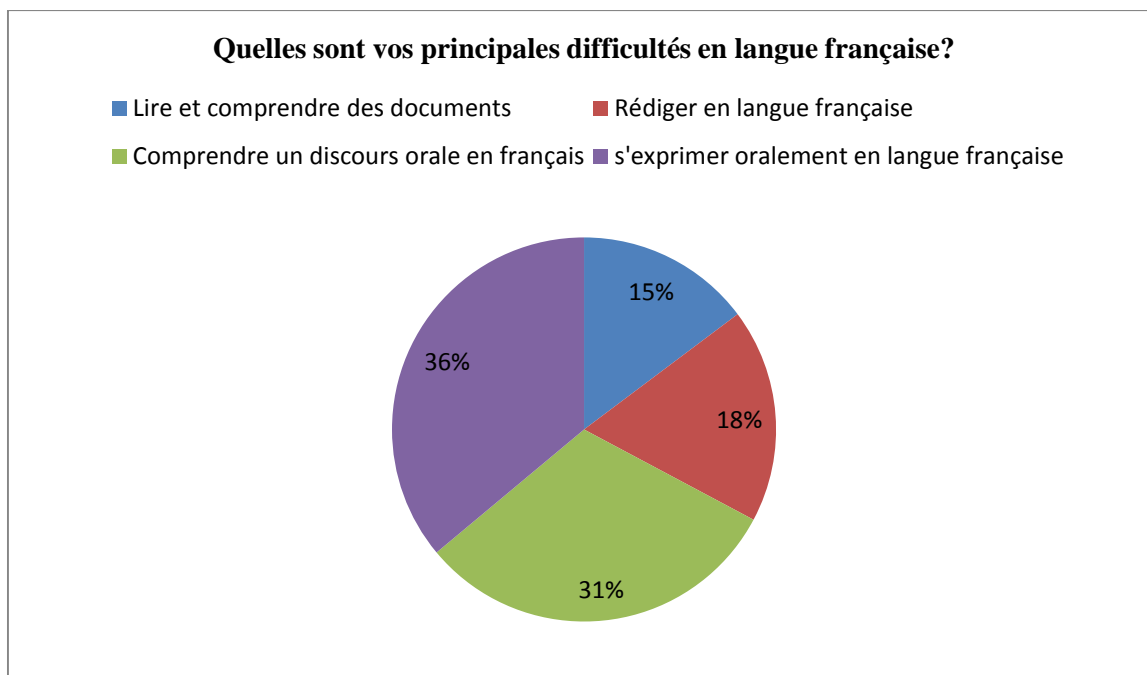
Dans la figure ci-dessus, nous constatons que le français est utilisé dans toutes les situations de communication, mais à des degrés différents. 10% des étudiants utilisent cette langue à la maison et 27% dans la rue cela s'explique par le degré de maîtrise du français de l'entourage de ces apprenants. La majorité des étudiants utilisent la langue française en communiquant avec leurs amis.

### 3.4.1.2 Le français dans l'enseignement supérieur



Nous constatons que la plupart des étudiants déclarent qu'ils peuvent effectuer des activités relevant de l'écrit : consulter des sites d'internet dans le domaine de leur spécialité, consulter des dictionnaires et des livres. Ils affirment, aussi, que l'expression écrite ne leur pose pas de problème, ils sont capables de répondre par écrit à un sujet, de rédiger des rapports et des exposés.

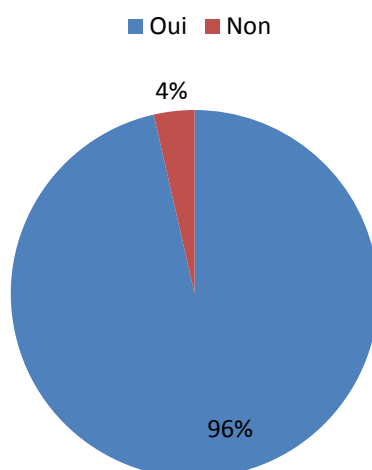
Peu d'étudiants disent être capables de répondre oralement aux questions des enseignants, la présentation orale d'un exposé et la prise de notes présentent des difficultés à la majorité des apprenants. Nous pouvons en déduire que l'expression et la compréhension orale posent des difficultés aux apprenants.



Nous remarquons que la majorité des étudiants sont d'accord pour dire qu'ils ont des difficultés d'expression et/ou de compréhension orale en langue française (67 %), alors que seuls 33 % d'entre eux ont des problèmes de compréhension et/ou d'expression écrite.

En situation d'écrit, les apprenants peuvent relire, corriger, consulter des documents et des dictionnaires pour comprendre ou rédiger un document. Cependant, en situation de communication orale, il est difficile pour eux de prendre la parole et de s'exprimer en français, ou même de saisir un discours oral parce que cela nécessite beaucoup de concentration et surtout une bonne maîtrise de la langue française.

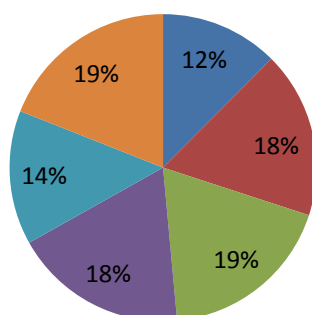
### Le français est-il utile à votre formation?



À partir des résultats mentionnés ci-dessus, nous pouvons affirmer que la majorité des étudiants sont conscients de l'utilité de la langue française, puisque 96% d'entre eux ont répondu « oui » à la question. En effet, la langue française est la langue d'enseignement dans les filières scientifiques et par conséquent un facteur de la réussite des études universitaires, alors que 4% seulement pense que la langue française n'est pas utile.

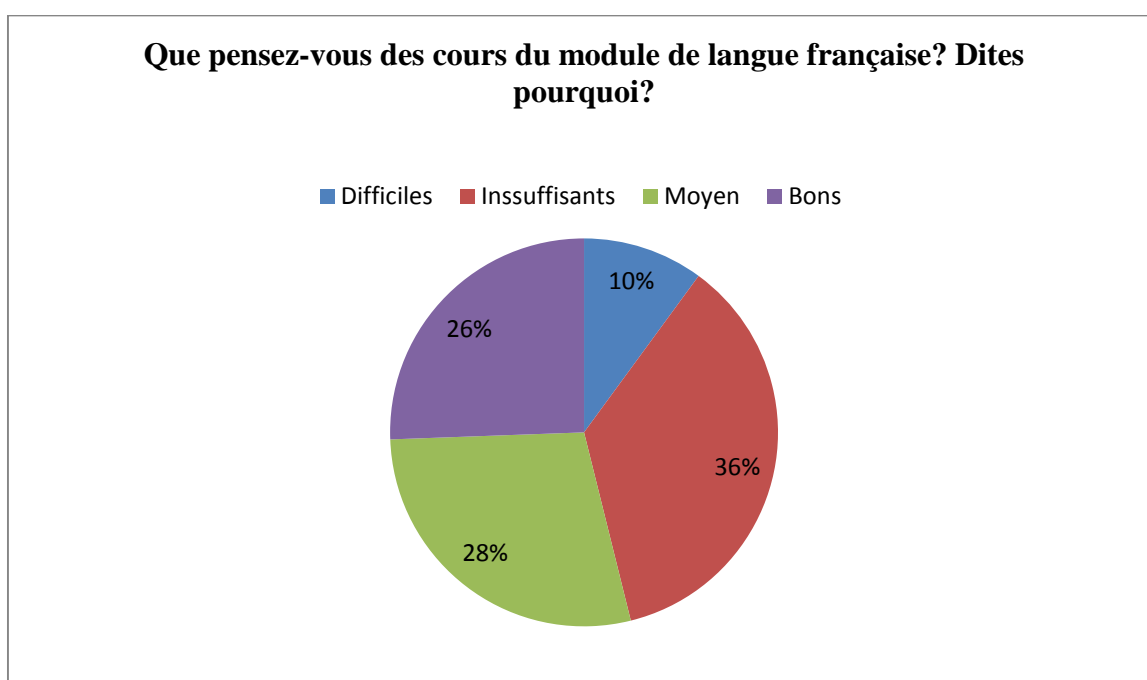
### Pourquoi selon vous une formation en langue française est-elle importante?

- Pour se débrouiller dans la vie quotidienne
- Pour comprendre les cours
- Pour poser des questions lors de cours
- Pour faire un exposé oral ou écrit
- Pour rédiger des rapports
- Pour mieux réussir vos études



D'après la figure ci-dessus, nous constatons que les étudiants sont conscients de l'importance de la langue française dans toutes les situations de communication universitaires. Une bonne majorité d'étudiants affirme qu'une formation en langue française est utile pour la réussite dans leurs études : la compréhension des cours de spécialité, poser des questions, présenter un exposé ainsi que la compréhension des documents spécialisés. Nous remarquons que les apprenants affirment encore une fois leur conscience de l'importance de la langue française pour l'amélioration de leurs compétences langagières afin qu'ils puissent décrocher

### 3.4.1.3 Les cours de langue française dans le programme



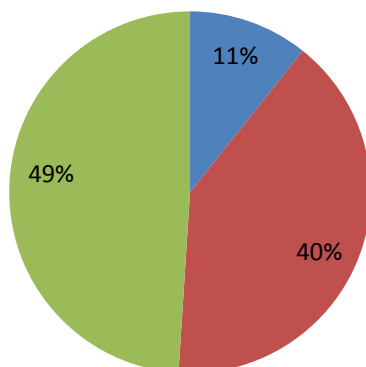
Nous avons posé cette question ouverte pour que les étudiants puissent justifier leurs réponses. Les arguments avancés par les étudiants sont :

Parmi les raisons des insuffisances des cours du module de français, c'est le temps consacré à l'apprentissage. En effet, le volume horaire d'enseignement est de 1 h 30 par semaine sur un semestre.

La majorité des étudiants déclarent que les contenus des cours de langue ne sont pas adaptés à leurs besoins langagiers. Le module de langue française n'améliore pas leurs compétences langagières, ne leur fournit pas les outils nécessaires pour comprendre les cours et s'exprimer dans un français correct. Ils affirment que les cours de langue ne sont pas intéressants et n'ont aucune utilité pour la réussite de leurs études universitaires.

**Est ce que les cours de langue vous aident à comprendre le discours de l'enseignant pendant les cours de spécialité?**

■ Oui ■ Un peu ■ Non



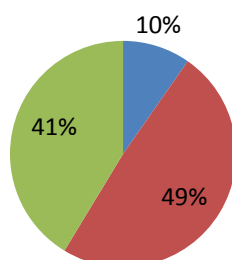
49% des étudiants affirment que les cours de langue ne les aident pas à comprendre le discours de l'enseignant pendant les cours de spécialité. Le module de la langue française ne répond pas aux multiples aspects langagiers dont les apprenants ont besoin pour réussir leurs études.

40% des étudiants ont répondu « un peu », contrairement au cours de langue de l'université de Mostaganem où l'enseignante choisit des textes littéraires, l'enseignant de langue du centre universitaire de Relizane utilise des textes de spécialité afin d'aider les apprenants à comprendre la terminologie du domaine scientifique et technique.

11 % des étudiants ont apporté une réponse positive : les cours de langue les aident à comprendre les cours de spécialité.

**Est ce que les cours de langue vous aident à vous exprimer en français pendant les cours de spécialité?**

■ Oui ■ Un peu ■ Non



Les résultats obtenus pour cette question sont similaires à ceux obtenus pour la question précédente. Les réponses se partagent entre « non » et « un peu », parce que le contenu du module de langue aide les apprenants à connaître le lexique scientifique mais ne développe pas leurs compétences de communication orale.

Après avoir collecté les réponses des étudiants, nous avons remarqué que les résultats sont presque identiques à ceux obtenus à partir du questionnaire adressé aux étudiants d'agronomie de l'université de Mostaganem.

La majorité des étudiants qualifient leur niveau en langue française de « faible », mais ils n'ont pas le temps et les moyens pour améliorer leurs compétences en langue française dans des établissements privés ou à l'université. Les problèmes de langue qui reviennent le plus souvent sont liés à l'expression orale, ainsi, nous pouvons dire que le souci majeur des étudiants est de ne pas s'exprimer correctement en langue française. La compréhension orale est également une difficulté que rencontrent les étudiants. En effet, la compréhension est un besoin de première nécessité parce que la compréhension d'un cours est une clef de la réussite des études universitaires.

Selon les apprenants, les cours de langue sont insuffisants, ce qui nous conduit à penser que le contenu de cet enseignement ne répond pas aux besoins langagiers des apprenants. En effet, en comparant les réponses de l'enseignant de langue et les réponses des étudiants, nous constatons que les cours de français ne traitent pas les situations de communication auxquelles sont confrontés les apprenants à l'université et ne les aident pas à surmonter les difficultés langagières qu'ils rencontrent.

### **3.5 Les fiches pédagogiques à expérimenter**

Pour entamer notre expérimentation, nous avons dans un premier temps, remis les 15 fiches pédagogiques conçues à l'enseignant de langue pour qu'il puisse les lire et nous faire part de ses remarques. L'enseignant de langue nous a fait savoir qu'il était impossible d'expérimenter toutes les fiches parce que le temps dont il disposait était limité, il restait à peu près deux mois pour finir le premier semestre. En effet, le module de langue est un module semestriel dont le volume horaire est une heure trente par semaine, alors selon l'enseignant, il est possible d'expérimenter 8 fiches. Le choix de ces dernières a été effectué en concertation avec l'enseignant de langue qui a sélectionné les fiches, dont les contenus lui semblaient plus faciles à enseigner.

Les fiches<sup>257</sup> choisies sont classées dans le tableau suivant :

<b>Fiche</b>	<b>Thème</b>	<b>Compétences visées</b>
<b>01</b>	La biodiversité	Compréhension orale
<b>02</b>	Les glucides Les lipides	Compréhension orale
<b>03</b>	Cours de biologie végétale	Compréhension orale
<b>04</b>	La cellule unité centrale	Expression orale Compréhension orale
<b>05</b>	Maladie du charbon	Compréhension écrite Expression orale
<b>06</b>	La coupe du bois Le microscope	Expression orale
<b>07</b>	Les champignons	Compréhension orale Expression orale Expression écrite
<b>08</b>	La photosynthèse	Compréhension orale Expression écrite Expression orale

---

<sup>257</sup> Voir annexe N°9

Les activités pédagogiques proposées ont été conçues afin d'améliorer la compétence de communication orale des apprenants. Pour cela, nous avons pris en considération la spécialité des apprenants, les situations de communication qu'ils rencontrent durant leur formation universitaire. Pour motiver les étudiants et favoriser leur prise de parole nous avons varié les activités et les supports pédagogiques.

Pour chaque fiche, nous avons précisé l'objectif et les compétences à atteindre, nous avons sélectionné un matériel d'enseignement en rapport avec la spécialité des apprenants. L'objectif de notre travail de recherche ne se limite pas à la proposition des activités pédagogiques mais tend à les mettre en pratique. C'est pourquoi dans le chapitre qui suit, nous allons rendre compte de la mise en œuvre des fiches pédagogiques, tout en collectant les appréciations des étudiants et de l'enseignant de langue.

# **Chapitre 2 :**

## **Expérimentation et évaluation des fiches pédagogiques**

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, le pilotage des fiches pédagogiques a eu lieu au sein de l'institut des sciences de la nature et de la vie du centre universitaire de Relizane. L'expérimentation a duré deux mois du 15 octobre au 14 décembre 2014, période pendant laquelle nous avons assisté aux séances du module de français avec un groupe parmi les six groupes de première année tronc commun sciences de la nature et de la vie, parce qu'il était impossible pour nous d'adapter notre emploi du temps de façon à assister aux cours dispensés à tous les autres groupes.

Dans ce chapitre, nous allons, dans un premier temps, présenter les résultats de la mise en pratique des fiches pédagogiques conçues, tout en mettant l'accent sur les points suivants : effets sur les apprentissages, la démarche suivie, les supports pédagogiques utilisés ainsi que la conduite des fiches pédagogiques. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à l'évaluation des fiches pédagogiques par les étudiants et l'enseignant de langue afin de relever les points forts et les points faibles de nos propositions didactiques.

## **1. Description et analyse des séances d'expérimentation**

L'exploitation des fiches pédagogiques, nous permet de mesurer les apports et les limites de nos propositions didactiques au regard de l'objectif fixé. En effet, notre problématique de recherche se centre sur l'efficacité de la méthodologie FOS pour améliorer la compétence de communication orale des apprenants des filières scientifiques. Alors, nous supposons que l'élaboration des activités pédagogiques, selon cette méthodologie, répond aux besoins langagiers des apprenants et améliore leur compétence en communication orale.

L'élaboration de nos activités repose sur deux principaux éléments : comment enseigner ? Quoi enseigner ? Nous mettons à la disposition de l'enseignant de langue : une fiche pédagogique dans laquelle nous présentons les objectifs, les compétences, le déroulement de chaque activité ainsi que les supports et le matériel utilisés. Cette fiche est accompagnée d'une fiche outil qui contient les activités pédagogiques.

Pour effectuer notre expérimentation, nous avons utilisé une grille d'observation et nous avons pris note des différentes actions pédagogiques afin de rendre compte de tout ce qui se passait pendant le déroulement des différentes séances.

Dans cette partie, nous allons nous intéresser à la mise en œuvre de nos propositions pédagogiques et nous allons centrer notre analyse sur l'efficacité des fiches pédagogiques conçues.

Le cours du français est dispensé une fois par semaine sur une séance d'une heure trente. Notre expérimentation a duré deux mois, alors le total des séances effectuées est de 12 heures. Cette durée est insuffisante pour évaluer de façon pertinente le rendement de nos propositions et l'amélioration de la compétence de communication orale des apprenants. C'est pourquoi, notre analyse sera centrée sur la motivation, la participation, la prise de parole des étudiants ainsi que l'apport des activités et des techniques proposées. De plus, nous analyserons le déroulement de l'interaction pendant le cours de langue ainsi que les interventions des apprenants et de l'enseignant.

## **1.1 Effets sur les apprentissages**

### **1.1.1 Motivation des apprenants**

La motivation de l'apprenant constitue un facteur nécessaire dans le bon déroulement de son apprentissage. Les données recueillies, grâce à l'observation de classe et les entretiens avec les enseignants de spécialité et l'enseignant de langue, montrent un manque de motivation des apprenants de première année. C'est pourquoi, dans l'élaboration des fiches pédagogiques, nous avons veillé à proposer des activités qui motivent les étudiants à prendre la parole en classe.

Durant les séances où nous avons proposé l'utilisation de la vidéo, nous avons constaté que ce support pédagogique provoque l'implication des apprenants qui sont plus motivés et plus attentifs. En effet, la vidéo favorise le plaisir d'écouter et de comprendre la langue étrangère. Lorsque nous évoquons la vidéo en classe de langue, il faut se référer au propos de Carmen Compte :

Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage<sup>258</sup>.

---

<sup>258</sup> Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Collection F/Hachette. p7.

Au début de la 2<sup>ème</sup> séance, les étudiants ne sont pas très motivés, au cours de la première et la deuxième activité, mais dès la troisième activité, où ils doivent exploiter une vidéo sur la composition de la cellule, nous avons remarqué qu'ils sont plus dynamiques, ils participent et répondent aux questions posées.

Le travail en groupe donne aux étudiants la possibilité d'échanger des connaissances entre eux. Plusieurs recherches ont montré que le travail en groupe contribue à une : « amélioration du rendement scolaire, une utilisation accrue des habiletés intellectuelles et un accroissement de la motivation scolaire<sup>259</sup> ».

Pendant la sixième séance, l'enseignant demande aux étudiants de se mettre en groupe et leur propose des sujets d'actualité : la pollution, la maladie Ebola...etc., ensuite, il leur demande de proposer un plan d'exposé à partir des thèmes proposés. Pour la constitution des groupes, l'enseignant leur laisse le libre choix des membres. Lors de la correction de cette activité, les réponses des étudiants obéissent à un plan cohérent. En effet, ils ont commencé par l'introduction, la définition du sujet, pour le premier sujet ils ont proposé : les causes, les conséquences et les solutions. Pour le deuxième sujet, les réponses des étudiants sont comme suit : définition du virus, les causes de la maladie, les symptômes et le traitement. Alors, le travail en groupe permet aux apprenants d'échanger leurs idées et de s'entraider.

Nous avons constaté que les apprenants sont attentifs et intéressés par les activités proposées lorsqu'il s'agit de documents issus des cours de spécialité. C'est le cas de l'étude d'un enregistrement d'un cours de spécialité : les fiches pédagogiques N°07 et N°08. En effet, les apprenants sont motivés et très attentifs et écoutent le discours de l'enseignant avec intérêt parce qu'ils se sont retrouvés dans une situation authentique dans laquelle ils se trouvent tous les jours durant les cours magistraux

L'implication des étudiants, dans les activités du cours de langue, est suscitée par le choix des thèmes. Dans la fiche pédagogique N°03, nous avons proposé deux vidéos, la première sur les lipides et la seconde sur les glucides. Ce sont deux thèmes que les étudiants étudient en chimie et en biochimie. Lors de la diffusion des vidéos, nous avons remarqué que les apprenants s'intéressent beaucoup aux sujets abordés et regardent les vidéos avec une grande attention. De plus, lorsque l'enseignant passe à l'exploitation des vidéos, les étudiants

---

<sup>259</sup> Clarke, J., Wideman, R et Eadie, S. (1992). *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal : La Chenelière. p23.

prennent la parole et répondent aux questions en faisant référence aux explications de l'enseignant de chimie. Ils enrichissent le débat avec leurs connaissances spécialisées.

**Extrait :**

Après une première écoute, l'enseignant leur fait écouter la vidéo pour une deuxième fois et leur demande de définir les glucides. Les réponses des étudiants sont comme suit : c'est des sucre/ hydrate de Carbone. L'enseignant note sur le tableau les réponses des étudiants, ensuite il leur demande d'ajouter d'autres informations sur les glucides, les apprenants évoquent les expériences menées pendant les TP de biochimie :

E1 : [d'rna] (*on a fait*) déjà [fi] (*dans*) TP de biochimie des expériences pour trouver le sucre [fi] (*dans*) les le pain

Enseignant : oui euh alors quels sont les aliments qui contiennent les glucides ?

E1 : le pain

E2 : ['roz] (*riz*) euh le riz

Enseignant : quels sont les produits que vous avez utilisés pour euh détecter le sucre ?

E2 : nous avons utilisé euh l'eau iodée

Enseignant : oui bien et

E3 : il est marron s'il y a du sucre [y'wali] (*il devient*) bleu

L'enseignant met à disposition ses techniques pédagogiques et les outils didactiques pour que les étudiants entrent en communication. Il joue un rôle important dans la motivation des apprenants. Dans la deuxième séance, l'enseignant essaie de les faire parler en les encourageant et il essaie de créer un climat de confiance et favorable à l'apprentissage. Il profite également de ses connaissances scientifiques pour motiver les apprenants en faisant un rapprochement entre le cours de langue et les cours de spécialité.

L'enseignant motive les apprenants, il les incite à répondre aux questions en leur simplifiant le vocabulaire utilisé dans les différents supports pédagogiques ou par le recours à la langue maternelle dans des situations bien justifiées (situations de difficultés, incompréhension des étudiants). Pendant la quatrième séance, lorsque les étudiants se sont trouvés en difficultés, l'enseignant a recours à la langue maternelle pour leur simplifier le discours afin que les étudiants restent motivés :

**Extrait :**

« Cette bactérie forme des versions latentes [isdarat kamina] (*versions latentes*) ou spores, protégées par une enveloppe dure [guichra salba] (*enveloppe dure*) ».

Le choix des activités de communication orale a un rôle primordial dans la motivation des apprenants qui trouvent du plaisir à faire les exercices, c'est le cas de la septième séance où

les étudiants prennent la parole et manifestent un désir d'apprendre. Ils donnent plusieurs exemples puisqu'ils ont l'habitude d'écrire en abrégé sur leurs téléphones portables et sur les réseaux sociaux. La motivation des apprenants est suscitée par le type d'activité qui est différent des autres activités qu'ils ont l'habitude de faire tel que le souligne B André : « le rapport qu'entretient l'élève avec les activités qui lui sont proposées est important au regard de la motivation <sup>260</sup> ».

**Extrait :**

L'enseignant commence le cours par poser des questions aux apprenants sur le langage sms et ses particularités. Ensuite il leur demande de lui donner des exemples de mots qu'ils écrivent le plus souvent en abréviations. Les étudiants lui donnent plusieurs exemples qu'ils écrivent au tableau :

Toujours tjr

Rendez-vous rdv

Salut slt

Bonjours bjr

### **1.1.2 La prise de parole**

La principale difficulté, que rencontrent les apprenants, est la prise de parole en classe. D'après les résultats du questionnaire adressé aux étudiants de première année agronomie de Mostaganem et de première année sciences de la nature et de la vie, les apprenants ont déclaré avoir des difficultés à s'exprimer oralement. Cette constatation est faite également par les enseignants qui se plaignent du manque d'interaction en classe,

En effet, pour les étudiants, prendre la parole c'est : s'exposer aux évaluations, prendre le risque d'être jugé. De plus, le trac bloque l'apprenant qui ne trouve pas de réponses aux questions posées ou ne maîtrise pas les règles de la langue. Aussi, la timidité semble un obstacle assez important qui provient d'un manque de confiance en soi ce qui peut également freiner la prise de parole.

Alors, c'est à l'enseignant de favoriser, d'encourager et de créer un climat de confiance pour que les apprenants prennent la parole. Aussi, le choix des activités et des thèmes joue un rôle important dans la prise de parole

Les stratégies de prise de parole sont beaucoup de l'ordre question-réponse parce que dans les différentes fiches pédagogiques c'est l'enseignant qui dirige la discussion. C'est le cas

---

<sup>260</sup> André, B (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education. p23.

de la cinquième séance où il est demandé aux étudiants d'expliquer les différentes étapes de l'expérience illustrée :

**Extrait :**

Enseignant : regardez la lame, qu'est-ce qu'on a mis sur la lame ?

Etudiant1 : gouttes d'eau

Etudiant2 : et les coupes

Enseignant : ensuite, qu'est-ce qu'on a mis sur les gouttes d'eau et les coupes ?

Etudiant1 : lamelle

Enseignant : oui une lamelle et comment on l'a déposée, de quelle manière on a mis la lamelle sur les gouttes d'eau et les coupes ?

Etudiant3 : laisser tomber

Enseignant : alors on laisse tomber délicatement la lamelle, maintenant les coupes sont prêtes à être observées, alors qu'est-ce qu'on va utiliser pour les observer ?

Etudiant4 : microscope.

Pendant cette séquence d'enseignement, l'enseignant guide les apprenants en leur posant des questions qui les aident à déterminer les étapes de l'expérience en question. Nous constatons que les prises de parole des étudiants se limitent aux réponses aux questions posées sans prendre l'initiative d'ajouter des commentaires ou de poser des questions. De plus, leurs réponses sont constituées de mots isolés sans être employés dans des phrases. Nous avons également remarqué que pour l'enseignant le plus important est la réponse donnée, il ne demande pas aux étudiants de reprendre les réponses dans des phrases correctes. Cela s'explique par la formation de l'enseignant, ce dernier est spécialiste en biologie végétale et non en didactique des langues.

### **1.1.3 Analyse des interactions**

L'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet aux sujets parlants de prendre part à un discours construit en coopération. En effet, elle est un exercice de la parole qui implique un échange entre les participants ayant une influence les uns sur les autres comme le résume Gumperz « parler, c'est interagir<sup>261</sup> ».

L'interaction verbale en classe de langue repose sur le rapport établi entre l'enseignant et l'apprenant. Elle est différente de la conversation parce que sa conduite et sa progression dépend du jugement de l'enseignant sur l'échange. Pour analyser les interactions en classe, nous faisons références aux critères établis par Kerbrat-Orecchioni.

---

<sup>261</sup> Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les éditions de minuit. p13.

### 1.1.3.1 Tours de parole et interventions : fréquence et régularité

Nous n'avons pas pu enregistrer le déroulement des séances parce que l'enseignant a refusé sous prétexte de ne pas mettre les apprenants mal à l'aise. C'est pourquoi, nous avons été attentifs aux échanges afin de noter les éléments les plus importants et nous avons utilisé notre téléphone portable pour enregistrer quelques passages.

Le principe essentiel de la réalisation de l'interaction verbale réside dans le mécanisme de l'alternance des tours de parole entre les interactants, comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni :

...est soumis à un système de règles qui accordent aux interlocuteurs réciproquement certains " droits" ainsi que certaines soumissions. Dans ce cadre, celui qui prend la parole, a le droit de la garder un certain temps, puis à un moment donné, il doit la céder à son partenaire<sup>262</sup>.

Durant les différentes séances, nous avons remarqué qu'il existe une régularité et une fréquence constante des interventions de l'enseignant. Il est le seul qui anime les échanges et qui pose des questions, alors que 3 ou 4 étudiants seulement prennent la parole de façon régulière. Nous prenons par exemple les interactions pendant la première séance : Au début du cours, l'enseignant commence la séance en abordant le thème de la biodiversité avant de passer à la vidéo. Il commence par poser des questions :

#### Extrait A :

Enseignant : bien, notre terre est menacée, il y a un danger qui menace la terre et les êtres vivants, c'est quoi ce danger ?

Etudiant 1 : la pollution

Etudiant2 : monsieur c'est l'homme

Enseignant : pourquoi vous dites que c'est l'homme qui menace la terre ? que fait l'homme pour menacer la terre ?

Etudiant2 : l'homme pollue la terre.

Etudiant3 : [howa masool] (*c'est lui le responsable*)

Enseignant : comment ? (silence)

Enseignant : comment l'homme pollue t il la terre ?

Etudiant2 : il jette les déchets

Etudiants 4 : [dokhane] (*fumée*) euh usines

Enseignant : les fumées des usines euh oui mais que fait l'homme pour les animaux et les plantes ?

Etudiant 2 : l'homme tue les animaux

---

<sup>262</sup> Kerbrat-Orecchioni, cité par, Kanmaz, Ashhan Elif. (2006). *Analyse de l'Interaction verbale dans une classe de FLE en Turquie*. Thèse de Doctorat, Istanbul. p51.

L'enseignant reprend les réponses des étudiants et explique aux apprenants les dangers qui menacent la terre et leur parle de la vidéo qui va être diffusée durant la séance et leur demande d'être attentifs.

Nous remarquons que l'étudiant 2 prend la parole plus que les autres, mais c'est l'enseignant qui intervient régulièrement et il est le plus présent. Les étudiants ne posent pas de questions mais répondent à celles posées par l'enseignant. Les prises de parole des étudiants se limitent aux réponses aux questions, ils n'ajoutent pas des remarques ou des informations supplémentaires. Cependant, le reste du groupe ne réagit pas.

### **1.1.3.2 Volume de parole**

La durée de la parole est un indice qui permet de déterminer la relation entre les interlocuteurs de l'interaction en classe. C. Kerbrat-Orecchioni souligne l'importance d'augmenter la durée de la parole dans l'interaction verbale parce que : «un individu s'exprime et s'impose par l'intermédiaire de ses paroles<sup>263</sup> ».

Dans les différentes séances, la durée de la parole de l'enseignant est plus importante que celle des étudiants. Nous avons remarqué, dans l'extrait A, que l'étudiant 2 prend la parole autant de fois par rapport aux autres. Le volume de parole des autres étudiants est négligeable en comparaison avec ces quatre étudiants, alors que le fort volume de parole est celui de l'enseignant parce qu'il pose des questions explique, reformule et incite les étudiants à prendre la parole.

### **1.1.3.3 Les questions posées**

Le critère déterminant dans la relation enseignant/apprenant dans un échange verbal est marqué par l'interlocuteur actif, c'est celui qui pose le plus souvent les questions.

Généralement, les questions posées sont un moyen pour entamer un échange et elles permettent aux interlocuteurs de passer d'un sujet à un autre. Alors, l'initiateur de l'échange qui a un rôle actif dans le processus est celui qui pose les questions.

Dans l'ensemble des échanges du corpus étudié, nous avons constaté que c'est l'enseignant qui entame les échanges verbaux dans les différentes séances. Il encourage et motive les

---

<sup>263</sup> Kerbrat-Orecchioni, cité par, Kanmaz, Ashhan Elif, *Op.cit.* p53

apprenants à prendre la parole. De plus, il évalue les connaissances des apprenants ainsi que leur niveau langagier.

**Extrait :**

Ensuite il passe au deuxième mot « Les bactéries » :

Enseignant : qu'est-ce qu'une bactérie ? Où est ce qu'on trouve des bactéries ?

Etudiant : organisme vivant

Enseignant : oui bien mais dans une phrase

Etudiant : bactérie c'est organisme vivant

Enseignant : les bactéries sont des organismes vivants, on les trouve où ?

Etudiant : partout

Enseignant : partout oui mais où donnez-moi des exemples, est ce qu'on peut les voir, win nelkaw (*où trouve-t-on*) les bactéries

Etudiant : non [manchofohomch] (*on ne les voit pas*)

Enseignant : donc elles ne sont pas visibles avec quoi on peut les voir qu'est-ce qu'on utilise pour les voir ?

Etudiant : [mijhar] (*microscope*)

Enseignant : en français

Etudiant : microscope

Enseignant : alors les bactéries sont les organismes vivants microscopiques présents dans tous les milieux.

En général, selon le critère des questions posées, l'enseignant apparaît dominant. Il est le seul à poser des questions dans l'extrait ci-dessus dans le but d'entraîner les étudiants à s'exprimer. Cette attitude contribue à rendre les apprenants actifs dans le processus d'acquisition du FLE.

Les étudiants posent des questions lorsqu'ils se trouvent en situation de difficulté. Ils sollicitent l'aide de l'enseignant pour demander une explication d'un concept ou la reformulation d'une expression qu'ils n'ont pas compris.

**Extrait :**

L'enseignant leur demande : pourquoi ?

Un étudiant prend la parole : [mafhamnach Bouquetin du Pyrénées] (*on n'a pas compris Bouquetin du Pyrénées*).

Un autre dit : c'est quoi algue ?

Son camarade lui répond : [tahaleb] (*les algues*).

### **1.1.3.4 Les interruptions**

Le dernier critère de l'analyse consiste en interruptions, qui sont tous les éléments qui peuvent causer des perturbations dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. C'est l'action de couper la parole à quelqu'un avant même qu'il la termine.

Durant tous les échanges qui ont eu lieu en classe, nous n'avons pas enregistré des interruptions.

### **1.1.4 Analyse des conduites communicatives des apprenants**

Nous avons constaté que durant les premières séances, le nombre des intervenants se limite à cinq étudiants qui prennent la parole de manière régulière, alors que le reste du groupe prend peu souvent la parole.

Nous avons remarqué que les étudiants ont des difficultés syntaxiques, lexicales et phonétiques. Vu la courte durée de l'expérimentation, il nous a été impossible de proposer des activités supplémentaires pour l'amélioration de la composante linguistique de la compétence de communication orale.

### **1.1.5 Les interventions de l'enseignant**

Les interventions de l'enseignant se caractérisent par :

#### **- Le recours à la langue maternelle**

L'emploi de la langue maternelle en classe de langue joue : « le rôle central des acquisitions langagières antérieures tant pour l'accès aux nouvelles connaissances que pour la construction sociale et identitaire des locuteurs<sup>264</sup> ». Alors, le recours à la langue maternelle permet aux étudiants d'accéder au sens. Lorsque ces derniers ne connaissent pas un mot ou une expression et se trouvent bloqués, la langue maternelle intervient pour permettre l'accès au sens. Lors de l'étude du texte, l'enseignant a demandé aux étudiants l'explication de l'expression « des versions latente » ils n'ont pas trouvé la bonne réponse, c'est pourquoi l'enseignant a donné la traduction en langue maternelle, c'est aussi le cas pour l'expression « une enveloppe dure ». Le recours à la langue maternelle en classe de langue est, dans cette

---

<sup>264</sup> Castellotti V. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance ? *In alternance des langues et apprentissages* n°108. Paris ; Didier Erudition. Pp 401- 410.

situation, d'une grande utilité parce qu'il permet aux apprenants de comprendre et faire une articulation avec la langue française, comme le dit Dabène :

L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement<sup>265</sup>.

#### - **Les répétitions et les reformulations**

L'enseignant répète les réponses des étudiants pour que l'étudiant prenne conscience de l'erreur commise lorsqu'il s'agit d'un énoncé erroné.

##### **Extrait :**

Etudiant : Les Thallophytes des organismes considérés comme sont des végétaux

Enseignant : les Thallophytes sont quoi ?

Etudiant : euh des organismes

Enseignant : alors corrigez la phrase

Etudiant : les Thallophytes sont des organismes considérés comme des végétaux.

La répétition est aussi utilisée pour que l'apprenant puisse mémoriser les informations présentées lorsqu'il donne une bonne réponse :

Enseignant : alors donnez la phrase correcte

Etudiant : la totipotence autorise la croissance des cellules végétales.

Enseignant : voilà euh la totipotence autorise la croissance des cellules végétales.

L'objectif des séquences de reformulation est d'élargir et d'enrichir le vocabulaire des apprenants et de leur montrer qu'il est possible de s'exprimer de différentes manières sur le même sujet.

##### **Extrait :**

Les glucides sont les carburants du corps euh c'est-à-dire qu'ils nous donnent de l'énergie ont les appellent aussi sucre

#### - **Donner et demander des informations**

Les interventions de l'enseignant ont pour fonction de demander ou donner des informations. Ces dernières sont, dans la plus part des cas, d'ordre métalinguistiques : il explique, reformule et répète les données scientifiques, alors que les interventions des apprenants se limitent aux réponses aux questions posées.

---

<sup>265</sup>Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. In : *Comprendre des langues voisines. Études de linguistique appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 104. Pp.393-400.

## - Les encouragements

Nous pouvons dire que l'enseignant remplit pleinement son rôle dans les différentes interactions. Il encourage les apprenants à prendre la parole et ne les bloque pas. L'important pour lui est que les étudiants s'expriment et comprennent en français.

## 1.2 Les démarches suivies

### 1.2.1 Les techniques et les activités utilisées

L'objectif de l'expérimentation que nous avons menée est de tester l'efficacité des techniques et des activités proposées dans les différentes fiches pédagogiques conçues. Rappelons que pour améliorer la compétence de communication orale chez les étudiants scientifiques, nous avons utilisées plusieurs techniques et différents types d'activités : le travail en groupe, les jeux de rôles, le QCM. De plus, l'enseignant a utilisé d'autres techniques pendant des situations de difficultés afin de maintenir la communication et de favoriser la motivation des apprenants.

#### 1.2.1.1 Le travail en groupe

Le travail en groupe permet aux apprenants de joindre leur effort pour atteindre le même objectif. Cette technique crée de l'interaction entre les membres d'un même groupe où chacun présente ses connaissances en essayant de convaincre les autres membres du groupe. Le travail en groupe motive les étudiants à être plus actifs. En effet, travailler à deux permet : « de favoriser la prise de conscience des erreurs en suscitant un conflit cognitif pouvant mener au changement conceptuel<sup>266</sup> », cette technique constitue une aide à la construction des connaissances. Dans la conception des fiches pédagogiques, nous avons proposé des activités à réaliser en groupe ou en binômes. Nous avons constaté que cette technique favorise l'échange entre les apprenants, certains étudiants, qui n'osent pas poser des questions à l'enseignant, demandent à leurs camarades de leur expliquer ce qu'ils n'ont pas compris. Bien que les échanges entre les étudiants soient en langue arabe, cela marque l'intérêt des étudiants aux activités, ils manifestent une certaine volonté à apprendre et à

---

<sup>266</sup> Johnson DW. Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

comprendre. Lorsque l'enseignant constate que les étudiants trouvent des difficultés à résoudre un exercice, il leur demande de travailler en groupe. C'est le cas de la fiche N°05, où nous n'avons pas prévu un travail en groupe mais quand l'enseignant a remarqué que les étudiants n'arrivent pas à effectuer l'activité demandée, il leur propose de travailler en groupe.

### **1.2.1.2 QCM/ tableau à compléter/ exercice d'appariement**

Pour améliorer la compétence de compréhension orale, nous avons proposé des activités à choix multiples fiches N°01. Après avoir écouté un enregistrement audio ou regardé une vidéo, l'enseignant pose une question aux étudiants et leur demande de choisir la bonne réponse parmi les réponses proposées

Nous avons utilisé des exercices sous forme de tableau à compléter (fiche N°03) après l'écoute de l'extrait. Ce type d'exercice favorise l'écoute attentive des apprenants afin de relever les définitions demandées.

La deuxième tâche est un exercice d'appariement où il est demandé aux étudiants de relier des paires. Nous avons constaté que l'enseignant favorise la collaboration entre les étudiants et le travail en groupe.

Nous avons remarqué que ces exercices ont facilité la compréhension orale des apprenants et ont facilité leur tâche. Par contre, ce type d'activité ne favorise pas la production orale des apprenants.

### **1.2.1.3 Les jeux de rôle**

Un jeu de rôle est un événement de communication qui facilite et favorise l'expression orale des apprenants. C'est pourquoi, nous avons proposé des activités sous forme de jeu afin de favoriser la communication orale en classe.

Dans la dernière activité de la fiche pédagogique N°02, les apprenants se trouvent dans une situation où ils sont amenés à jouer le rôle de l'intervieweur (qui réalise un reportage) et du chercheur scientifique. Nous avons constaté qu'il existe des échanges entre : étudiant enseignant, étudiant groupe et étudiant-étudiant. Pour la préparation des questions, les apprenants ont sollicité l'aide de l'enseignant pour leur corriger les questions qu'ils ont préparées, chaque étudiant contribue avec le groupe pour la réalisation de la tâche demandée, et il y avait aussi un échange entre les étudiants au sein de chaque groupe. Dans ce contexte,

les apprenants trouvent du plaisir à apprendre parce que le jeu est un moyen d'éveil et de découverte. Les étudiants se retrouvent dans une sorte de compétition, chaque groupe essaie de poser des questions aux autres, ces derniers qui s'efforcent à y répondre ce qui pourrait être motivant à l'apprentissage. L'objectif de cette activité est que les étudiants soient capables de formuler et de poser des questions aussi être capable de répondre correctement à une question posée. Le jeu en classe incite les apprenants à s'exprimer et à prendre la parole sans avoir peur de se tromper. Il est une activité de communication : « qui est fondée sur le défi <sup>267</sup> », c'est pourquoi les étudiants ont trouvé du plaisir à effectuer cette activité.

#### 1.2.1.4 Question-réponse

Afin d'améliorer la compétence de communication orale des étudiants, nous avons proposé des activités où l'enseignant pose des questions et les étudiants y répondent oralement. C'est le cas des différentes fiches où nous avons utilisé des vidéos comme support pédagogique, nous avons suggéré des questions de compréhension orale. Vu la nature des thèmes qui sont en relation avec la spécialité des apprenants, ces derniers ont manifesté de l'intérêt et ils se sont efforcés à répondre aux questions posées. Cependant, leurs réponses sont mal formulées et sont constituées généralement d'un seul mot. C'est pourquoi, nous pensons qu'il a fallu proposer d'autres activités pour corriger les réponses des apprenants.

Dans la fiche N°04, nous avons proposé des questions de compréhension de l'écrit. L'objectif dans ces activités n'est pas de comprendre tous les mots du document, mais plutôt de faire exprimer les apprenants à partir d'un support écrit. En posant des questions sur les maladies qui touchent l'être humain, l'enseignant essaie de pousser les étudiants à faire des hypothèses sur le document à lire. Au cours de la lecture, l'enseignant n'hésite pas de faire arrêter l'étudiant qui lit pour expliquer les termes scientifiques ou demander aux apprenants s'ils ont compris le passage. Pour les questions de reformulation des idées du texte, les étudiants trouvent des difficultés à se détacher des mots du texte, par exemple :

**Extrait du texte source :** « Le charbon cutané est beaucoup moins dangereux que le charbon pulmonaire. Lorsque l'infection survient sous cette forme, une bosse, qui ressemble à une piqûre d'insecte ou d'araignée et qui provoque parfois des démangeaisons »

---

<sup>267</sup> Kervran M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin. p26

**Reformulation des étudiants** : « Le charbon cutané est moins dangereux que le charbon pulmonaire. Quand l'infection survient sous cette forme, une bosse apparaît sur la peau qui ressemble à une piqûre d'insecte et qui provoque parfois des démangeaisons. ».

Nous constatons que les étudiants se sont contentés de supprimer les adverbes (beaucoup) et de remplacer la conjonction « lorsque » par « quand ». Il n'y a pas un effort de reformulation des mots utilisés.

#### **1.2.1.5 La lecture à voix haute**

La lecture est une activité qui permet à l'apprenant d'apprendre à associer la forme orthographique d'un mot à sa forme phonologique. Cette dernière peut être obtenue en assemblant lettre par lettre ou syllabe par syllabe alors que l'accès au sens est obtenu non par la forme phonologique mais par l'intermédiaire de la forme orthographique et le contexte. La lecture à voix haute permet de détecter des erreurs de prononciation, de déchiffrage, d'hésitation. Dans la fiche N°04, il est demandé aux apprenants de lire à voix haute le texte proposé.

Les étudiants qui ont lu le texte sont ceux qui participent le plus souvent en classe, alors ils n'ont pas beaucoup de difficultés à lire. Cependant, vu le temps consacré au cours de la langue française, l'enseignant n'a pas pu faire lire le texte par tous les apprenants, il s'est contenté d'une seule lecture.

### **1.3 Les supports pédagogiques utilisés**

Dans la conception des fiches pédagogiques, nous avons veillé à varier les supports didactiques. Le choix d'un type de document s'effectue selon les objectifs à atteindre ainsi que le niveau des apprenants.

Il est nécessaire d'analyser : comment la diversification des supports pédagogiques favorise-t-elle la communication orale en classe de langue ?

#### **1.3.1 Les supports audio visuels**

Sur les huit fiches pédagogiques expérimentées, quatre d'entre elles contiennent des vidéos comme support pédagogique. Nous avons privilégié ce type de document parce qu'il permet d'enrichir le cours de différentes manières. De plus, d'après les résultats des différentes

enquêtes réalisées lors de la collecte des données, le seul support utilisé est le document écrit. C'est pourquoi, nous avons tenté d'étudier l'impact de la vidéo sur l'acquisition de la compétence de communication orale. Pour la diffusion de la vidéo, l'enseignant utilise son ordinateur portable et le data show du département. Lors de la première séance, il nous a fait savoir que c'est la première fois qu'il utilise ce matériel didactique pour une classe de langue. En effet, le matériel pédagogique le plus utilisé en classe est le tableau.

Pendant les séances où nous avons utilisé la vidéo, nous avons constaté que les étudiants sont très motivés et manifestent le désir d'apprendre. L'expérimentation que nous avons menée à l'aide de ce support témoigne d'une forte motivation immédiate. En effet, le silence s'installe dès la diffusion de la vidéo. Par la suite, les étudiants investis se sont exprimés et ont montré un certain intérêt pour les différentes activités en relation avec la vidéo en question.

Pour de la première séance, nous avons proposé une vidéo intitulée : « 8 minutes pour comprendre la biodiversité », il s'agit d'un documentaire scientifique qui présente la diversité des espèces sur la terre ainsi que les dangers qui les menacent.

Les étudiants ont montré leur intérêt aux activités proposées :

**Extrait :**

Après les deux projections, l'enseignant note sur le tableau les questions de la première activité et demande aux étudiants, tout en se mettant en groupe, d'y répondre. Au bout d'un certain moment les étudiants demandent à l'enseignant de regarder la vidéo encore une fois. L'enseignant leur demande : pourquoi ?

Un étudiant prend la parole : [mafhamnach Bouquetin du Pyrénées] (*on n'a pas compris Bouquetin du Pyrénées*).

Un autre dit : c'est quoi algue ?

Son camarade lui répond : [tahaleb] (*les algues*).

L'introduction d'un support audiovisuel en classe motive les apprenants et constitue un facteur déclencheur de l'interaction. En effet, Dans la fiche N°03 nous avons proposé deux vidéos une sur les glucides et l'autre sur les lipides. Les vidéos présentent l'avantage d'être riches du point de vue du vocabulaire, elles comprennent plusieurs manières de définir un concept scientifique. Les sujets abordés dans les deux vidéos ont poussé les apprenants à participer à cet échange, et a favorisé une communication interactive. Ils ont enrichi le débat avec les informations qu'ils ont données. Nous avons trouvé l'initiative des apprenants comme un point très positif parce que cela indique qu'ils s'intéressent à l'exercice, fournissent l'effort de comprendre et demandent des explications pour mieux comprendre et donnent des informations pour enrichir le cours.

**Extrait :**

Enseignant : combien de molécules le professeur va il présenter au total ?

Etudiant 1 : deux molécules

Enseignant : oui euh mais essayez de formuler un phrase verbale et complète, alors combien de molécules l'enseignant va il présenter ?

Silence

Enseignant : l'enseignant euh

Etudiant : l'enseignant présente deux molécules

Enseignant : très bien

Etudiant : [kima chefna fi] (*comme nous avons vu en chimie*) chimie euh molécules de l'eau

Etudiant1 : oui H hydrogène [wel] (*et*) o oxygène

Pendant la sixième séance, nous avons proposé une vidéo sur la photosynthèse, un sujet que les étudiants ont déjà étudié. La vidéo présente le sujet de manière simple avec des illustrations qui expliquent de façon claire et précise le déroulement de la photosynthèse. Les caractéristiques de la vidéo ont motivé les étudiants, leur ont facilité la compréhension et ont favorisé leur prise de parole. Durant l'explication du contenu de la vidéo, un débat s'est installé entre les étudiants et l'enseignant. La vidéo proposée a motivé les apprenants qui se sont exprimés de façon spontanée et ont contribué à l'enrichissement du débat. En effet, le choix du sujet et le support pédagogique sont importants, et favorisent la prise de parole des apprenants

**Extrait :**

Enseignant : les plantes sur la terre ont besoin de quoi pour vivre ?

Etudiant1 : l'eau

Etudiant2 : soleil

Enseignant oui et quoi encore ?

Etudiant3 : [amlah madaniya] (*sels minéraux*)

Enseignant : que va faire la plante avec ces éléments ?

Etudiant2 : [tarkib daw] (*photosynthèse*)

Enseignant : oui c'est la photosynthèse

Etudiant 1 : [had el zamaliya] (*ce processus*) se fait pendant la journée

Etudiant 3 : oui parce que [lazem 'daw'] (*il faut de la lumière*)

La vidéo est un support extrêmement intéressant puisqu'il favorise le plaisir d'écouter de et de comprendre la langue étrangère. Alors, les apprenants s'impliquent de façon active dans les apprentissages. De ce fait, le vocabulaire et les structures sont intégrés plus facilement. La vidéo utilisée dans la fiche N°02 porte sur « la cellule », un sujet que les étudiants ont déjà étudié durant les séances du module de biologie animale et biologie végétales ainsi qu'au lycée. La vidéo proposée présente le thème de manière simple et très motivante ce qui a favorisé l'interaction entre l'enseignant et les apprenants :

Après la diffusion de vidéo, l'enseignant passe à la compréhension du contenu en posant les questions mentionnées sur la fiche, les étudiants ne trouvent pas de difficultés à répondre aux questions posées mais ils avaient du mal à s'exprimer correctement en français.

### **1.3.2 Les supports audio**

Dans les fiches pédagogiques N°07 et N° 08, nous avons utilisé des documents authentiques. Il s'agit des enregistrements audio que nous avons collectés lors de notre enquête au sein de l'université de Mostaganem. L'utilisation de ce type de document est très utile pour les étudiants, tel que le souligne Qotb dans sa thèse : « ils permettent aux apprenants d'entrer en contact direct avec leur domaine de spécialité tout en leur montrant les situations réelles auxquelles ils feront face après la formation <sup>268</sup> ».

Mais la mauvaise qualité de l'enregistrement a rendu l'accès au sens difficile.

### **1.3.3 Les supports écrits**

Dans leur formation universitaire, les étudiants sont amenés à lire et à comprendre des documents écrits. Alors, dans la fiche pédagogique N°04, nous avons utilisé un texte écrit sur les maladies qui touchent les animaux. Il s'agit d'un sujet issu de la spécialité des apprenants. L'étude d'un support écrit, a permis aux apprenants d'étudier le fonctionnement de la langue ainsi que l'acquisition du vocabulaire scientifique. De plus, les activités que nous avons proposées favorisent la prise de parole à partir d'un document écrit. Cependant, les étudiants ont du mal à reformuler le contenu du texte, leurs réponses sont constituées des phrases relevées du texte sans la moindre reformulation. Cela s'explique par la pauvreté du vocabulaire des apprenants.

### **1.3.4 Les images**

Les images sont très utilisées pendant les cours de spécialité. Dans la fiche N°05, le support pédagogique utilisé est une image qui illustre une expérience déjà effectuée donc les

---

<sup>268</sup>Qotb H. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Thèse en Sciences du Langage. Université Paul Valéry Montpellier III. 2008. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>. Consulté le 12-02-2016.

étudiants maîtrisent déjà le contenu scientifique. C'est pourquoi, ils éprouvent du désir à parler mais ils ont des difficultés à formuler des phrases correctes. C'est pourquoi, l'enseignant intervient à chaque fois pour corriger les erreurs commises. Alors, nous pouvons dire que : proposer un support image permet de favoriser la prise de parole des apprenants. En effet, elle source du plaisir et de motivation.

#### **1.4 La conduite des fiches pédagogiques**

Nous avons remarqué que l'enseignant s'attarde beaucoup plus sur le contenu des documents que sur le fonctionnement de la langue. Il n'a pas donné d'autres exemples ou d'autres exercices de langue. En effet, il ne développe pas les points de langue, il ne donne pas d'autres exemples, mais il se contente des activités présentées dans la fiche. En revanche, lorsqu'il s'agit des informations scientifiques, il les explique, les développe et donne des exemples, des définitions et fait appel aux dernières recherches dans le domaine scientifique, c'est le cas du terme « bactéries » où il a fait tout un cours sur les types et les caractéristiques des bactéries.

L'enseignant ne trouve aucune difficulté à expliquer les documents et donne aux apprenants des informations supplémentaires. Il les écoute, leur donne le temps de s'exprimer, les encourage et intervient lorsque les apprenants le sollicitent. L'installation de ce climat de confiance en classe met les étudiants en sécurité : « les élèves ne prennent de risques que si le professeur, par son attitude personnelle, les sécurise<sup>269</sup> ».

L'enseignant est à l'aise dans l'utilisation de la fiche pédagogique N°04, parce qu'il a l'habitude de travailler avec un support écrit en classe de langue. C'est également le cas de la fiche pédagogique N05 où les apprenants trouvent des difficultés à déterminer le contenu de l'expérience de la coloration des végétales présentée dans les images.

L'enseignant n'a pas trouvé de difficulté dans le pilotage de la fiche pédagogique N°07. En effet, il a l'habitude de donner des cours magistraux, il a enrichi le cours par des exemples de ses propres cours

À la fin de l'expérimentation, nous avons recueilli les appréciations de l'enseignant ainsi que celles des étudiants. Pour réaliser cette évaluation, nous avons effectué un entretien avec l'enseignant et nous avons adressé à l'ensemble des étudiants de première année sciences de la nature et de la vie un questionnaire.

---

<sup>269</sup> Julié K. (1994). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Education. p83.

## **2. Evaluation des fiches pédagogiques**

Après deux mois d'expérimentation, du 4 novembre 2014 au 06 janvier 2015, une durée, qui paraît à notre avis, insuffisante pour apprécier les résultats des fiches pédagogiques conçues. D'ailleurs, nous n'avons pas pu expérimenter toutes les fiches vu le temps limité.

### **2.1 L'appréciation des cours de français par les étudiants**

Après avoir expérimenté les fiches pédagogiques conçues, nous avons réalisé un sondage auprès des apprenants qui a pour objectifs de connaître leurs degrés de satisfaction et de recueillir leurs opinions sur les cours de langue qu'ils ont suivis. En effet, les étudiants sont un paramètre important à prendre en considération pour apprécier les enseignements. L'appréciation des apprenants nous permet d'évaluer les cours conçus afin de les améliorer. Nous avons assisté avec un seul groupe durant la période d'expérimentation, mais le questionnaire a été distribué à l'ensemble des étudiants de première année sciences de la nature et de la vie.

Afin d'évaluer l'appréciation des cours de français par les étudiants, nous leur avons adressé un questionnaire<sup>270</sup> qui comprend 12 questions. Le nombre des étudiants inscrits en première année est de 212, mais nous n'avons récupéré que 196 copies. Les informateurs qui ont contribué à notre enquête se composent de 91 garçons et 105 filles. Nous avons cédé la tâche de la distribution du questionnaire à l'enseignant de langue qui leur avait expliqué que l'objectif de ce sondage et d'évaluer ses enseignements. Tous les étudiants qui ont assisté aux cours de français ont remis les questionnaires remplis parce que l'enseignant leur a expliqué qu'ils doivent le rendre impérativement puisqu'il s'agit de l'évaluation des séances de langue.

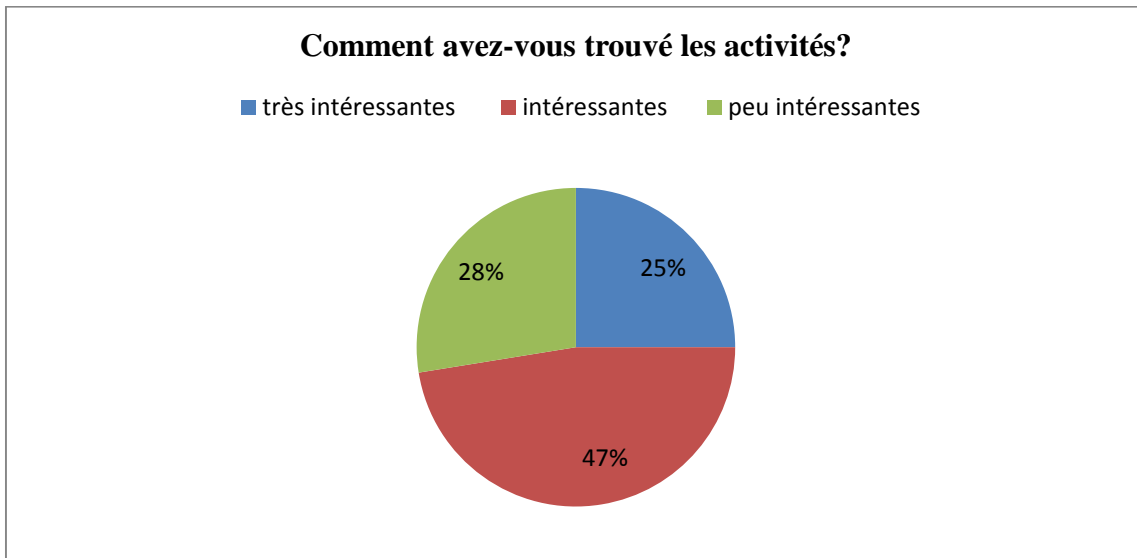
Les questions portent sur les points suivants :

- L'appréciation des activités réalisées durant les cours de langue.
- L'apport des activités réalisées sur l'amélioration de leur compétence de communication orale.
- Les difficultés rencontrées durant la réalisation des activités et les propositions pour l'amélioration de leur compétence de communication orale.

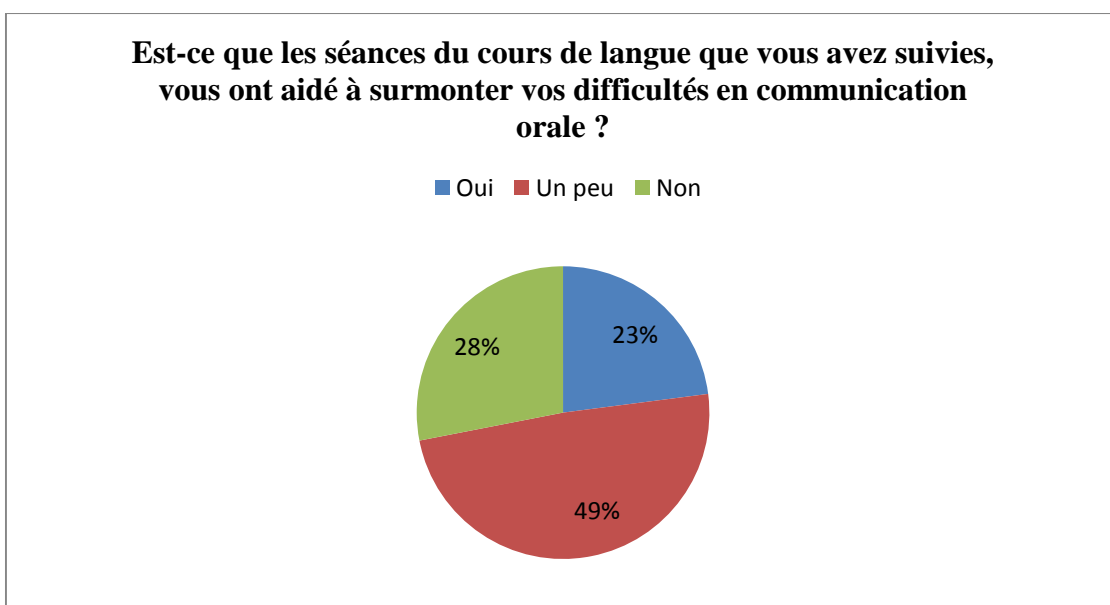
---

<sup>270</sup> Voir annexe N°11

### 2.1.1 Appréciation des activités



La plupart des étudiants trouvent que les activités du cours de langue sont intéressantes et très intéressantes. 28% des étudiants jugent qu'elles sont peu intéressantes. Ce sont ceux qui ont d'autres besoins que nous n'avons pas pris en considération dans la conception des fiches pédagogiques. En effet, dans notre proposition, nous avons insisté sur la communication orale, alors que les étudiants ont, également, des difficultés en communication écrite. Les résultats obtenus sont assez satisfaisants et montrent un certain contentement des apprenants. Puisqu'ils trouvent que les activités sont intéressantes, cela veut dire qu'elles les ont motivés.



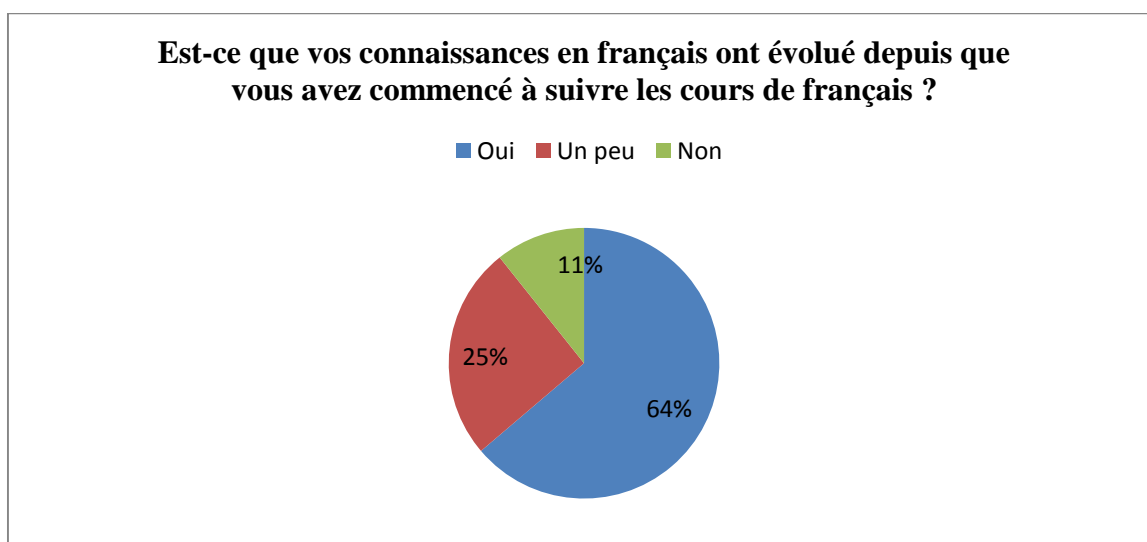
Grâce aux activités proposées durant les séances des cours de langue, 23% étudiants sont arrivés à surmonter leurs difficultés en communication orale. 49% d'entre eux ont pu dépasser quelques difficultés, alors que 28% les activités pédagogiques proposées n'ont pas aidé ces étudiants à dépasser leurs difficultés en communication orale.

### **Si non, dites pourquoi ?**

Pour les étudiants, qui n'ont pas pu dépasser leurs difficultés en communication orale, ils justifient leur réponse par :

La durée de formation est insuffisante : le volume horaire consacré au module de la langue française est de 1h30 par semaine, alors il est difficile de donner la parole à tous les étudiants et d'exploiter plusieurs activités.

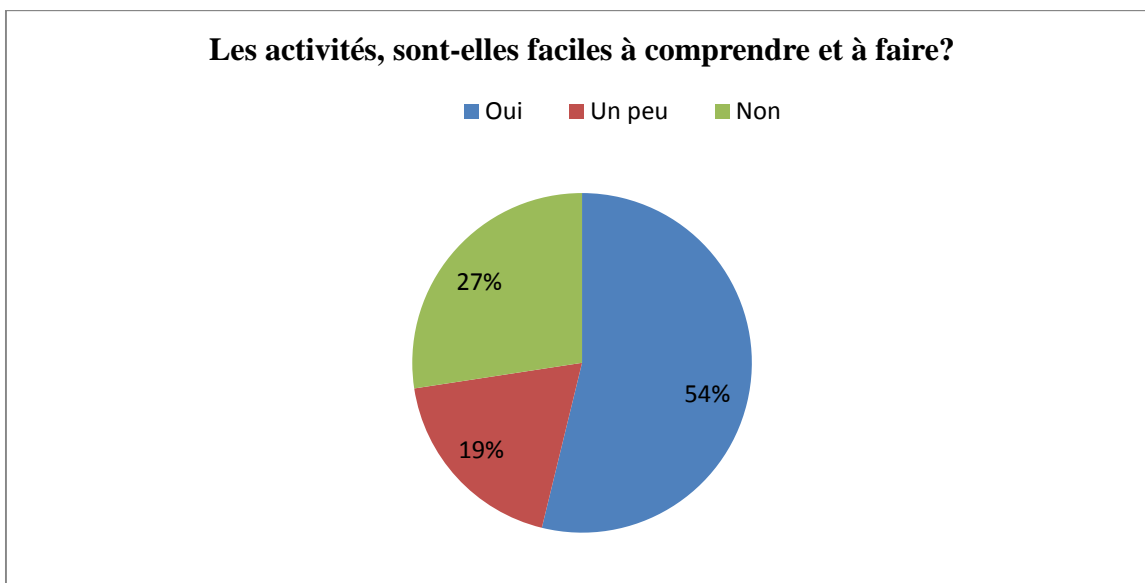
Certains apprenants ont trouvé les activités difficiles, cela peut être expliqué par leur niveau en langue française, donc ils ont besoin de plus d'activités pour pouvoir surmonter leurs problèmes en communication orale.



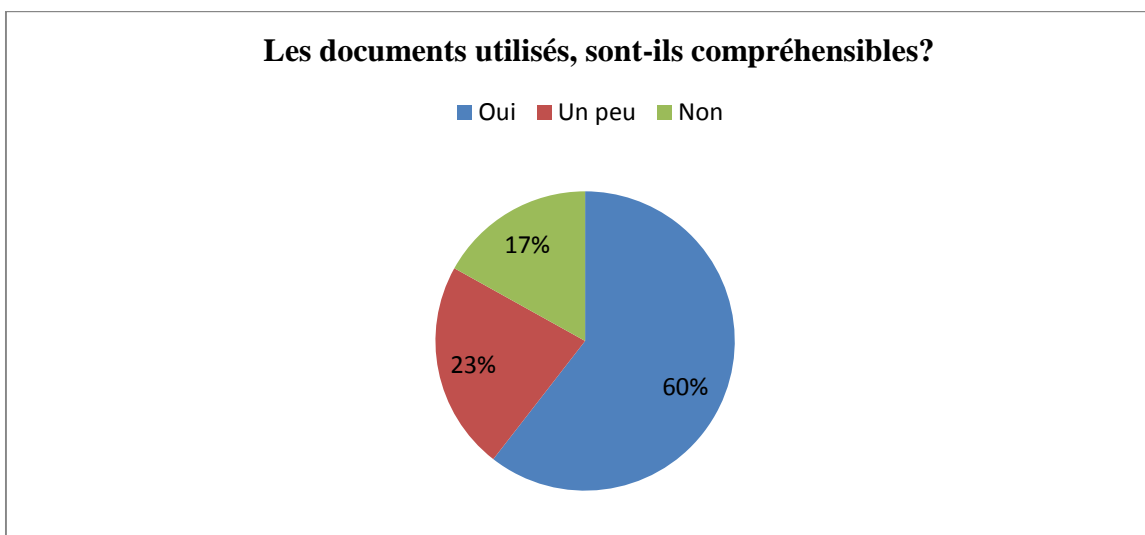
Une grande majorité des apprenants trouve que ses connaissances en langue française ont évolué depuis le début des cours de langue. En effet, les supports utilisés ainsi que les thèmes abordés sont variés ce qui permet aux apprenants d'acquérir plus d'informations. En effet, nous avons essayé de proposer des documents qui traitent des sujets d'actualité et qui contiennent un vocabulaire facile à comprendre, mais qui présentent aussi des structures syntaxiques fréquentes en français scientifique et technique.

Pour la question : « **Est-ce que les activités du cours de langue sont en rapport avec votre spécialité ?** », tous les étudiants trouvent que les activités proposées durant les séances du module de langue française sont en rapport avec leur spécialité. En effet, nous avons essayé

d'aborder le maximum de sujets traités pendant les cours de spécialité (les glucides, les lipides, les champignons) ainsi que des textes en rapport avec le domaine scientifique.

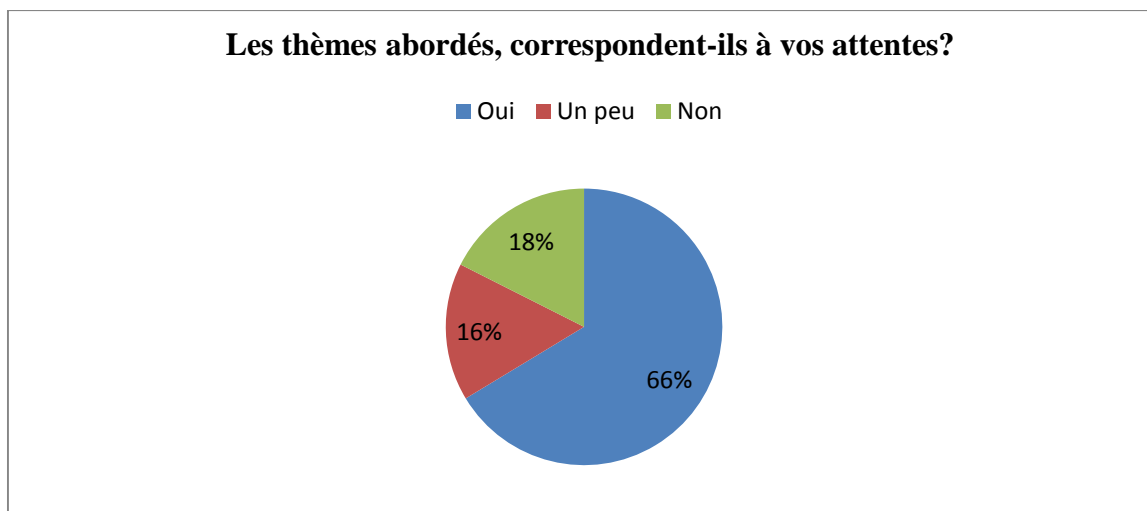


La majorité des apprenants ont trouvé que les activités sont faciles à faire et ils n'ont pas rencontré des difficultés à les réaliser. Dans nos propositions, nous avons tenté de choisir des activités variées partant du plus simple au compliqué. 27% des étudiants ont trouvé que les activités sont difficiles à comprendre et à faire cela s'explique par leurs difficultés à s'exprimer et à comprendre un discours oral en français.

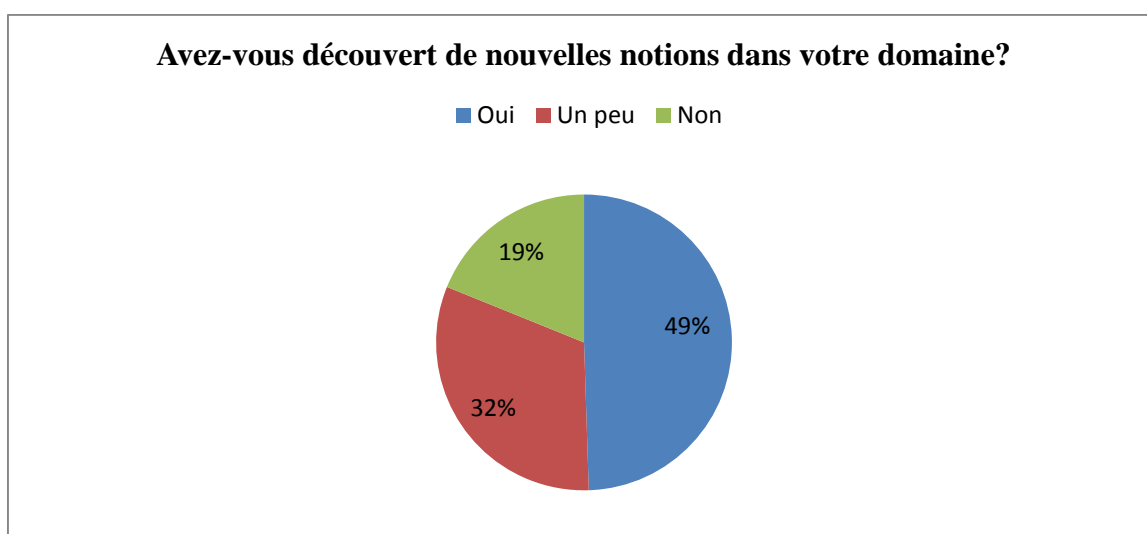


La plupart des étudiants n'ont pas trouvé des difficultés à comprendre les documents. Pour l'élaboration des fiches pédagogiques, nous avons essayé de choisir des documents faciles à

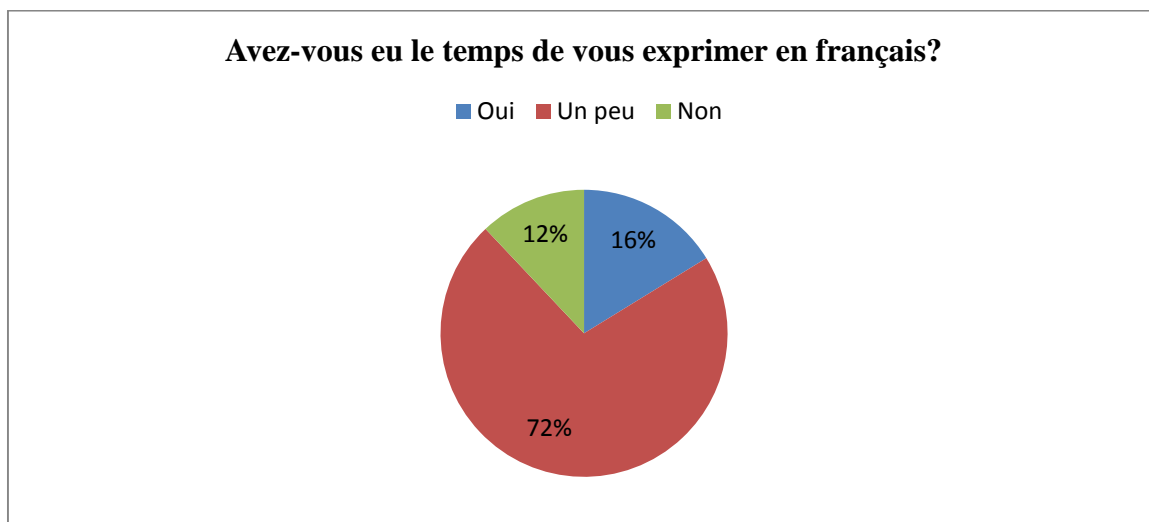
comprendre et qui contiennent un lexique déjà étudié durant les cours de spécialité. Par contre, 17% des apprenants ont trouvé les documents incompréhensibles, cela peut être expliqué par la difficulté d'accès au sens ainsi que la qualité du son de certains documents audio ou vidéo.



Les thèmes abordés correspondent aux attentes des apprenants, tel est l'avis de la majorité des apprenants. En effet, dans l'élaboration des activités, nous avons pris en considération les besoins et les attentes des étudiants en ciblant les situations de communication qu'ils rencontrent souvent durant leur formation universitaire. 18% des étudiants trouvent que les thèmes ne correspondent pas à leurs attentes, ce sont des étudiants qui, soit ils maîtrisent déjà ces thèmes, soit ils désirent étudier d'autres thèmes abordés dans les cours de spécialité et que nous n'avons pas prévus dans les fiches pédagogiques.



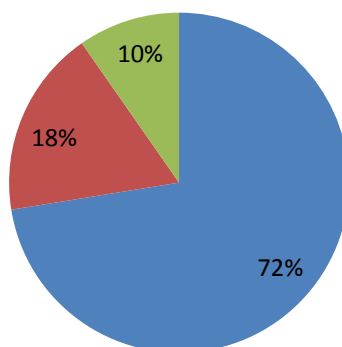
Pour 49 % des étudiants, les documents proposés leur ont fait découvrir de nouvelles notions alors que 32% d'entre eux ont appris peu de notions scientifiques. Pour 19% des étudiants, le lexique étudié est déjà maîtrisé. En effet, nous avons constaté, lors des activités sur l'étude du lexique spécialisé, que certains apprenants avaient des difficultés à comprendre quelques notions scientifiques ils n'arrivaient pas à les définir en langue française, alors qu'ils les ont déjà étudiés durant leur études secondaires mais en langue arabe.



72% des étudiants ont eu peu de temps pour s'exprimer en langue française. Par contre, 12% des étudiants n'ont pas eu l'occasion de prendre la parole cela revient à la durée de la séance consacrée au module ainsi que le nombre des étudiants dans le groupe (35 étudiants) ce qui rend la tâche de l'enseignant difficile. En effet, il est impossible de faire parler tous les étudiants vu le temps limité consacré au module de la langue française. De plus, certains apprenants n'osent pas prendre la parole.

**Pensez-vous que le cours de langue que vous avez suivi vous prépare à communiquer oralement pendant les cours de spécialités ?**

■ Oui ■ Un peu ■ Non



La majorité des étudiants pensent que les cours de langue les préparent à communiquer oralement pendant les séances des modules de spécialité. En effet, les activités proposées sont issues des situations de communication que confrontent les étudiants durant les cours de spécialité à savoir la compréhension orale et la prise de notes pendant les cours magistraux, la présentation d'une expérience pendant les TD et les TP.

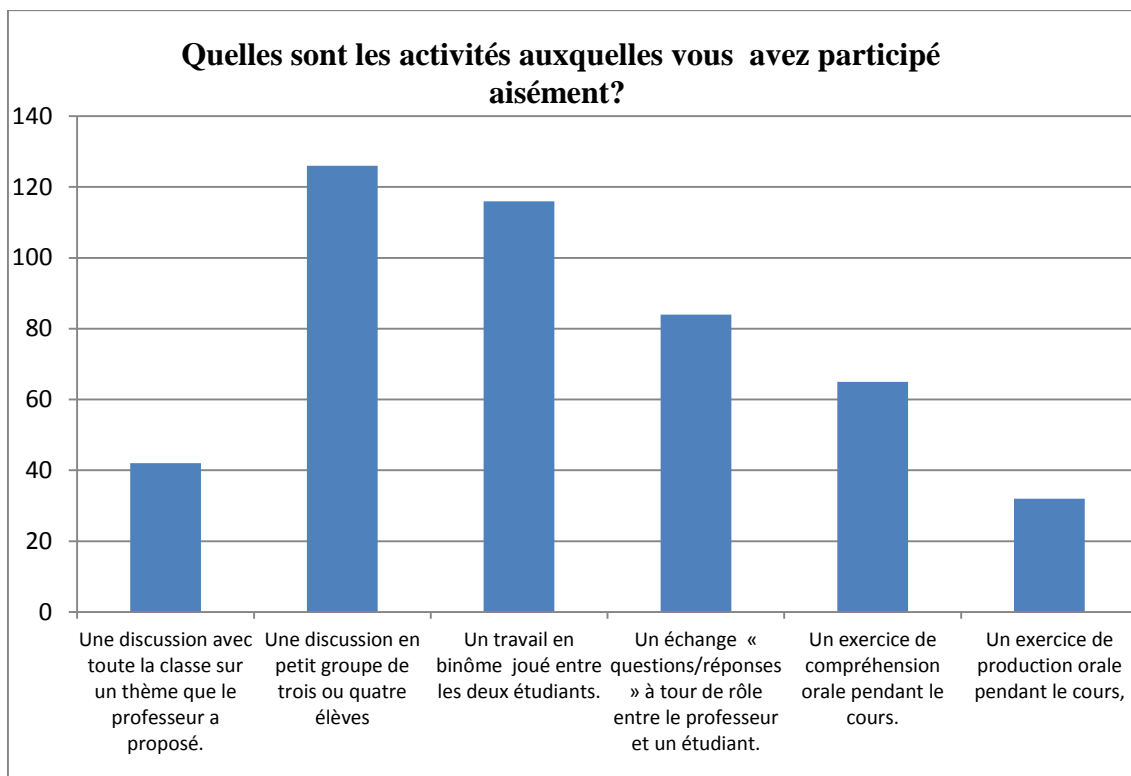
Les étudiants qui pensent que les cours de langue les préparent peu ou ne les préparent pas à communiquer oralement durant les cours de spécialités avancent les raisons suivantes :

- Le manque du vocabulaire
- La peur de commettre des fautes.

### **2.1.2 Impact des techniques sur la prise de parole**

Dans cette partie du questionnaire, notre objectif est de déterminer l'impact des activités conçues sur de la prise de parole des étudiants. Nous les avons interrogés sur les techniques utilisées et les supports didactiques exploités en classe de langue.

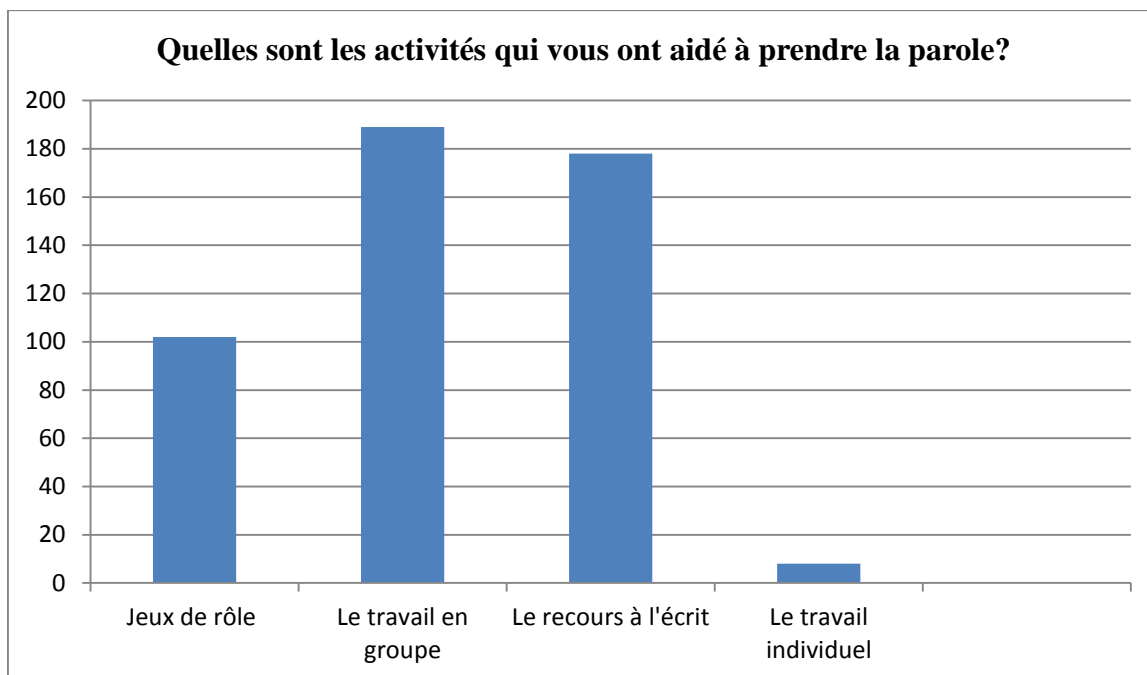
Puisque les étudiants ont choisi plus d'une réponse, nous avons utilisé l'histogramme pour représenter les résultats obtenus.



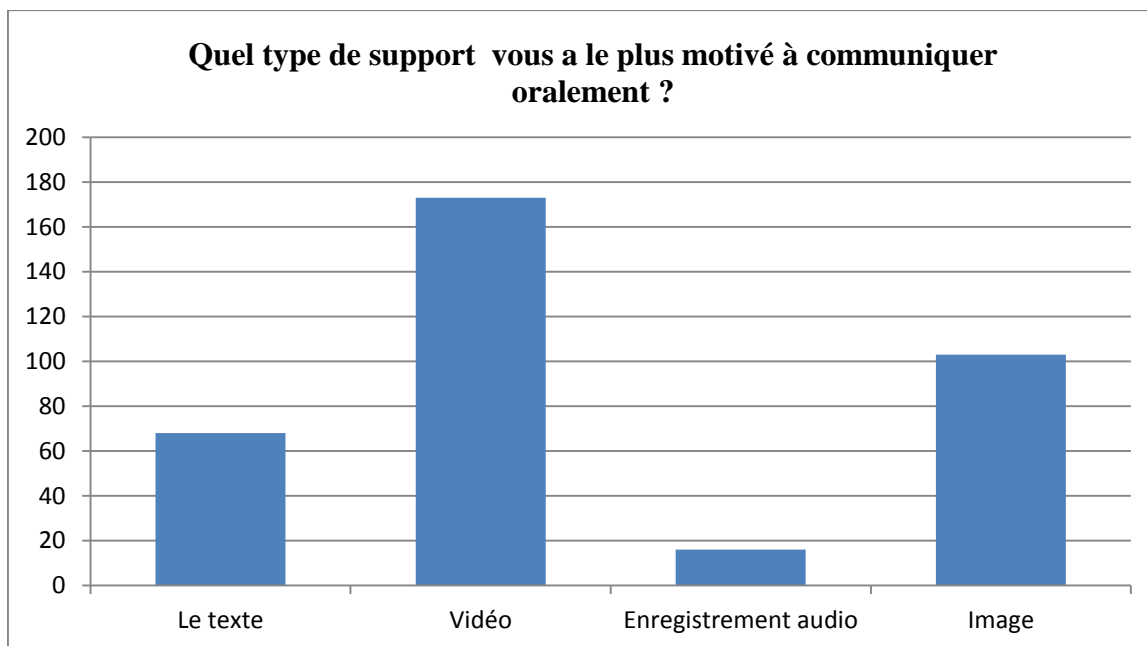
D'après les réponses des étudiants, nous constatons que la majorité des activités auxquelles les apprenants ont participé aisément sont : une discussion en petit groupe de trois ou quatre et un travail en binôme réalisé entre deux étudiants. D'après ce résultat, nous pouvons remarquer que les apprenants préfèrent travailler en petits groupes où ils sont plus à l'aise entre eux.

84 étudiants ont choisi l'échange question réponses entre l'enseignant et les étudiants, cette réponse est significative et montre que les apprenants préfèrent les échanges guidés où chaque étudiant contribue à l'enrichissement de l'échange.

Nous avons constaté que 65 étudiants préfèrent l'exercice de compréhension orale, alors que 32 seulement choisissent l'exercice de production orale. Ces résultats montrent que les étudiants préfèrent écouter que prendre la parole, ce qui est dû à la peur de se tromper ou d'être jugé.



En ce qui concerne l'activité qui a aidé les apprenants à prendre la parole, presque tous les étudiants ont choisi le travail en groupe et les jeux de rôle. Ces réponses viennent confirmer les résultats obtenus à la question précédente. En effet, le travail en groupe est l'occasion de s'entraîner, de circuler des informations et de mieux concrétiser leurs idées. 178 étudiants ont choisi le recours à l'écrit comme un moyen pour favoriser la prise de parole parce qu'ils se sentent plus à l'aise et peuvent organiser leurs idées avant de les présenter oralement. En effet, nous avons remarqué durant les séances que dès que l'enseignant constate un blocage chez les étudiants, il leur donne un moment pour écrire et se préparer à la présentation orale. Le jeu de rôle est aussi une des techniques préférées par les apprenants qui a encouragé leur prise de parole en classe. Ce procédé favorise l'interaction entre les apprenants, c'est une occasion pour pratiquer la langue, alors que le travail individuel vient en dernière position 8 étudiants seulement ont choisi ce procédé.



L'utilisation du support audio-visuel a motivé presque la totalité des étudiants à communiquer oralement. D'ailleurs, nous avons constaté pendant les séances du cours de langue que les étudiants étaient très attentionnés et essayaient de comprendre le contenu des vidéos pour réaliser les activités demandées.

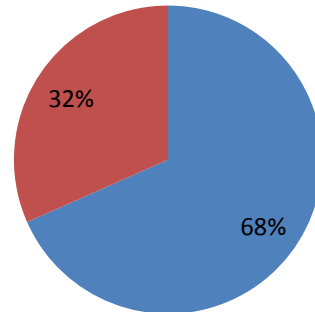
Les étudiants trouvent que l'image est un support pédagogique qui déclenche leur motivation. En effet, le support iconique motive l'apprenant et lui procure à la fois plaisir et intérêt, alors que 68 étudiants préfèrent l'utilisation du texte. En effet, le document écrit est intéressant lorsque le thème abordé attire l'attention de l'apprenant. Seulement 16 étudiants ont été attirés par le support audio. Nous pouvons expliquer ce faible taux par la mauvaise qualité de l'enregistrement que nous leur avons proposé durant les séances. Aussi, un document sonore nécessite beaucoup de concentration afin d'accéder au sens.

### **2.1.3 Les difficultés rencontrées et les propositions suggérées**

Dans cette partie du questionnaire, nous avons posé aux étudiants des questions sur les difficultés qu'ils ont rencontrées pendant les cours. Nous leur avons, aussi, demandé de nous proposer des suggestions afin d'améliorer les fiches pédagogiques et par conséquent améliorer leur compétence de communication orale.

### Avez-vous rencontré des difficultés pendant les cours de langue?

■ Oui ■ Non



Les difficultés qu'ont rencontrées les apprenants durant les cours de langue se résument comme suit :

- Difficultés à s'exprimer en français.
- Difficultés à reformuler des discours.
- Difficultés à comprendre les vidéos.

Pour dépasser ces difficultés, les étudiants ont recours à :

- Des efforts personnels.
- Travailler en groupe et demander des explications à leurs camarades.

Afin d'améliorer leurs compétences en communication orale, les étudiants proposent d'inclure aux cours de langue les points suivants :

- Programmer plus d'activités et plusieurs de vidéos.
- Programmer des activités qui les aident à s'exprimer.
- Etudier d'autres documents sur d'autres thèmes en rapport avec leur spécialité.

## 2.2 L'appréciation des cours de langue par l'enseignant

Après avoir terminé l'expérimentation des fiches pédagogiques conçues, nous avons jugé important de recueillir les appréciations de l'enseignant afin d'avoir un regard critique du point de vue de l'enseignant. Pour effectuer cette évaluation, nous avons remis à l'enseignant une série de questions<sup>271</sup> ouvertes qui portent sur cinq points essentiels :

---

<sup>271</sup> Voir annexe N°12

- La conception des fiches pédagogiques.
- La motivation des apprenants durant les séances.
- La participation des apprenants.
- Les difficultés rencontrées.
- Les propositions de l'enseignant.

### **2.2.1 La conception des fiches pédagogiques**

L'enseignant de langue trouve que les fiches pédagogiques sont bien conçues, adaptées au niveau des apprenants, traitent des sujets de la spécialité et favorisent la communication orale chez les étudiants. De plus, elles ciblent les besoins langagiers des étudiants ainsi que les situations de communication qu'ils rencontrent durant leur formation universitaire. En effet, nous avons constaté durant les séances que l'enseignant est très à l'aise lorsqu'il analyse le contenu des documents. Vu la formation de l'enseignant, il est capable de répondre à toutes les questions des apprenants relevant de la discipline, mais trouve des difficultés à répondre aux questions qui concernent le fonctionnement de la langue.

### **2.2.2 La motivation des apprenants en classe**

Selon l'enseignant, les apprenants étaient très motivés, il a remarqué aussi qu'ils ont manifesté beaucoup d'intérêt aux activités et de la volonté pour apprendre. La motivation des apprenants est très remarquable lors de l'utilisation des vidéos. Les appréciations de l'enseignant ont été formulées en comparaison aux précédents enseignements de français qu'il a déjà dispensés. La nature des activités proposées explique la motivation des apprenants tel que le souligne B. André : « le rapport qu'entretient l'élève avec les activités qui lui sont proposées est important au regard de la motivation<sup>272</sup> ».

### **2.2.3 La participation des apprenants en classe**

L'enseignant a apprécié la participation des étudiants qui était satisfaisante. En effet, par rapports aux séances précédentes, que l'enseignant a déjà dispensées, le nombre d'étudiants qui a participé est plus élevé. Pour certaines activités, ce sont les mêmes étudiants qui

---

<sup>272</sup> André B. (1998). *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education. p 23.

participent et répondent aux questions. Par contre, pour d'autres d'activités surtout lorsque les étudiants travaillent en groupe, il y avait de la concurrence entre les groupes.

#### **2.2.4 Les difficultés rencontrées**

L'obstacle major qu'a rencontré l'enseignant de langue, c'est de faire parler les apprenants. Il était difficile pour lui d'obtenir des réponses formulées correctement.

L'enseignant n'a pas trouvé des difficultés à utiliser les fiches pédagogiques parce que, selon lui, elles sont claires et bien organisées. Par contre, il a rencontré quelques obstacles concernant l'étude de la langue. En effet, l'enseignant est un spécialiste en biologie végétale, donc il est difficile pour lui de se rappeler des règles grammaticales. En effet, durant le pilotage des fiches pédagogiques, nous avons constaté que l'enseignant ne développe pas les points qui concernent la syntaxe, la conjugaison et l'orthographe, mais il se limite seulement aux exercices proposés dans les fiches.

#### **2.2.5 Des propositions pour l'amélioration des fiches pédagogiques**

Pour améliorer la compétence de communication orale chez les étudiants, l'enseignant propose les points suivants :

- Sensibiliser les étudiants à l'importance de la langue française dans leur domaine de formation.
- Motiver les apprenants en utilisant des supports variés et intéressants.
- Encourager et donner de la confiance aux apprenants pour qu'ils prennent la parole.
- Faire travailler les étudiants en groupe.
- Il faut que les étudiants écoutent des personnes qui parlent en français (télévision, radio, vidéo, des documentaires) et il faut aussi que les étudiants lisent des documents en français.

### **3. Evaluation de l'expérimentation**

#### **3.1 Techniques utilisées pour favoriser la prise de parole**

À partir des observations de classe et l'analyse du déroulement des séances, nous avons constaté que les apprenants n'ont pas l'habitude de prendre la parole en classe. À plusieurs

reprises le silence régnait en classe, ce qui pousse l'enseignant à réagir et à prendre la parole et à utiliser quelques techniques pour faire parler les apprenants.

### **3.1.1 L'encouragement**

L'enseignant ne peut pas accorder beaucoup de temps à tous les apprenants pour réfléchir et répondre aux activités parce qu'il est tenu à respecter le volume horaire de la séance. Pour faire parler les apprenants, l'enseignant les encourage et les met dans un climat de confiance, pour reprendre une notion de Mireille Quivy et C. Tardieu, « une pédagogie de l'encouragement : démarche qui vise à valoriser les savoirs ou les savoir-faire des apprenants pour stimuler l'acquisition d'apprentissages nouveaux<sup>273</sup> ». Nous avons constaté que cette démarche a donné un bon résultat et les étudiants ont pu vaincre la peur de faire des erreurs qui est l'obstacle major de la prise de parole.

### **3.1.2 Le recours à l'écrit**

Une autre technique qu'adoptait l'enseignant lorsque les étudiants n'arrivaient pas à s'exprimer, est le recours à l'écrit. Nous avons compris qu'il était difficile pour eux d'organiser leurs idées et de les présenter oralement. En effet, à l'écrit, l'apprenant se sent en sécurité, il a le temps de réfléchir et d'organiser ses connaissances. Pour les étudiants, l'écrit est une aide à la prise de parole.

## **3.2 L'influence de la spécialité de l'enseignant sur l'enseignement de la langue**

L'enseignant est un spécialiste en agronomie, ce qui lui a permis d'être plus à l'aise lorsqu'il s'agit d'aborder un contenu scientifique que d'expliquer un point de langue.

Nous avons également constaté que le temps de parole de l'enseignant est plus élevé par rapport à celui des apprenants surtout pendant les séances où il est demandé aux apprenants de répondre de manière systématique aux questions. C'est le cas de la fiche N03 où l'enseignant explique les termes scientifiques, donne des exemples et des informations supplémentaires sur les concepts, alors que le rôle des étudiants se limite à relever les définitions.

---

<sup>273</sup> Quivy M et Tardieu C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais*. Paris : Ellipses. p 164.

### **3.3 Techniques utilisées pour motiver les apprenants**

#### **3.3.1 Les jeux de rôle**

L'activité joue un rôle très important dans la motivation des apprenants pour prendre la parole en classe de langue ainsi que la méthode utilisée par l'enseignant. Nous pouvons dire que les différentes activités se complètent. En effet, la méthode question réponse permet à l'apprenant de remémorer ce qu'il a étudié. Les jeux de rôle mettent l'apprenant dans des situations qui les poussent à prendre la parole le plus longtemps possible et lui permettent de s'exprimer devant l'ensemble de la classe. À travers le jeu de rôle, l'étudiant apprend à oser parler, il s'entraîne à supporter le regard des autres, et leurs remarques.

Nous avons constaté que lorsqu'il s'agit d'un jeu de rôle les étudiants sont très motivés. En effet, nous avons remarqué un changement dans leur comportement : ils participent, s'expriment et essaient de prendre la parole. Durant les séances où il est demandé aux apprenants de jouer le rôle d'un chercheur scientifique ou d'un laborantin (fiche N°06), l'enseignant a le rôle de guide, il n'a pas interrompu la parole de l'apprenant. Les étudiants ont des moments d'hésitation ou bien des moments où ils cherchent des idées, et des mots ils se regardent, ils font bouger leurs corps. Nous avons ressenti que certains n'étaient pas tout à fait à l'aise, mais c'est compréhensif puisqu'ils n'ont pas l'habitude de s'exprimer oralement en langue cible.

#### **3.3.2 Les thèmes abordés**

Le choix du sujet à aborder est très important. Nous avons constaté que les apprenants sont très motivés quand il s'agit d'un thème qu'ils maîtrisent déjà. En effet, lorsque les étudiants ont déjà des connaissances sur le sujet abordé, il est plus facile pour eux de comprendre le document et de participer aux activités pédagogiques.

#### **3.3.3 Le travail collectif**

Lorsqu'il s'agit d'un travail individuel, nous avons remarqué que seuls quelques étudiants, qui sont souvent les mêmes, s'impliquent et participent activement à ces différents types d'activités. Le travail en groupe favorise et permet à l'apprenant de prendre le plaisir de partager des idées des responsabilités et de contribuer à résoudre un problème.

## **4. Les points forts des fiches pédagogiques**

### **4.1 La transversalité des fiches pédagogiques**

Les fiches pédagogiques que nous avons conçues sont destinées à un public universitaire et scientifique. Elles ont pour objectif l'amélioration des compétences de communication orale des apprenants de l'institut des sciences de la nature et de la vie. En premier lieu, elles ont été conçues pour répondre aux besoins langagiers en communication orale des étudiants du département d'agronomie de Mostaganem, mais nous les avons expérimentées au niveau de l'institut des sciences de Relizane qui présente un enseignement en tronc commun durant la première année, ensuite, en deuxième année les étudiants choisissent entre l'agronomie et la biologie. Ainsi, nous pouvons dire que quel que soit le public scientifique l'enseignant du module de langue française pourra utiliser ces fiches pédagogiques. Il pourra les exploiter telles que nous les avons élaborées ou les adapter selon les besoins de ses apprenants.

### **4.2 La variété des supports et des activités proposés**

Les fiches pédagogiques proposent des documents variés. Nous y trouvons des supports visuels, sonores et audio. Cette diversification motive l'apprenant qui a été habitué à un seul type de support qui est le texte écrit. En effet, nous avons constaté lors de l'expérimentation que les étudiants étaient très animés et ils avaient apprécié l'utilisation de la vidéo en classe de langue. L'enseignant qui est spécialiste en agronomie n'a pas trouvé des difficultés à exploiter les supports pédagogiques.

### **4.3 L'approche adoptée**

Pour le cas de notre recherche, nous avons opté pour l'approche communicative et l'approche actionnelle. Avec la première, la compréhension et l'expression, dans diverses situations de communication que rencontrent les étudiants dans leur formation universitaire, sont donc favorisées. On préfère ainsi des documents authentiques relatifs à la spécialité des apprenants et propose des différents types d'écoute et différentes situations de prise de parole.

L'approche actionnelle que nous avons adoptée rend l'apprenant acteur de son apprentissage, il n'est plus un récepteur passif. Ainsi, il doit accomplir des tâches qui sont un moyen pour atteindre la tâche finale qui est une activité de production et l'aboutissement

des activités de réception. Les tâches à réaliser sont les mêmes tâches que l'apprenant rencontre durant les cours magistraux les travaux pratiques et les travaux dirigés des modules de spécialité.

Les tâches que l'apprenant devra accomplir sont des tâches individuelles et collectives. Le travail individuel permet à l'apprenant de résoudre un problème ou d'effectuer une action à son propre rythme comme la lecture ou une première production personnelle. Le travail en groupe serait alors un lieu de confrontation pour ouvrir des pistes et émettre des hypothèses. Il permet aussi à chaque apprenant de poser son point de vue, ainsi chaque étudiant pourra s'exprimer avec ses pairs avec spontanéité sans avoir peur d'être sanctionné. Nous avons remarqué à plusieurs reprises que certains étudiants demandent à leurs camarades de leur expliquer une information qu'ils n'ont pas saisie lors du cours. Au sein de chaque groupe règne un climat de coopération, chaque membre s'y implique pour répondre à la question posée. Lors des activités où l'enseignant demande à un groupe de poser des questions à l'autre groupe, il y avait une concurrence entre les groupes. Les confrontations inter -groupes donnent lieu à des discussions riches et mouvementées.

## **5. Les points faibles des fiches pédagogiques**

Après avoir expérimenté les fiches pédagogiques que nous avons conçues, nous avons constaté que certains points doivent être pris en considération pour assurer un enseignement optimal de la communication orale.

### **5.1 Le manque des activités de communication écrite**

L'objectif de l'élaboration de ces fiches pédagogiques est d'améliorer la compétence de communication orale des apprenants des filières scientifiques. D'après les questionnaires adressés aux étudiants du département d'agronomie de Mostaganem et ceux de l'institut des sciences de Relizane, les apprenants affirment avoir des difficultés en compréhension et en expression écrite. Dans certaines fiches, nous avons introduit des activités de compréhension et d'expression écrite qui étaient au service de l'expression et de la compréhension orale. Alors, pour répondre aux besoins langagiers des apprenants ces fiches devraient être complétées par des fiches qui visent l'amélioration de la communication écrite des apprenants.

## **5.2 Insuffisance des exercices d'application**

Les fiches pédagogiques devraient être enrichies par d'autres exercices d'application. En effet, les activités de grammaire, de conjugaison et d'orthographe sont limitées par rapport aux activités de compréhension et de production. De plus, l'enseignant du module ne s'attardait pas à ces activités et se contentait des exemples de la fiche, il s'intéressait beaucoup plus aux activités de compréhension cela se justifie par la spécialité de ce dernier qui est un spécialiste en biologie végétale, c'est pourquoi un enseignant formé en didactique du FOS répondrait mieux aux besoins de langue des apprenants.

## **5.3 Insuffisance du temps**

Faute de temps, nous n'avons pas pu aborder d'autres thèmes en rapport avec la spécialité des apprenants. Les sujets que nous avons abordés dans les fiches sont des points que les apprenants maîtrisent déjà, c'est pourquoi il serait intéressant de proposer d'autres thèmes. De plus, vu le temps limité dont nous disposait, il nous a été impossible d'expérimenter toutes les fiches pédagogiques que nous avons conçues.

## **5.4 La mauvaise qualité de l'enregistrement**

La mauvaise qualité du son des enregistrements des cours a posé un problème de compréhension aux apprenants. Ils avaient des difficultés à accéder au discours de l'enseignant.

En guise de conclusion, nous pouvons avancer que la mise en pratique des fiches pédagogiques, qui ont été conçues selon la démarche du français sur objectifs spécifiques, a donné des résultats satisfaisants. En effet, d'après le déroulement des séances d'expérimentation et les appréciations des étudiants et de l'enseignant de langue, nous pouvons dire que nos propositions didactiques ont marqué un changement dans la pratique enseignante et ont favorisé la communication orale en classe de langue.

# **Conclusion générale**

## **Conclusion générale**

Fondé sur des préoccupations de terrain, notre travail de recherche vise à élucider la réalité de l'enseignement apprentissage du français dans une filière scientifique qui est l'agronomie, dans le but d'améliorer les compétences de communication orale des apprenants ainsi que les pratiques pédagogiques. L'objectif de notre recherche est de mettre en place des activités pédagogiques conçues selon la méthodologie FOS afin de vérifier l'efficacité de cette démarche pour répondre aux besoins langagiers des apprenants.

Nous avons entamé notre travail de recherche par la présentation de l'importance et la place de l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien et plus particulièrement dans l'enseignement universitaire. Notre contextualisation s'est focalisée sur la réalité de la formation du FOS en Algérie ainsi que les efforts fournis pour promouvoir cet enseignement. Quelques méthodes ont été élaborées à l'intention de certaines filières scientifiques mais qui restent limitées, alors que la formation des formateurs spécialisés dans la didactique du FOS est loin de répondre aux besoins du marché du travail vu le manque de pratique lors de la formation initiale des enseignants du FOS.

Ensuite, nous avons délimité le champ de notre investigation. C'est pourquoi, dans la première partie nous avons présenté les spécificités de la formation sur objectifs spécifiques. En effet, la présentation de l'évolution historique du FOS, nous a permis de comprendre les conditions de son émergence au sein de la didactique des langues étrangères. L'origine de cette formation remonte aux années 20 avec l'apparition du français militaire qui s'est manifesté dans un contexte délimité. Mais, pour certains didacticiens, le FOS s'est développé au cours des années 50 avec l'émergence de la langue de spécialité et le français scientifique et technique. En retraçant l'évolution du FOS, nous avons constaté que l'apparition d'un nouveau type du FOS répond à des conditions politiques ou économiques. De plus, ce développement a eu lieu non seulement en France, mais dans d'autres pays étrangers tel que le français instrumental qui a vu le jour en Amérique latine. Les différentes dénominations et méthodologies qu'a connues ce type d'enseignement reflète la richesse et la possibilité de s'adapter aux différentes demandes de formation et à la diversité du public.

À partir de l'exposition de la démarche d'élaboration d'un programme FOS, nous avons constaté que cet enseignement se base essentiellement sur l'identification des besoins des apprenants. Aussi, l'étape de la collecte des données permet à l'enseignant concepteur de programme de recueillir des informations sur le domaine dans lequel il intervient.

Nous avons présenté les particularités de l'enseignement du FOS opérées par les entrées : objet, apprenants, enseignants et méthodologique. En effet, ces particularités font de l'enseignement sur objectifs spécifiques un champ disciplinaire spécifique. L'étude de la méthodologie du FOS, nous a donné les repères nécessaires à suivre pour élaborer les activités pédagogiques de communication orale. En effet, il s'agit d'une démarche qui comprends cinq étapes : la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données, analyse de discours et élaboration des activités et enfin l'évaluation

La compréhension des spécificités du discours scientifique et technique constitue un élément important dont devrait tenir compte tout concepteur de programme à l'intention d'un public spécifique. En effet, ces particularités propres à chaque domaine de spécialité et plus précisément à la filière d'agronomie. L'intégration de l'étude du lexique de spécialité aide les apprenants à s'adapter au discours scientifique et technique. Par ailleurs, intégrer des activités pour l'enseignement du lexique seulement est insuffisant, mais s'étend à la phrase (syntaxe, grammaire...) et au discours.

L'étude des différentes méthodologies de l'enseignement de la communication orale nous a permis de situer nos propositions dans une perspective actionnelle et communicative. De plus, la compréhension des composantes de la communication orale nous a donné des pistes de réflexion sur la démarche à suivre pour l'élaboration des activités pédagogiques.

Afin de confirmer les hypothèses émises et qui ont guidé notre travail de recherche, nous avons réalisé une enquête auprès des étudiants, des enseignants de spécialité et l'enseignante de langue du département d'agronomie de l'université de Mostaganem. Tout d'abord, nous avons entamé notre travail de recherche par analyser le processus d'enseignement apprentissage du français en tant qu'objet d'enseignement. Pour réaliser cette enquête, nous avons effectué un entretien avec l'enseignante du module afin de déterminer son profil linguistique ainsi que le contenu du programme. Cette enquête nous a permis de noter que l'enseignante qui prend en charge le module de français n'a aucune formation dans l'élaboration de programme ni dans l'enseignement des langues. De plus, cette étude nous a permis également de souligner l'absence d'un programme conçu et basé sur les besoins langagiers des étudiants, les spécificités du français d'agronomie et les situations de communication rencontrées. De plus, cet enseignement se base essentiellement sur la communication écrite.

L'étude des textes est travaillée durant les séances de français. Mais, aucune activité d'expression ou de compréhension orale n'est réalisée. Les exercices proposés sont des exercices de classe de FLE. Les situations de communications, auxquelles sont confrontés les étudiants, ne sont pas traitées. Il n'existe aucune cohérence entre les objectifs pour lesquels ce module a été introduit et le contenu des cours de français. Le module de la langue française est loin de répondre aux besoins langagiers des étudiants.

L'enseignante a également déclaré que les étudiants sont démotivés et ont un faible niveau en langue française. C'est pourquoi, elle propose une collaboration entre le département d'agronomie et le département de français afin d'élaborer un programme pour améliorer les compétences langagières des étudiants et surtout pour que les enseignants de langue prennent en charge ce module.

Suite aux résultats du questionnaire adressé aux enseignants du département d'agronomie, nous avons constaté que ces derniers ne peuvent dispenser leur cours qu'en français, car c'est la langue qu'ils maîtrisent. Mais, face à des étudiants issus du système éducatif arabisé, ils trouvent des difficultés à expliquer les cours. Les enseignants de spécialité déclarent que les étudiants ont beaucoup de difficultés liées à la non maîtrise de la langue française qui constitue un obstacle pour la réussite de leurs études. En effet, les apprenants ont du mal à saisir les informations transmises durant les séances et n'arrivent pas à s'exprimer correctement. De plus, selon les enseignants de spécialité, le module de la langue française ne répond pas aux besoins langagiers des étudiants et n'apporte pas de l'aide aux enseignants de spécialité pour qu'ils puissent assurer leur enseignement dans de bonnes circonstances.

Au vu des résultats des enquêtes réalisées avec les enseignants, nous pouvons dire que dans l'état actuel du cadre où la langue française est enseignée et apprise il est impossible de répondre aux besoins des apprenants suite à plusieurs manques à savoir :

- le temps insuffisant consacré à l'enseignement de la langue française ;
- le manque de coopération avec le département de la langue française ;
- la non prise en compte des besoins des étudiants ;
- le manque de formation des enseignants en didactique du FOS.

Malgré ces difficultés reconnues par les enseignants du département d'agronomie, (enseignants de spécialité et enseignante du français), nous avons remarqué que tous sont d'accord pour dire que : il est temps de proposer des solutions.

L'analyse des besoins des étudiants par le biais du questionnaire, nous a confirmé les déclarations des enseignants de spécialité sur les difficultés des étudiants pendant les cours de spécialité qui résident dans la communication orale. Cette enquête nous a permis de faire ressortir les représentations que font les apprenants sur l'importance de la langue française pour leur formation universitaire et leur prise de conscience de son rôle primordial dans l'accès aux savoirs scientifiques et techniques. Bien que les étudiants aient des difficultés à utiliser la langue française, ils manifestent leur désir et leur motivation à l'apprendre pour réussir leurs études universitaires. D'après les résultats du questionnaire, les apprenants ont déclaré avoir des difficultés à utiliser la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit. Mais, plus de 80% de l'ensemble des étudiants interrogés (187) affirment avoir des difficultés d'expression et de communication orale.

L'analyse des difficultés des étudiants pendant les cours de spécialité, a confirmé les résultats des entretiens avec les enseignants de spécialité et les résultats du questionnaire adressé aux étudiants et a validé l'une de nos hypothèses de départ, celle qui avance que la difficulté majeure des apprenants réside dans la compréhension et l'expression orale pendant les cours de spécialité. En effet, les étudiants de première sont amenés à utiliser la langue pour communiquer oralement. Il est à souligner que les étudiants ont d'énormes difficultés à s'exprimer oralement. Ils sont incapables de construire un énoncé correct. De plus, d'après l'analyse de leur prise de notes et les affirmations des enseignants de spécialité, les apprenants ont des difficultés du décodage linguistique du discours oral ce qui peut influencer négativement sur l'accès au sens. Il en résulte, alors, de focaliser nos propositions sur des activités qui motivent les apprenants à prendre la parole et qui leur donne l'occasion d'écouter des discours oraux, en lien avec leur spécialité, afin d'améliorer leur compétence d'expression et de compréhension orale.

L'analyse du discours en didactique du FOS est d'une importance capitale puisqu'elle constitue la base des activités pédagogiques à proposer. Cette analyse nous a permis de déterminer quel discours les étudiants d'agronomie sont amenés à écouter. En effet, l'analyse des enregistrements des cours magistraux, des TD et des TP, nous a permis de déterminer les différents rôles de l'enseignant de spécialité ainsi que les caractéristiques du discours pédagogique oral. De cette analyse, nous avons rassemblés un certains nombres de constatations sur les modalités de construction de discours de cette spécialité. C'est à partir de ces spécificités discursives relevées que nous élaborons les activités de compréhension orale.

Au vu des résultats obtenus à l'issue des différentes enquêtes, la compétence de communication orale constitue un élément déterminant pour que les étudiants puissent réussir leurs études universitaires. Par ailleurs, le contenu du programme du module de français ne présente pas des activités pour développer cette compétence.

Les constatations faites sur le terrain nous ont permis de proposer des activités pédagogiques afin de développer la compétence de communication orale chez les étudiants scientifiques en prenant en considération les besoins des apprenants et en intégrant les situations de communications les plus confrontées et celles dictées par les enseignants de spécialité. En effet, ce travail d'investigation, que nous avons réalisé, correspond aux trois premières étapes d'élaboration d'un programme sur objectifs spécifiques à savoir l'analyse des besoins, la collecte des données et l'analyse du discours recueillis. Ces données collectées et analysées seront utilisées comme supports de certaines activités que nous complétons avec d'autres documents (vidéos ou textes écrits) de différentes sources.

Les fiches pédagogiques que nous avons conçues se basent sur les spécificités de la filière de formation des apprenants, tout en prenant en considération les besoins des apprenants identifiés à l'issue des résultats des enquêtes. Aussi, elles tiennent en compte les spécificités du discours produit par les enseignants de spécialité et qu'ils sont tenus à comprendre ainsi que les différentes situations où les étudiants sont amenés à s'exprimer oralement.

Pour améliorer la compétence de communication orale des apprenants, nous avons varié les activités d'expression et de compréhension orale ainsi que les activités de prise de notes. Nous avons également veillé à diversifier les supports en proposant des supports écrits, des images, des documents audio et audiovisuel. Aussi, nous avons proposé plusieurs activités qui motivent les apprenants à participer mais surtout à prendre la parole en classe, comme : le travail en groupe, les jeux de rôles...etc.

Les fiches pédagogiques ont été conçues de manière structurée afin de faciliter son utilisation car l'enseignant de langue qui s'est chargé de l'expérimentation est un agronome de formation qui n'a que 2 ans d'expérience dans l'enseignement du français. C'est pourquoi, nous avons mis à la disposition de l'enseignant une fiche dans laquelle sont indiqués les points suivants : la tâche visée, les compétences de communication à développer, les objectifs communicatifs, discursifs et linguistiques, une description des activités ainsi que les supports utilisés. Cette fiche enseignant est accompagnée d'une fiche activité dans laquelle nous avons présenté les activités pédagogiques à exploiter en classe de langue.

Par rapport à l'expérimentation que nous avons réalisée, nous avons rencontré quelques difficultés : le manque de temps qui a limité les fiches pédagogiques à mettre en pratique, l'impossibilité de filmer ou d'enregistrer les séances du cours de langue ce qui nous a obligé à avoir recours à une grille d'observation et à prendre notes pour mentionner certaines remarques que nous avons jugées essentielles pour l'analyse du déroulement des séances.

La mise en œuvre de ces propositions nous a conduits à faire le point sur l'efficacité et les limites de nos fiches pédagogiques, notamment de la démarche suivie pour leur élaboration. D'après l'analyse du déroulement des séances et les appréciations faites par l'enseignant et les étudiants nous pouvons dire que le contenu des fiches pédagogiques à contribuer :

- à favoriser la prise de parole des étudiants, même s'ils n'arrivaient pas à construire correctement des énoncés mais ils ont pris cette initiative ;
- à encourager les étudiants à participer aux différentes activités sans pour autant être sollicités par l'enseignant ;
- à motiver les étudiants ;

Mais, n'étant pas allé au bout de notre recherche puisque nous n'avons pas pu exploiter l'ensemble des fiches conçues, mais surtout évaluer les compétences de communication orale des étudiants pendant les cours de spécialité après l'achèvement de l'expérimentation, des efforts restent à fournir pour l'aboutissement de ces tâches.

### **Les limites et perspectives**

La réalisation de notre objectif de contribuer à la conception d'activités de communication orale n'a pas été facile de concrétiser malgré les résultats obtenus. En effet, nous avons rencontré plusieurs obstacles qui ont limité la réalisation de notre contribution. Tout d'abord, il existe peu de recherche et de travaux à propos de la méthodologie du français sur objectifs spécifiques et plus précisément du français scientifiques et techniques dans le contexte algérien.

De plus, il était difficile d'effectuer la collecte des données auprès des principaux acteurs prévus dans cette étude qui se sont justifiés par la non disponibilité ou la charge de l'emploi du temps des étudiants.

Compte tenu des résultats des enquêtes effectuées auprès des enseignants de spécialité et des étudiants qui éprouvent des difficultés de communication écrite, surtout sur le plan de la

rédaction des exposés, des rapports de stages et des mémoires de fin d'études, nous comptons dans les futures études penser à élaborer des activités pour améliorer la compétence de communication écrite des apprenants. Nous serons, donc, amenée à compléter les propositions de la présente recherche avec des activités de communication écrite afin de pouvoir réaliser un dispositif de formation complet pour répondre aux différents besoins des apprenants. Ce projet sera une référence pour les enseignants de langue des différents départements scientifiques et techniques.

Afin que les différentes rubriques abordées dans cette thèse et celles que nous comptons réalisées soient accessibles, nous serons amenée à publier des articles, et si les conditions le permettent nous produirons des fascicules et des manuels qui se composent de plusieurs plan de formation selon la démarche de l'ingénierie de la formation.

# **Bibliographie**

## **Bibliographie**

Achouche, M. (1981). La situation sociolinguistique en Algérie. *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble.

Adam, JM. (1990). *Eléments de linguistiques textuelles*. E Mardaga.

Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université de Québec. Disponible sur : <http://fr.netlog.com/likeng12/blog/blogid=3452314>.

André, B. (1998). *Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Education.

Anis, J et Cusin –Berche, F. (1994). Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Dans *Diagnostic et propositions de remédiation* : Actes du Colloque international de Paris X - Nanterre, 19-21 décembre 1994.

Beacco, JC et Moirand, S. (1995). *Les enjeux des discours spécialisés*. Presse de la Sorbonne nouvelle.

Barbier, M.-L et al. (2003). Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2. In *arob@se* vol 1-2.

Benabed, A. (2012). *Les enjeux didactiques de la formation initiale et continue des enseignants d'anglais L2 en contexte algérien*. Université de Mostaganem. Disponible sur <http://www.theses.fr/2012BOR21966>.

Bentaifour, B. (2004). Le français fonctionnel. Pour une plus grande efficacité. In *Cahier de langue et de littérature*. Mostaganem : Faculté des Lettres et des Arts.

Berthelot, S. Lebrun, N. (1994). *Plan pédagogique*. Boeck Université.

Bigot V. (2005). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. In *Les interactions en classe de langue, Recherches et applications, Le français dans le monde*. Paris : CLE International.

Binon, J et Verlinde, S. (1999). Langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? *Lexicographie et "langue (s)de spécialité (s)"*. In *Romaneske : driemaandelijks tijdschrift van de Vereniging van Leuvense Romanisten*, vol : 24, pp.40-45. Disponible sur : <http://www.vlrom.be/pdf/991lsp.pdf>.

Binon, J et Verlinde, S. (2003). Comment le FOS s'est profilé dans la didactique du FLE : de la formation d'enseignants à l'université à la conception d'un dictionnaire du français des affaires. In *Y a-t-il un français sans objectif spécifique ? Les cahiers de l'asdifle*, n°14.

Blanchet, A. (1997). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, Ph. (2000). *Linguistique de terrain. Méthode et théorie (une approche ethno-sociolinguistique)*. Rennes Presses Universitaires de Rennes.

Boch, F. (1999). *Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université La prise de notes, entre texte source et texte cible*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Bonte et Izard (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, coll. Quadrige, Paris, PUF

Borel M J. (1980). Discours explicatifs . In *Quelques réflexions sur l'explicatif*. Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques, CDRS, N°36, Neuchâtel.

Bouchard, R et Parpette, C. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux. In *Arob@se*, [www.arobase.to](http://www.arobase.to), volume 1-2.

Bouhadiba, S. (2011). L'arabe et le français dans le système éducatif tunisien : approche démographique et essai prospectif. *Rapport de recherche, ODSEF, observatoire démographique et statique de l'espace francophone*, Université Laval.

Boutaleb, Z-A. (nd). L'Unité Nationale avant tout : L'Emir Abd El-kader en Kabylie (1838-1839). Disponible sur : <http://algerienetwork.com/blog/lunite-nationale-avant-tout-lemir-abd-el-kader-en-kabylie-1838-1839/>

Boyer, H, Butzabach, M et Pendanx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé international.

Branca-Rosoff, S et Doggen, J. (2003). Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs de la prise de notes des étudiants : quelques contrastes entre scripteurs français et étrangers. In *Arob@se vol 1-2*.

Braik, S. Extrait du rapport de stage pour l'obtention du DESS « *Ingénierie pédagogique et de la formation* ». Université de Franche-Comté (France).

Brousseau, G. (1996). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*. Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES) Université Bordeaux 2.

Cabré, MT. (1999). Terminologie and lexicographie. In *Recherche et Pratique*. John BANJAMIN Publishing Company. barcenone.

Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Paris : coll, «LAL », Didier.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* vol. 1, n° 1, Oxford University Press.

Candea, M. (2000). Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané. Thèse en Sciences du Langage. Université Sorbonne III. Disponible sur : [http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/maria\\_candea/candea-these/1\\_texte-these.pdf](http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/maria_candea/candea-these/1_texte-these.pdf).

Carette, E. (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. In *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Janvier 2001. Paris : CLE International.

Carras, C. Tolas J. Kohler P et Szilagyi E. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, Paris : Clé international.

Carras, C. (2008). *L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels* ». Dans O. Bertrand & I. Schaffner (éd.), *Le français de spécialité: enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau, France : Publications de l'Ecole polytechnique.

Carton, F. Duda, R et Cembalo, M. (1989). Le français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation. *Mélanges CRAPEL*.

Casademont, AJ. (2008). *Syntaxe et sémantique verbales dans le discours de spécialité : éléments pour l'activation de la valeur terminologique*. Thèse doctorale. Barcelone. Université Pompeu Fabra Espagne.

Castellotti, V. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *In alternance des langues et apprentissages* n°108. Paris ; Didier Erudition.

Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? *In Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14.

Charaudeau, P et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chaker, S. (1991). *Manuel de linguistique berbère*. Alger : éd. Bouchène.

Chavalier, B. (2010). *Lecture et prise de notes*. Nathan Université, collection.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, la pensée sauvage.

Cherif, O. Moisseron, JY et Alpha, A. (2012). L'agriculture algérienne face aux défis alimentaires. *Tiers monde*, N° 210. Disponible : <http://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2012-2-page-123.htm#pa2>.

Cheriguen, F. (1997). Politiques linguistiques en Algérie. In : *Mots*, septembre 1997, n° 52.

- Cherrad Bencharfa, Y (et al). (2002). *Le français en Algérie*. Editions Duculot.
- Cherrad, Y. (2008). La diglossie arabe à travers le discours colonial : sa description et son analyse par W. Marçais. *Des langues et des discours en question*. Les cahiers du SLADD.
- Cicurel, F. (1994). Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In *Cahiers du Français Contemporain* n° 1. Didier Érudition.
- Clarke, J. Wideman, R et Eadie, S. (1992). *Apprenons ensemble : L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal. La Chenelière.
- Claudé, C. (2009). Pratiques citationnelles dans des cours magistraux à l'université. Disponible sur : <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/index.html?id=423>
- Colonna, F. (1967). *Instituteurs algériens 1883-1939*. Alger : OPU.
- Cuq, J P et Gruca, I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire Grenoble.
- Colleta JM. (1996). Quelques concepts pour baptiser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. In *didactique du français dans l'enseignement supérieur: bricolage ou rénovation ?* Paris : Harmattan.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris: Collection F/Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Paris, Didier
- Cornaire C. (1991). *Le point sur la lecture en didactique*. Centre Educatif et Culturel.
- Cornaire C et Germain C. (1998). *La compréhension orale*. Clé International.
- Cortier, C., Hachadi S. et Amar Sharif F.Z. (2009). Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles. In Defays, J-M., Englebert, A., Pollet, M-C., Rosier L. & Thyron, F. (ed). *Acteurs et contextes des discours universitaires* (t. 2). Paris : L'Harmattan.

Cortier C, Kaaboub A. (2010). Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistique et didactique. In *Le français dans le monde* n° 47. Paris. Clé international.

Cuq J P. (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Cuq J P et Gruca I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire Grenoble,

Dabène, L. (1996). Pour une contrastivité revisitée. In *Comprendre des langues voisines. Études de linguistique appliquée*, Revue de didactologie des langues-cultures, n° 104, pp.393-400.

Darot, M. (1990). Les techniques de simulation et l'enseignement du FLE à des publics spécialisés. In *Le Français dans le Monde*, n° spécial.

Debyser, F. (2014). Le jeu de rôle, repères pour une pratique. In *Le Français dans le monde*. n°176.

Derradji, Y. (2001). Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? In *Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire : Le Français en Afrique*, Didier Érudition 15, pp. 43-55 CNRS- ILF- UMR 6039 : Bases, Corpus et Langages : UFR Lettres, Arts et Sciences humaines. [www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html](http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html)

Devze, JC. (1973). Le système éducatif agricole algérien, un exemple d'adaptation de la formation au développement. In *École et formation*. N°20. Paris : CIHEAM.

Dolz, J. Pasquier, A et Bronckart J P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de linguistique appliquée*.

Dolz, J, Schneuwly B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF. p57.

Dubois, J. (1967). *Grammaire structurale du français : La phrase et ses transformations*. Paris. Larousse. P68.

Dubois, J et al. (1999). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. Larousse-Bordas/HER.

Eberari, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratique*. Paris : Clé international.

Eurrutia Cavero M. (1996). *Le statut de la référence dans les discours scientifique et techniques*. Université d'Alicante.

Eurin Balmes, S et Henao Delegre, M. (1993). *Pratiques du français scientifique et technique*. Paris : Hachette.

Farcon, M et Kida, T. (2003). Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2, In *Aroba@se vol 1-2*.

Faraco, M., Kida, T., Barbier, M.-L., & Piolat, A. (2002). Didactic prosody and notetaking in L1 and L2. In B. Bel, & I. Marlien (Eds.), *Proceedings of the Speech Prosody 2002 conference*, 11-13 April 2002 (pp. 287-290). Aix-en-Provence: Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence.

Ferroukhi, K. (2009). La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. In *synergie Algérie*, N°04. Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>.

Garcia-Debanc, C et Laurent D. (2002). Gérer l'oral en sciences : la conduite d'une phase d'émergence des représentations par un enseignant débutant. Disponible sur : [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8822/ASTER\\_2003\\_37\\_109.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/8822/ASTER_2003_37_109.pdf?sequence=1)

Garcia –Debanc, C et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.

Gerard, D. (1974). *Les langues vivantes*. Larousse.

Gerard V et Martin A. (1976). *Le français technique*. Paris : Librairie Hachette et Larousse.

- Germain, C. (1993). Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, Paris, Clé International, col. DLE.
- Ginet, A. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias*. Paris : Nathan.
- Goes, J. (2004). *Initiation à la didactique du FLE*. Ed. Sitech, Craiova.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Gremmo, M.-J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. In *Le Français dans le Monde*. Février – Mars. Paris : Hachette
- Grice, P.(1975). Logic and Conversation. In *COLE P., MORGAN J.L., Syntax and Semantics*, vol.3. N-Y, Academic Press.
- Guimbretiere, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Didier, Hatier.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : Les éditions de minuit. p13.
- Guibert, J et Jumel, G. (1987). *Méthodologie des pratiques de terrain en SHS*. Armand Collin.
- Haddad, M. (1961). *Zéros tournent en rond*. Paris. Édition F.
- Hagege, C. (1983). *Voies et destins de l'action humaines sur les langues, « la réforme des langues »*. Hambourg.
- Haidar, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière « Sciences de la vie et Sciences de la terre et l'univers »*. Université Ibn Tofail. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803/document%20.%20>.
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- Henao. (1989). Formation linguistique professionnelle. *Revue Reflets*, N° 31.
- Hilgert, E. (2009). *Un corpus au service du français sur objectif universitaire*.

Holtzer G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques. In *Le français dans le monde*, Recherches/applications : de la langue aux métiers. Paris: éd Clé international et FIPE.

Ivan, M. (nd). initiation à la didactique du FLE. Disponible sur : [http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/21\\_Ivan-Mihaela\\_Initiation.pdf](http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/21_Ivan-Mihaela_Initiation.pdf),

Johnson, DW et Johnson, R.T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. (4th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Julié, K. (1994). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette Education.

Ifadem, *mieux comprendre à l'orale et à l'écrit pour mieux comprendre, livret(4), madagascar, 2011-2012*.

Kadri, A. (2012). *Le temps de la coopération. Sciences sociales et décolonisation au Maghreb*. (dir) Henry, J-R et Vatin, J-C. Karthala et IREMAM. Disponible sur : [https://books.google.fr/books?id=C\\_3VKvhXCOgC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=C_3VKvhXCOgC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false)

Kanmaz, A E. (2006). *Analyse de l'Interaction verbale dans une classe de FLE en Turquie*. Thèse de Doctorat, Istanbul.

Kherra, N. (2015). *Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture*. Thèse en didactique. Université El Hadj Lakhdar Batna. Disponible sur : [http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=4773&Itemid=3](http://theses.univbatna.dz/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=4773&Itemid=3)

Kervran, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école*. Armand Colin.

Kocourek, R. (1991). *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden, Oscar BRANDSTETTER.

Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Langerová, M. (2010). L'usage du français au Maghreb. Politiques linguistiques colonialistes et post-colonialistes. Disponible sur : [http://is.muni.cz/th/262295/ff\\_b/bakalarska\\_diplomova\\_prace.doc](http://is.muni.cz/th/262295/ff_b/bakalarska_diplomova_prace.doc).

Lehmann D. (1983). Français fonctionnel et enseignement fonctionnel du Français. In *Ligne de force du renouveau actuel en FLE*.

Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées* .PUF.

Le Pellec, J et Marcos Alvarez, V. (1991). *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*. Paris : Hachette éducation.

Mangenot, F. (1997). Multimédias et activités langagières. Dans Oudart P. (dir), *Multimédia, réseaux et formation, le français dans le monde*, n° spécial, juillet 1997.

Mangiante, J., Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

Mangiante, JM et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.

Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours : introduction aux lectures d'archives*. Paris : Hachette.

Messaoudi, L. (2010). La langue française au Maroc, fonction élitare ou utilitaire ? Dans Blanchet, P et Martinez, P (Dirs.) *Pratiques innovantes du plurilinguisme émergence et prise en compte en situations francophones*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

Messaoudi, L. (2013). Les technoclectes / langues spécialisées en contexte plurilingue. Dans : *corpus, description et usages sociaux*, la Faculté des Lettres et des sciences humaines - Université IBN TOFAIL Kenitra (MAROC).

Mirante, J. (1930). L'œuvre française pour l'enseignement des indigènes en Algérie de 1830 à 1930. *Cahiers du centenaire de l'Algérie*. Livret XI, Alger, Publications du Comité national métropolitain du centenaire de l'Algérie.

Moirand, S. (1982). *Différentes composantes de la compétence communicative*. Paris : Hachette.

Moirand S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette

Moirand, S et Darot, P. (1989). *Discours de spécialité*. Paris : Hachette, Paris.

Mortureux, MF. (1986). Enseignement des langues et vulgarisation. ELA n°61, Paris : Didier Erudition

Mourlhon-Dallies F. (2005). Analyse du discours et français sur objectifs spécifiques : des apports réciproques. In *Points communs*, n°26, Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle. In *Marges linguistiques*, n°1. Disponible sur : <http://www.marges-linguistiques.com>.

Narcy-Combes, MF. (2005). *Précis de didactique*. Ellipses.

Neddar, A. L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives. Disponible sur : [http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement\\_du\\_Francais\\_en\\_Algerie\\_Apercu\\_historique\\_Etat\\_des\\_lieux\\_et\\_perspectives](http://www.academia.edu/2631900/Lenseignement_du_Francais_en_Algerie_Apercu_historique_Etat_des_lieux_et_perspectives).

Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.

Nonon, E. (1994). La didactique de l'oral : un chantier à ouvrir. Enjeux, limites et perspectives. In *la lettre de l'association DFLM*.

Nyangui, A. (2010). *L'étudiant non-natif face au cours magistral*. Thèse de doctorat, université lumière, Lyon 2. Disponible sur : [theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=1633&action=pdf).

- Pallot, M. C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Boeck Université.
- Parpette, C. 2001. « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant ». In Gauthier A, Meqqori R (dir). *Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*. Actes du 22<sup>e</sup> colloque d'Albi, juillet 2001, Centre Pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. In carrefour de l'éducation. Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2.htm>.
- Petit, M. Le discours spécialisé et le spécialisé du discours : repères pour l'analyse du discours en anglais de spécialité. Disponible sur : <http://erea.revues.org/1400?lang=en>
- Phal, A. (1971). *Le vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris : Didier.
- Pinte, G. (2004). Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Ouvrage dirigé par M. J.TOUSSAINT Rodolphe et XYPAS Constantin. Postface de FABRE Michel. Paris : L'Harmattan.
- Piolat ,A.,j.-Y., Roussey et M.-L., Barbier. (2003). Mesure de l'effort cognitif : pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage de la lecture de divers documents. *Arob@se* vol 1-2.
- Pluskwa, D et Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Ed. Maison des Langues.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Busen. *Etude de linguistique appliquée*, n°23, Paris : Didier.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan-Clé International, col. DLE,

Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*. Paris : Publibook.

Qotb H. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Thèse en Sciences du Langage. Université Paul Valéry Montpellier III. 2008. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>.

Qotb Hani. (nd). La FOS.com. Disponible sur : <http://www.le-fos.com/historique-1.htm>.

Sebaa R (2002). *L'Algérie et la langue française : L'altérité partagée*. Oran : Dar el Gharb.

Reynoso (1993). Cité dans « Comment les étudiants entrants S'approprient-ils les discours Universitaires » Dezutter O et Thyron F. Disponible sur : [https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5\\_Dezutter\\_SPI29F.pdf](https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/5_Dezutter_SPI29F.pdf).

Richer, JJ. *Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S.)*. Disponible sur : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Perou2/Richer.pdf>.

Richetirch, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.1985.

Robert, JP. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du F.L.E*. Ophrys.

Robert, M. (2006). *La motivation*. Mémoire du diplôme d professeur d'enseignement artistique. Bretagne. Disponible sur : [http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources\\_documentaires/mem/FI/2004-2006/Robert.pdf](http://www.lepontsuperieur.eu/upload/tinyMCE/ressources_documentaires/mem/FI/2004-2006/Robert.pdf).

Rolle-Boumlie, M. (2008). *Le français à visée professionnalisante, Le cas des filières de l'enseignement supérieur* disponible sur : <http://www.franparler.org/dossiers/flp6.htm>.

Roste, M. (2002). *Teaching and researching listening* ». London : Longman.. (Traduit).cité par Stoean,C S. (2011). *Le français sur objectif universitaire en milieu universitaire non-francophone*. Académie d'Etudes Economiques de Bucarest.

Taleb Ibrahim K. (1995). *Les algériens et leur (s) langue (s)*. Alger : Edition Elhikma.

Tagliante, C. (1994). *Classe de langue*. Paris : CLE International.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, Clé International.

Torres, C. (2010). Entrainer, évaluer la compréhension orale. Disponible sur :

[http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/introduction\\_dossier.pdf](http://www.allemand.ac-versailles.fr/IMG/pdf/introduction_dossier.pdf).

Tran The H. (2003). *Introduction à la pragmatique des interactions conversationnelles*. Hanoi : Université Nationale de Hanoi.

UNICEF. (2000). Rapport national sur le suivi du sommet mondial pour les enfants.

Disponible

sur

[https://www.unicef.org/french/specialsession/how\\_country/edr\\_algeria\\_fr.PDF](https://www.unicef.org/french/specialsession/how_country/edr_algeria_fr.PDF).

Veltchef C et Stanleyh H. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Vigner G et Martin A. (1976). *Le français technique*. Paris : Hachette/Larousse.

Zaboot, T. (1989). *Un code switching algérien : le parler de Tizi Ouzou*. Thèse en Sciences du Langage. Université de la Sorbonne.

Zarfian Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons.

## **Dictionnaires**

Dictionnaire d'agriculture. (1977). Paris : imprimerie BOUDIN.

Dictionnaire d'agriculture. (1977). Paris : imprimerie BOUDIN.

Dictionnaire de l'agriculture. (1984). Librairie Larousse.

Dictionnaire de didactique des langues. (1976). Paris : Hachette

Dictionnaire HACHETTE encyclopédique. (1995). Paris : Hachette.

Dictionnaire Larousse agricole. (1990). France : imprimerie Hérissey.

Dictionnaire de Linguistique. (1989). Paris : Edition Larousse.

Dictionnaire Quillet. A -C. (1975). Paris : Librairie Aristide Quillet.

Larousse agricole. (1990). France : imprimerie Hérissé.

Le Petit Larousse illustré. (1995). Paris : Larousse.

# **Annexes**

**ANNEXE N° 01**

**Questionnaire adressé aux étudiants de master 2**

Sexe

Age

Pourquoi avez-vous choisi la spécialité « master didactique du FOS/FLE » ?

.....  
.....  
.....  
.....

Quelle distinction faites-vous entre le FOS, FOU, FLE ?

.....  
.....  
.....  
.....

La formation que vous suivez est elle centrée sur la didactique FOS ?

.....  
.....  
.....  
.....

Durant votre formation l'enseignement est il centré sur la théorie ou la pratique ? Expliquez comment ?

.....  
.....  
.....  
.....

Quels sont, selon vous, les points forts de cette formation ?

.....  
.....  
.....  
.....

Quels sont vos autres besoins, auxquels vous souhaiteriez que la formation réponde ?

.....  
.....

.....  
.....  
Avez-vous rencontré des difficultés dans l'apprentissage de certains modules ? Oui  Non

Si oui, dans quel module ? Quelles sont ces difficultés ? Comment les avez-vous dépassées ?

.....  
.....  
.....  
.....

Avez-vous effectué des études de cas d'élaboration d'un programme de formation pour un public spécifique ?  Oui  Non

Si oui, dans quel module, expliquez comment vous avez procédé.

.....  
.....  
.....  
.....

Avez-vous effectué des études de cas portant sur l'analyse des besoins ? Oui  Non

Si oui, dans quel module, expliquez comment vous avez procédé.

.....  
.....  
.....  
.....

Au cours de vos études avez-vous élaboré des activités pédagogiques ?

Oui  Non

Si oui, dans quel module, expliquez comment vous avez procédé.

.....  
.....  
.....  
.....

Avez-vous effectué des stages pratiques ? Oui  Non

Si oui, où ce stage a-t-il eu lieu ?.....

Quel est le profil des apprenants (public) ?.....

Quel est l'objectif de ce stage ?

.....  
.....  
.....  
.....

Donnez une description sur le déroulement du stage (objectifs, publics, activités, difficultés, avantages...)

.....  
.....  
.....  
.....

Quel est votre sujet de mémoire de master ?

.....  
.....  
.....  
.....

Quels sont les objectifs de votre recherche ?

.....  
.....  
.....  
.....



.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Si non, expliquez pourquoi

Quelles

Si vous enseignez le FOU /FOS répondez aux questions suivantes

Programme :

Suivez-vous un programme préétabli ou bien est-ce vous qui l'avez conçu ?

Si c'est vous qui l'avez préparé, dites quelle est la démarche que vous avez suivie pour élaborer votre programme d'enseignement?

Quels sont les objectifs généraux de votre programme ?

Préparez-vous vos cours ? Des cours entiers ou des portions de cours ?

Vous tenez-vous au plan de cours que vous avez préparé ? Quelle utilisation faites-vous de vos notes ?

Quels types d'activités utilisez-vous? Où trouver des idées d'activités ?

Moyens auxiliaires

A quels moyens auxiliaires avez-vous le plus recours ? Tableau, magnétophone, vidéo, laboratoire, ordinateurs, etc.

Pourquoi ?

Pensez vous qu'une compétence en communication orale est importante pour les étudiants des

La formation en master FLE/FOS que vous avez suivie était elle utile pour votre profession actuelle ?

Oui                      non

Si oui, expliquez comment

Si non, expliquez comment

Quels sont les modules qui vous en été utiles ?

Pourquoi ?

## ANNEXE N° 03

### Glossaires

#### Analyse :

**Entiers, relatif, rationnels, conjonction inclusive, l'implication, quantificateur, propriétés, voisinage, critère du couchy, prolongement, commutativité, corolaire, parité, nombre, proposition logique, contradiction, un corps commutatif, majorée, minorée, une suite, fonction limite, nombre réel, table de vérité, implication, méthode de la contraposé, propriété, multiplication, ordonnée,**

#### Codage :

**Binaire, octal, hexadécimal, codage, décodage, arithmétique, système de énumération, système décimal « binaire », représentation des nombres, les nombres fractionnaires, le transcodage.**

#### Informatique :

**Software, hardware, logiciel, processeur, périphérique, algorithme, booleén. Ordinateur, programme, unité arithmétique, système évolue,**

#### Algèbre :

**Existentiel, vérifier, contraposition, quantificateur, universel, symétrique. Type de raisonnement, démonstration par récurrence, partition, restriction et prolongement, application**

#### Explication des définitions:

**Informatique :** discipline qui traite de tous les aspects, tant théoriques que pratiques, reliés à la conception, à la programmation, au fonctionnement et à l'utilisation des ordinateurs.

**Algorithmique :** étude de l'application des algorithmes (enchaînement d'actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche) à l'informatique.

### Terminologie sur l'informatique :

Voici des termes corrects liés à l'informatique, leur équivalent anglais entre parenthèses et leur définition parfois accompagnée de notes d'usage.

**barre d'espacement (*space bar*) :** Longue touche placée dans le bas du clavier qui commande un caractère espace à l'ordinateur.

**barre d'outils (*tool bar* ou *toolbar*):** Sert à accéder aux commandes les plus utilisées dans un logiciel. Par exemple, dans un logiciel de traitement de textes, on trouve une barre d'outils pour modifier la police du texte.

**bloc d'alimentation (*power supply unit*) :** Appareil qui fournit les tensions et courants nécessaires au fonctionnement de l'ordinateur et de certains périphériques.

**carte mère (*motherboard*)** : Carte principale de l'ordinateur qui contient les éléments nécessaires à son fonctionnement. S'écrit aussi avec le trait d'union : carte-mère.

**CD; disque compact (*CD; compact disc*)** : Disque optique de 12 cm sur lequel des données sont enregistrées sous forme de signaux numériques et qui est lu par un faisceau laser. On distingue les CD audio, servant au stockage de données numériques musicales, et les CD-ROM (ou cédéroms), pour le stockage de données informatiques.

**CD-ROM; cédérom (*CD-ROM; compact disc read only memory*)** : Disque compact servant à stocker des données informatiques destinées à être lues par un lecteur intégré au micro-ordinateur. Grâce à leur plus grande capacité de stockage, les cédéroms ont supplanté les disquettes pour la distribution des logiciels (y compris des jeux et des applications multimédia) et d'autres données informatiques.

**clavier (*keyboard*)** : Unité d'entrée comportant un ensemble de boutons que l'on enfonce avec les doigts pour émettre un signal à l'ordinateur. Chacun des boutons s'appelle une touche.

**clé USB (*USB flash drive*)** : Petit périphérique de stockage de données qui utilise une mémoire Flash et un connecteur USB.

**cliquer (*to click*)** : Appuyer sur un des boutons de la souris de l'ordinateur pour sélectionner un élément ou une fonction. L'adjectif *cliquable* est accepté dans le sens de « sur lequel on peut cliquer ».

**courriel (*e-mail*)** : Correspondance sous forme de messages, transmise entre ordinateurs sur un réseau informatique.

**disque dur (*hard disk*)** : Support composé d'un ou de plusieurs plateaux magnétiques qui sert à stocker des données.

**disquette (*diskette*)** : Petit disque magnétique protégé par une pochette souple ou dure qui sert à stocker des données. On ne l'utilise presque plus.

**DVD; disque numérique polyvalent**

**(*DVD; digital versatile disc*)** : Disque optique numérique de la taille d'un CD qui, grâce à ses multiples couches superposées, possède une très grande capacité de stockage. On peut y enregistrer des données vidéo, audio et informatiques.

**écran (*screen*)** : Surface du moniteur sur laquelle s'affichent les données.

**écran tactile (*touch screen*)** : Écran de visualisation sur lequel on peut choisir des données ou faire des commandes en le touchant du doigt.

**fichier (*file*)** : Ensemble organisé d'informations contenues dans la mémoire d'un ordinateur. Le fichier peut être classé dans un répertoire ou inséré dans un courriel.

**graver (*to burn*)** : Incrire au laser des données sur un CD ou un DVD à l'aide d'un appareil, le graveur (*CD burner* ou *CD writer*). Il est également correct d'employer le verbe *brûler* dans ce sens.

**icône (*icon*)** : Nom féminin (ou *icone*, nom masculin moins fréquent); symbole graphique affiché sur l'écran et qu'on peut désigner au moyen de la souris, par exemple, afin de sélectionner une fonction ou un logiciel.

**imprimante (*printer*)** : Unité périphérique qui produit une représentation permanente des données (texte ou éléments graphiques), le plus souvent sur papier.

**lecteur de CD (*CD drive*)** : Dispositif électronique qui lit les disques compacts au moyen d'un faisceau laser. Peut faire partie intégrante d'une chaîne stéréo (CD) ou d'un micro-ordinateur (CD et CD-ROM).

**micro-ordinateur (*personal computer; PC*)** : Ordinateur essentiellement conçu pour une utilisation indépendante par un individu. Il est souvent muni de plusieurs périphériques.

**microphone (*microphone*)** : Capteur électroacoustique qui transforme la vibration du son en signe électrique.

**moniteur (*monitor*)** : Dispositif d'affichage qui contient l'écran et qui est destiné à la communication avec l'ordinateur. Certains fabricants offrent un moniteur qui contient toutes les composantes habituelles de l'ordinateur.

**numériseur à balayage (*scanner*)** : Appareil qui permet de transformer en format numérique des données analogiques comme des images ou du texte.

**ordinateur (*computer*)** : Couramment appelé ordi (au pluriel : des ordis), est l'un des principaux éléments d'un poste de travail. On allume et on éteint un ordinateur.

**périphérique d'entrée (*input device*)** : Dispositif par l'intermédiaire duquel des données sont stockées sur ordinateur. Comprend entre autres la souris, le clavier et le microphone.

**périphérique de sortie (*output device*)** : Dispositif qui permet de consulter des données. Comprend entre autres le moniteur et l'imprimante.

**pièce jointe (*attachment; attached file*)** : Document ou fichier annexé à un courriel. Évitez *attachement* et *fichier attaché*, calques de l'anglais.

**pile (*battery*)** : Appareil existant en différents formats qui transforme en énergie électrique l'énergie produite par une réaction chimique. Certaines piles dites rechargeables peuvent emmagasiner cette énergie et la redistribuer selon le besoin.

**poste de travail (*work station*)** : Espace organisé et équipé en vue de l'exécution d'une ou plusieurs tâches. Évitez *station de travail*, calque de l'anglais.

**sauvegarder (*save*)** : Action d'enregistrer des données, comme un document, dans la mémoire d'un ordinateur ou d'un périphérique de stockage de données. Évitez *sauver*, calque de l'anglais.

**souris (*mouse*)** : Périphérique de pointage composé d'un petit boîtier fait pour tenir sous la main, qu'on déplace sur une surface plane pour sélectionner une commande ou un point d'insertion, et dont les mouvements sont reproduits à l'écran.

**taper (*to type*)** : Écrire un texte au moyen d'une machine à écrire ou d'un ordinateur.

**touche Entrée (*enter key*)** : Aussi appelée touche Retour (*return key*), indique au système d'exploitation de l'ordinateur qu'une commande doit être exécutée. Dans un programme de traitement de textes, elle commande le changement de paragraphe.

**touche Retour arrière (*backspace key*)** : Touche qui déplace le curseur vers la gauche, un caractère à la fois, en effaçant chaque caractère au passage. Dans les programmes de traitement de texte, cette touche efface le texte sélectionné.

**touche de suppression (*delete key*)** : Touche qui déplace le curseur vers la droite, un caractère à la fois, en effaçant chaque caractère au passage. Elle sert aussi à effacer le texte sélectionné.

**touche de tabulation (*tabulation key*)** : La touche de tabulation (TAB) génère des espaces sur une ligne ou permet de déplacer le curseur dans un tableau.

**touche de verrouillage des majuscules**

**(*capitals lock key*)** : Touche qui permet de taper tout en majuscules sans avoir à tenir enfoncée la touche Majuscule.

**touche Majuscule (*shift key*)** : Touche qui modifie une autre touche lorsqu'on les presse ensemble. Elle produit un caractère majuscule avec une touche de lettre et on l'utilise avec d'autres touches pour faire des opérations précises.

**tour (tower)** : Aussi appelé boîtier tour (*tower case*). Il s'agit du micro-ordinateur comme tel dans lequel sont placés la carte mère, le lecteur de disque dur, le bloc d'alimentation, etc. Elle est souvent debout en raison de son format vertical.

**touche (key)** : Chacun des boutons du clavier. Évitez *clés*, calque de l'anglais.

**USB (USB; universal serial bus)** : Au long : bus de série universel. Connexion standard port-fiche qui sert à raccorder les périphériques comme les imprimantes, les modems et les appareils photo numériques.

### **Texte 1 :**

Ceux qui, par exemple, il y a 20 ans, ont dû apprendre le langage Basic (ou tout autre langage de programmation) pour obtenir quelques menus services de leur ordinateur le savent bien : un ordinateur ne fait jamais que ce que nous lui demandons, et seulement si nous le lui demandons dans les formes. Il n'a pas de vie ou d'intelligence propre. Pourtant, aujourd'hui, grâce aux progrès des pré-configurations, de la programmation des systèmes exploitation et des logiciels d'applications, nous avons souvent l'illusion du contraire.

Ainsi, lorsque je reviens à la ligne, il met automatiquement une majuscule ; il souligne mes fautes d'orthographe de rouge ; il suffit de raccorder une imprimante pour qu'elle s'installe et que je puisse l'utiliser, etc. La connaissance et la maîtrise de l'informatique impliquent bien entendu de contrer cette vision naïve, quoique très compréhensible, de l'ordinateur, pour rappeler son statut de machine. C'est la conception globale du rapport homme-machine qui est en jeu. D'un point de vue philosophique, nous pouvons mettre en valeur toute l'intelligence humaine qui a permis aux scientifiques, à partir du seul courant électrique, de créer des machines capables de tant de choses.

Comme d'un point de vue plus pratique, il conviendra de faire prendre conscience que c'est l'utilisateur qui peut et doit tenter de maîtriser ce qui se passe. En effet, si il n'arrive pas à produire ce qu'il souhaite, ce n'est pas que l'ordinateur « ne veut pas ». La machine n'a pas de volonté propre, elle ne peut d'ailleurs saisir nos intentions. Disons simplement que la vraie intelligence se trouve chez les personnes qui ont conçu les machines et les programmes, ainsi que chez celles qui les utilisent. Quant à l'intelligence de l'ordinateur, elle s'appuie sur deux grandes forces et en cela, surpasse le cerveau humain : une capacité de calcul ainsi que de mémoire de stockage énorme et quasiment infaillible d'une part, une très grande rapidité d'autre part. Ce n'est pas rien, bien sûr, mais ce n'est guère plus que ça. Cette réflexion reviendra régulièrement au cours des différents apprentissages.

### **Texte 2 :**

La plupart des langages de programmation partagent quelques bases communes. La plus évidente est que les instructions sont en anglais ou inspirées de l'anglais. Tous les langages permettent de manipuler différents types de variables (qui peuvent contenir diverses formes de nombres, des caractères, du texte....) Les instructions sont lues et exécutées les unes après les autres mais il existe des instructions de branchement qui permettent de "sauter" à une position donnée et donc de faire des boucles (blocs d'instructions qui se répètent sous certaines conditions), des fonctions (sorte de sous-programme qui renvoie un résultat à partir d'une ou plusieurs variables).

Tous les langages n'offrent pas les mêmes possibilités ; certains sont plus faciles à transférer sur une autre plate-forme (Linux, Solaris, Mac...) que les autres, certains sont plus faciles à manipuler, certains gèrent mieux les périphériques, etc...

### L'Assembleur (ASM)

Inventé en 1945 par John von Neumann, l'assembleur fut le premier vrai langage de programmation mais aussi le plus proche du langage machine (il s'adresse directement au processeur) et de ce fait, l'un des plus compliqués. Les instructions sont de type MOV, ADD, PUSH, POP, INT, bref rarement plus de 5 lettres, ce qui les rend difficile à mémoriser ; il faut aussi bien comprendre le fonctionnement de la pile et des différents registres du processeur (prise de tête garantie). Il n'y a pas d'instructions toutes faites : il faut d'abord mettre les bonnes données dans les bons registres avant d'appeler les interruptions adéquates. De plus, il existe un langage assembleur par famille de processeur (le plus courant est le langage assembleur pour Intel x86). Il présente néanmoins l'avantage de donner des exécutables de taille réduite. À noter que c'est le langage de prédilection des crackers (pirates) qui s'en servent d'une part pour analyser du code décompilé et d'autre part pour rendre leurs cracks plus petits.

### Le COBOL

Common Organization Business Oriented Language. Datant de 1959, ce langage de programmation a été mis au point sur demande du gouvernement des USA mais n'est plus très utilisé. En effet, contrairement au C++ ou au Java, il n'est pas orienté objet. De plus, il comportait quelques bizarreries comme la possibilité de modifier le code source durant l'exécution. Enfin, le plus grand handicap de COBOL est qu'il est mal standardisé : il y a de nombreuses normes, de nombreux compilateurs (souvent propriétaires et payants, ce qui n'apporte rien à la popularité du langage). Au final, du code COBOL produit pour le compilateur MicroFocus ne compilera pas avec libcob (compilateur COBOL sous GNU/Linux).

### Le BASIC

Beginners All purpose Simple Instructions Code (1964). Sans doute le langage de programmation le plus simple au monde ; il permet de créer des programmes basiques (si !) très facilement et constitue ainsi une initiation contestée mais sans douleur à la programmation, surtout que c'est bien le seul usage qu'on pourrait encore lui trouver. En effet, le BASIC est loin d'être un langage "puissant".

### Le JAVA :

Tirant ses origines du début des années 90, né officiellement en 1995, ce langage présente l'avantage d'être portable ; on peut exécuter un programme JAVA sous Windows, Mac, Linux, tout. Cette portabilité est due à une particularité de l'implémentation la plus répandue (comprenez : de Sun) du langage JAVA : celui-ci n'est pas compilé en code machine comme les autres langages mais dans un langage intermédiaire dit "ByteCode".

Il faut alors ce qu'on appelle une "machine virtuelle JAVA" (JVM ou J2RE pour les connaisseurs) pour l'exécuter. Seule cette machine virtuelle change selon les systèmes ; une fois qu'elle est installée sur la machine, on peut y exécuter tous les programmes JAVA.

On regrettera toutefois que le concept de machine virtuelle soit quasiment imposé (il existe des compilateurs qui compilent Java en langage machine mais ceux-ci ne permettent pas autant de chose que la JVM). En plus d'être souvent inutile (pourquoi ne pas laisser le processeur exécuter directement du code machine ?), l'exécution dans la JVM plombe souvent les performances des programmes.

### Texte 3

Le Web désigne l'ensemble des pages hypertextes lisibles à partir des navigateurs, et l'ensemble des données auxquelles elles donnent accès (fichiers sons, images, vidéo, etc.). Chaque page est désignée par son URL (Uniform Resource Locator), appelée aussi son adresse. La particularité du Web est la présence de liens entre pages, qui permettent justement la «navigation» de page en page par de simples clics de souris. Le Web est né en 1991 à l'initiative d'un informaticien du Cern, Tim Berners-Lee. On peut dire que le Web est à l'Internet ce que le logiciel est au matériel dans un ordinateur. Il est aussi structuré en réseau, mais c'est un réseau virtuel, dont la structure est complètement indépendante de la structure physique de l'Internet : la création de liens est laissée à l'initiative des créateurs de pages. Deux pages stockées dans des serveurs situés aux antipodes l'un de l'autre sur la planète peuvent être très proches si elles contiennent des liens qui permettent de passer de l'une à l'autre. Le Web s'est ainsi développé spontanément, grâce aux multiples contributeurs bénévoles qui l'ont investi. Il constitue à l'heure actuelle une source de données et d'informations quasi inépuisable. L'un de ses créateurs, Tim Berners-Lee cherche maintenant à promouvoir une évolution importante : il s'agit de rendre les données du Web (essentiellement textuelles, à l'heure actuelle) compréhensibles non seulement aux humains mais aux ordinateurs, afin d'améliorer la recherche d'information et le raisonnement automatique à l'échelle de l'Internet : c'est le projet du «Web sémantique». L'aventure du Web n'en est encore qu'à son enfance et l'avenir nous le dira...

## ANNEXE N° 04

### Guide d'entretien enseignante de langue

Questions d'identification

Age

Diplôme / grade

Années d'expérience

Modules enseignés

Durée d'expérience pour le module de français

Où avez-vous effectué vos études scolaires et universitaires?

Pourquoi avez-vous choisissiez d'enseigner le module de français?

Le français est il utile pour la formation des étudiants d'agronomie? Pourquoi?

Que pensez-vous du niveau des étudiants en langue française?

Les étudiants sont-ils motivés pour l'apprentissage de la langue française?

Que proposez-vous pour l'amélioration du niveau de langue et surtout de la compétence de communication orale du français des étudiants?

Avez-vous un programme à suivre pour le module de français?

Effectuez-vous une analyse des besoins des apprenants?

Quels sont les objectifs du module de français?

Quelle est la méthode que vous suivez pour enseigner?

Quelles sont les activités que vous proposez pour le module de français?

Comment et quand évaluez vous les compétences des étudiants?

Quels sont les supports que vous utilisez durant le cours de langue?

Le volume horaire est il suffisant?

## 29. — Le bon dîner de Maître Coquenard.

*Porthos (un des mousquetaires célèbres du roman d'Alexandre Dumas) est invité à dîner par son cousin Coquenard. Gros mangeur et grand buveur, il partage le maigre repas du vieux avare, avec les employés de celui-ci, ses clerks, habitués, eux, à être mal nourris.*

1. Après le potage la servante apporta une poule bouillie.... La pauvre poule était maigre et revêtue d'une de ces grosses peaux hérissées que les os ne percent jamais malgré leurs efforts; il fallait qu'on l'eût cherchée bien longtemps avant de la trouver sur le perchoir où elle s'était retirée pour mourir de vieillesse.

« Diable! pensa Porthos, voilà qui est fort triste; je respecte la vieillesse, mais j'en fais peu de cas bouillie ou rôtie. » Et il regarda à la ronde pour voir si son opinion était partagée; mais tout au contraire de lui, il ne vit que des yeux flamboyants, qui dévoraient d'avance la poule.

2. Mme Coquenard tira le plat à elle, détacha adroitement les deux grandes pattes noires, qu'elle plaça sur l'assiette de son mari; trancha le cou, qu'elle mit avec la tête à part pour elle-même; leva l'aile pour Porthos, et remit à la servante, qui venait de l'apporter, l'animal, qui s'en retourna presque intact....

3. Au lieu de poulet, un plat de fèves fit son entrée, plat énorme, dans lequel quelques os de mouton, qu'on eût pu, au premier abord, croire accompagnés de viande, faisaient semblant de se montrer. Mais les clerks ne furent pas dupes de la supercherie, et les mines lugubres devinrent des visages résignés.

Mme Coquenard distribua ce mets aux jeunes gens avec la modération d'une bonne ménagère.

4. Porthos mangea timidement son aile de poule. Il but aussi un demi-verre de vin.... Maître Coquenard le regarda engloutir ce vin pur et soupira.

« Mangez-vous bien de ces fèves, mon cousin Porthos? » dit Mme Coquenard de ce ton qui veut dire: croyez-moi, n'en mangez pas.

« Du diable si j'en goûte! » murmura tout bas notre brave mousquetaire.... Puis tout haut: « Merci, ma cousine, dit-il, je n'ai plus faim. » Il se fit un silence: Porthos ne savait quelle contenance tenir.

Le procureur répéta plusieurs fois: « Ah! madame Coquenard! je vous en fais mon compliment; votre dîner était un véritable festin; Dieu ai-je mangé! »

Maître Coquenard avait mangé son potage, les pattes noires de la poule et le seul os de mouton où il y eût un peu de viande!

ALEXANDRE DUMAS. *Les Trois Mousquetaires.*



#### 44. — Un périlleux sauvetage.

1. A l'usine de la Crêcherie, cette nuit-là, Nanet, qui faisait son apprentissage d'ouvrier électricien, sortait de la chambre des machines, lorsqu'il aperçut une grande lueur rouge.... Et tout à coup, il comprit : c'était la maison du directeur qui brûlait.

En une secousse brusque, la pensée de Nise le frappa, il se mit follement à courir. Et il se trouva dans le jardin, seul encore, l'alarme n'ayant pas été donnée. C'était bien la maison qui brûlait, qui s'allumait du rez-de-chaussée jusqu'à la toiture, sans que personne à l'intérieur remuât. La porte ne s'ouvrait pas : incendiée, déjà, elle ne permettait plus de sortir ni d'entrer.

2. Enfin, les persiennes d'une des fenêtres du second étage furent rabattues violemment, et Nise parut dans la fumée, toute blanche.... Elle appelait au secours, elle se penchait, terrifiée.

« Aie pas peur ! aie pas peur ! cria Nanet.... Je monte. »

Il avait aperçu une grande échelle couchée le long d'un hangar. Mais quand il voulut la prendre, il découvrit qu'elle était enchaînée.

3. Ce fut une minute d'angoisse terrible. Il avait saisi une grosse pierre, il tapait de toutes ses forces sur le cadenas pour le briser.

Les flammes ronflaient, le premier étage prenait feu, avec un tel redoublement d'étincelles et de fumée que Nise, par moments, disparaissait là-haut. Il entendait toujours ses cris qui l'affolaient, et il tapait, et il tapait, criant lui aussi :

« Attends, attends, je monte. »

4. Le cadenas s'écrasa, il put tirer l'échelle. Plus tard, jamais il ne comprit comment il était parvenu à la mettre debout ; il y eut du prodige, il la dressa sous la fenêtre. Alors il vit qu'elle était trop courte, et son désespoir fut tel que lui-même un instant chancela dans sa bravoure de héros de seize ans, résolu à sauver cette fillette de treize, son amie. Il perdait la tête, il ne savait plus :

« Attends, attends, ça ne fait rien, je monte. »

5. Et il monta quand même le long de l'échelle ; et, lorsqu'il fut au premier étage en flammes, il entra par une des fenêtres, dont les vitres avaient éclaté sous la violence de la chaleur. Des secours arrivaient, beaucoup de monde se trouvait déjà sur la route et dans le jardin, et il y eut parmi la foule quelques minutes d'effroyable anxiété.

Le feu gagnait toujours, l'échelle semblait s'allumer elle-même, vide et debout devant la façade, où ne reparaissaient ni le garçon ni la fillette. Enfin il revint, la tenant sur ses épaules comme un agneau qu'on emporte. Il avait pu, dans cette fournaise, monter un étage, la saisir, redescendre ; mais ses cheveux grésillaient, ses vêtements brûlaient.



- *Changer le titre* ✕
- *Faites un résumé du texte* ✕
- *Expliquer les expressions suivantes*

- 1- *Lueur*
- 2- *Enchaîné*
- 3- *Affoler*
- 4- *Braourage*
- 5- *Chanceler*
- 6- *Périlleux*

- *Conjuguer 1 verbe de votre choix du 3<sup>ème</sup> groupe au présent, à l'imparfait et futur.*

## ANNEXE N° 06

### Questionnaire adressé aux enseignants

**Identification :** Cocher la case qui correspond à la bonne réponse :

Féminin :                      Masculin :                      Age :

Diplôme :

Grade :

Années d'expérience dans l'enseignement au département d'agronomie :

Chargé de cours, TD, TP :

#### 1- Langues parlées :

- Combien de langues maîtrisez-vous ?

Une langue                       Trois langues

Deux langues                       Quatre langues

- A la maison vous parlez :

Arabe algérien                       Français

Arabe classique                       Berbère

- Dans la rue vous parlez :

Arabe algérien                       Français

Arabe classique                       Berbère

- Avec vos amis vous parlez :

Arabe algérien                       Français

Arabe classique                       Berbère

- Avec les enseignants vous parlez :

Arabe algérien                       Français

Arabe classique                       Berbère

#### 2- Situation d'emploi des langues :

-Vous arrive t il de mélangez ces langues :

Oui                       Non

#### 3- Les langues durant l'enseignement :

-Quelle était votre langue d'enseignement durant :

1- le premier et le deuxième palier (le primaire)?

Arabe                       Français

Anglais                       Autres

2- le troisième palier (le collège) ?

Arabe                       Français

Anglais                       Autres

3- le lycée ?

Arabe  Français   
Anglais  Autres

- Quelle était la deuxième langue que vous avez apprise à l'école ?

Arabe  Français   
Anglais  Autres

-A partir de quelle année d'enseignement ?.....

- A l'université, dans quelle langue avez-vous fait vos études ?

Arabe  Français   
Anglais  Autres

-Dans quelle langue avez-vous fait votre graduation ?

Arabe  Français   
Anglais  Autres

- Avez-vous eu des enseignants étrangers durant votre formation universitaire?

Oui  Non

- Si oui, dans quelle langue avez-vous fait cette formation ?

Arabe  Français   
Anglais  Autre

- Avez-vous fait des stages ou des formations à l'étranger ?

Oui  Non

- Si oui, où et dans quelle langue ?

.....  
.....  
.....

- Dans quelle langue expliquez-vous les cours ?

Arabe parlé  Mélange arabe/français   
Arabe classique  Mélange arabe classique/français   
Français  Mélange arabe algérien/ arabe classique   
Anglais  Mélange arabe/anglais

Si vous enseignez certaines promotions dans une langue et d'autres promotions dans une autre langue, précisez les et dites pourquoi.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Pourquoi ?.....

.....  
.....  
.....  
.....

-Dans quelle langue préférez- vous expliquer les cours ?

- |                 |                          |   |                          |
|-----------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Arabe parlé     | <input type="checkbox"/> | Mélange arabe/français                  | <input type="checkbox"/> |
| Arabe classique | <input type="checkbox"/> | Mélange arabe classique/français        | <input type="checkbox"/> |
| Français        | <input type="checkbox"/> | Mélange arabe algérien/ arabe classique | <input type="checkbox"/> |
| Anglais         | <input type="checkbox"/> | Mélange arabe/anglais                   | <input type="checkbox"/> |

Si vous pensez que vous préférez enseigner certaines promotions dans une langue et que d'autres dans une autre langue, précisez les et dites pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

-Le français est-il utile à la formation des étudiants d'agronomie ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**ANNEXE N° 07**

**Guide d'entretien avec les enseignants de spécialité :**

Pourquoi enseigne t on l'agronomie en langue française?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Est-ce que l'enseignement d'agronomie en langue arabe a déjà été posé? Si oui quand et pourquoi ce changement n'a pas duré?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Qu'en pensez-vous de l'enseignement de la langue française que les étudiants ont reçu au système scolaire ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Qu'en pensez-vous du niveau des étudiants en langue française ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Quelle sont les difficultés que vous rencontrez avec les étudiants pendant les différentes séances?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Les cours de langue dispensés actuellement aident-ils les étudiants à maîtriser la langue française?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Que proposez-vous pour améliorer le niveau de langue des étudiants pour qu'ils puissent poursuivre leurs études?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## ANNEXE N° 08

### Questionnaire adressé aux étudiants :

**1- Identification :** Cocher la case qui correspond à la bonne réponse :

Féminin :                      Masculin :                      Age :

Quelle est votre langue maternelle ?

Arabe                                            Berbère                     

Français                                            autre                     

Comment estimez vous votre niveau en langue française ?

faible                                            moyen                                            avancé                     

Quelle est votre première langue étrangère apprise à l'école ?

Français                                            anglais                                            autre                     

Suivez-vous une formation destinée à renforcée votre maitrise de la langue française ?

Oui                                            Non                     

Si oui, dans quel type d'établissement ?

À l'université                                            établissement privé                     

Utilisez-vous le français dans votre vie quotidienne ?

Oui                                            Non                     

Si oui ou parfois, dans quelle situation et avec qui ?

À la maison                                            avec les amis                     

Dans la rue                     

Qu'êtes-vous capable de faire en langue française ?

Prendre des notes lors de cours

- Comprendre un cours dans votre domaine
- Ecouter ou regarder une émission sur votre spécialité
- Poser des questions aux enseignants lors de cours
- Discuter avec un professeur sur un sujet des cours
- Discuter avec vos collègues sur un sujet des cours
- Répondre aux questions de vos enseignants lors de cours
- Parler avec des chercheurs ou des enseignants francophones
- Consulter des dictionnaires des livres ou des revues de votre spécialité
- Consulter des sites Internet dans votre domaine
- Répondre par écrit aux questions d'un examen
- Rédiger des articles ou des rapports sur un sujet des cours
- Rédiger un exposé ou un mémoire à l'université
- Présenter oralement un exposé ou un mémoire

Quelles sont vos principales difficultés en langue française?

- Lire et comprendre des documents
- Rédiger en langue française
- Comprendre un discours oral en langue française
- S'exprimer oralement en langue française

Le français est-il utile à votre formation ?

Oui                      non

Selon vous, pourquoi une formation en langue française est-elle importante ?

- Pour se débrouiller dans la vie quotidienne
- Pour comprendre les cours

Pour poser des questions lors de cours

Pour faire un exposé oral ou écrit

Pour rédiger des rapports

Pour mieux réussir vos études

Pour comprendre les documents étudiés en français

Que pensez-vous des cours du module de la langue française ?

Difficiles

Insuffisants

Moyens

Bons

Est-ce que les cours de langue vous aident à comprendre le discours de l'enseignant pendant les cours de spécialité ?

Oui

Un peu

Non

Est-ce que les cours de langue vous aident à s'exprimer en français pendant les cours de spécialité ?

Oui

Un peu

Non

## ANNEXE N°09

### Les fiches pédagogiques conçues et expérimentées

#### Fiche pédagogique N° 01

Le français scientifique et technique est caractérisé par la fréquence de certaines structures grammaticales : la cause, la conséquence, l'opposition...etc. Ces formes syntaxiques ont déjà été étudiées au lycée au cours de la matière du français langue étrangère, alors, nous avons choisi de commencer notre expérimentation par ces points de langue mais, en utilisant des supports audio. L'objectif de ces activités est de travailler la compétence de compréhension orale des étudiants, puisqu'ils assistent à des cours dispensés en langue française. La vidéo proposée traite un sujet d'actualité « la biodiversité », c'est un thème que les étudiants ont déjà étudié au lycée dans le cadre du projet du texte explicatif.

Public visé	Première année tronc commun sciences
Tâches visées	L'étudiant est amené à repérer les termes spécialisés et la façon dont l'enseignant les définit, les présente, insiste sur leur origine, leur rôle dans les phénomènes scientifiques.
Compétences	Compréhension orale
Objectifs communicatifs	L'étudiant doit être capable de comprendre et de relever les notions spécialisées et la manière dont elles sont présentées dans le discours informatif
Objectifs linguistiques	L'étudiant doit être capable de repérer et de comprendre ces structures grammaticales fréquentes pour mieux prendre en notes les notions essentielles du discours informatif.
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité1</b> : les étudiants doivent écouter l'extrait, ensuite relever les mots spécialisés. Après, ils doivent répondre à des questions de compréhension qui portent sur la façon dont leur professeur a présenté ces termes. Cette activité par groupes doit sensibiliser les étudiants à l'importance de la

	<p>syntaxe et du lexique grammatical utilisé par l'enseignant pour présenter et définir des notions scientifiques.</p> <p><b>Activité 2 :</b> Les étudiants doivent écouter l'extrait puis remplir le tableau avec les expressions indiquant la cause-conséquence.</p>
Matériel et /ou support	Vidéo : 8 minutes pour mieux comprendre la biodiversité

**Fiche outil :**

**Activité1 :**

Écoutez l'extrait C et relevez les mots ou expressions spécialisées qui renvoient au thème du cours. Puis répondez, par groupes de deux, aux questions posées.

2. Quel est le thème principal de cet extrait ?
3. Pourquoi l'homme est-il le premier responsable du danger qui menace la vie sur la terre ?
4. Choisissez la bonne réponse

Bouquetin du Pyrénées :

- N'ont jamais existé
- Ont disparu
- Sont menacés de disparition

Quelle est la première source de l'oxygène sur la planète :

- Les forêts
- Les plantes
- Les algues

**Activité 2:**

Écoutez l'extrait encore une fois (ou plus si c'est nécessaire) puis :

Relevez les expressions de la cause et de la conséquence.

Relevez les expressions de d'opposition

Quel est le rapport exprimé dans les phrases suivantes :

Dans cet extrait, le speaker a employé dans son discours trois temps, lesquels ?

Relevez les phrases correspondantes

Quelle est la valeur de chaque temps employé ?

## Fiche pédagogique N° 02

Une des principales difficultés des apprenants est l'expression orale. Ils sont incapables de formuler une phrase simple ou de poser une question. Dans cette fiche pédagogique, nous allons passer du simple au complexe en commençant par leur demander de composer des phrases correctes tout en respectant les règles grammaticales. Ensuite, dans la deuxième activité, les étudiants doivent construire un énoncé oral à partir des mots proposés.

La vidéo proposée dans la troisième activité porte sur la cellule, elle dure 8 minutes et illustre les caractéristiques et la structure de la cellule. L'objectif est de faire acquérir progressivement aux apprenants des stratégies d'écoute et de compréhension d'énoncé à l'oral. Un travail de groupe est proposé afin de favoriser l'interaction entre les apprenants.

Niveau	Première année tronc commun sciences
Tâches visées	Construire un message cohérent conforme aux règles de la syntaxe. Maîtriser les structures simples de la langue à l'oral ; s'entraîner au jeu à la situation « questions/réponses »
Compétences	Expression orale  Compréhension orale
Objectifs communicatifs	L'étudiant doit être capable de construire des énoncés corrects L'étudiant devra être capable de répondre à une question posée.
Objectifs linguistiques	Formuler une phrase simple/complexe Les connecteurs logiques Concordance des temps
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : Les apprenants travaillent à tour de rôle à partir d'un des mots servant d'appui linguistique à la logique du discours. Ils doivent réaliser oralement une phrase avec les

	<p>mots proposés. Le formateur veille à ce que le mode subjonctif soit employé à bon escient, il peut, bien sûr, à son gré, ajouter des mots à cette liste.</p> <p><b>Activité2 :</b> Proposer aux étudiants une liste de termes scientifiques. L'apprenant les explique, en fait un commentaire, en donnant au besoin des exemples et en veillant particulièrement à sa formulation qui doit être cohérente et conforme aux règles de la syntaxe. Pendant que l'apprenant explique la phrase, le formateur note discrètement sur une feuille les erreurs éventuelles que l'apprenant fait en s'exprimant. Le formateur y reviendra à la fin de l'intervention de l'apprenant et donnera les explications ou les conseils nécessaires aux apprenants sur l'ensemble de la prestation.</p> <p><b>Activité 3 :</b> les étudiants ont pour consigner de regarder la vidéo et de comprendre le passage, ensuite l'enseignant passe à la compréhension orale en posant des questions sur le contenu de l'extrait. Les étudiants, divisés en groupe. Chaque groupe met par écrit une dizaine de questions à poser, en relation avec le contenu de la vidéo, à l'un des apprenants d'un autre groupe.</p> <p>Les questions sont ensuite posées à l'apprenant auquel elles sont destinées et il devra s'efforcer d'y répondre. Le principe de cette activité est qu'un groupe d'étudiant joue le rôle de l'enseignant et l'autre groupe jouera le rôle des étudiants.</p>
Matériel et/ou support	<p>Documents écrits/</p> <p>Vidéo : La cellule unité centrale</p>

**Fiche outil :**

**Activité n°1 :**

A partir des mots suivants, formuler une phrase simple :

Des organismes considérés /Les Thallophytes / comme / être/ des végétaux.

La croissance indéfinie/Autoriser / des cellules végétales / La totipotence /

Les chromosomes / dans le noyau/ divise/ une cellule/la mitose

### **Activité n°2 :**

Voici les mots suivants, définissez les en donnant des exemples.

Les champignons

Les bactéries

Les virus

L'épiderme

### **Activité n°03**

Regardez la vidéo, puis répondez aux questions suivantes :

Quel est thème de la vidéo ?

De quoi est composée la cellule ?

Quels sont les différents types de cellule ? Donnez un exemple de chaque type.

Regardez encore la vidéo :

Mettez-vous en groupe de façon qu'il y ait au moins trois personnes par groupe.

Chaque groupe écrit des questions à poser à l'un des apprenants d'un autre groupe.

Posez vos questions à l'apprenant auquel elles sont destinées qui va vous répondre le plus clairement et le plus précisément possible.

### Fiche pédagogique N°03

Les étudiants ont des difficultés à comprendre le lexique spécialisé en langue française même s'ils disposent de la traduction des concepts dans leur langue maternelle. Dans cette fiche, l'accent est mis sur les procédés discursifs utilisés par l'enseignant de spécialité pour présenter les énoncés notionnels. Ces énoncés notionnels sont définis et contextualisés par le professeur dans des expressions verbales et nominales. Alors, il est important de faire prendre conscience aux apprenants qu'il est nécessaire de comprendre le lexique spécialisé dans le contexte dans lequel il est employé.

Public visé	Première année tronc commun sciences
Tâches visées	Comprendre le lexique spécialisé utilisé en situation Dégager les différents types de définitions utilisées en sciences
Compétences	Compréhension orale
Objectifs communicatifs	Comprendre le lexique spécialisé employé dans le discours de l'enseignant.
Objectifs linguistiques	Relever les différentes expressions qui introduisent les définitions Définition par la fonction Définition par la dénomination Définition par équivalence Définition par la cause-effet Définition par la comparaison
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : après l'écoute d'un support audio, les étudiants doivent relever les expressions qui présentent un concept essentiel <b>Activité 2</b> : il s'agit d'un document plus long qui contient plusieurs notions scientifiques, les étudiants doivent repérer et classer les différentes manières de définitions scientifiques.

Matériels et/ou support	Extrait A : Les glucides Extrait B : Lipides
-------------------------	---

**Fiche outil :**

**Activité 1 :**

1. Écoutez l'extrait A suivant et relevez les expressions du professeur qui présentent **les glucides** Puis répondez aux questions.
2. Rédigez une définition des glucides.
3. Combien de molécules le professeur va-t-il présenter au total ?

**Activité 2 :**

1. Écoutez l'extrait B et répondez aux questions.
2. Relevez les définitions présentes dans le cours, reconstituez-les si nécessaire et complétez le tableau suivant :

Termes spécialisés	Définition
Estérification	
Glycérol	
Propane 123 triol	
Acide oléique	
Insaturation	
Hydrolyse	

3. Rédigez les définitions en utilisant les verbes suivants au choix : être, (on) appeler, provenir, faire partie, servir à...
4. Reliez ces définitions aux types de définition qui correspondent parmi celles proposées.

Estérification	définition par la fonction
Acide gras	définition par équivalence
Montage à reflux	définition par la dénomination
Catalyseur	définition par la comparaison
Saponification	définition par la cause-effet
Acide carbonxylique	
Triglycérique	

## 5. comment obtient-on du savon ?

### Fiche pédagogique N° 04

Pendant les TD, les apprenants sont souvent appelés à lire, comprendre et à reprendre oralement les idées principales d'un document écrit. L'étude de ce type de support permet également d'étudier le fonctionnement de la langue française. Dans cette activité nous avons proposé un texte scientifique informatif qui porte sur une maladie très répandue qui est le charbon. Il est extrait d'une revue scientifique en ligne.

Public	Première année tronc commun sciences
Tâches visées	L'étudiant doit être capable de comprendre un document écrit et de le reformuler oralement devant ses camarades
Compétences	Compréhension écrite Expression orale
Objectifs communicatifs	Comprendre un document écrit Reformuler le discours pour transmettre les informations aux autres
Objectifs linguistiques	Les relations logiques la forme impersonnelle le présent de l'indicatif
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité1</b> : dans un premier temps, les étudiants lisent le document, ensuite l'enseignant leur pose des questions sur le contenu du texte et sur les points de langue. Puis, les apprenants reformulent les idées principales et les présentent en binômes à l'ensemble de la classe.

	<b>Activité 2 :</b> l'enseignant propose aux étudiants des thèmes similaires au thème abordé dans la première activité. Les étudiants se mettent en groupe et élaborent un plan comportant un introduction, un développement et une conclusion. Ensuite chaque groupe rédige les principales idées de son exposé puis les présente à l'ensemble de la classe.
Matériel et /ou support	Texte

### Fiche outil :

#### Activité 1 :

Observez le texte :

#### Maladie du charbon (anthrax)

La maladie du charbon (également appelée anthrax) est une infection causée par la bactérie *Bacillus anthracis*. Cette bactérie forme des versions latentes ou spores, protégées par une enveloppe dure. Les spores, forme sous laquelle les bactéries causent l'infection, peuvent survivre dans le sol pendant de nombreuses années.

La maladie du charbon s'observe habituellement chez les animaux comme le porc, la vache, le cheval et la chèvre, mais elle peut aussi infecter les humains. L'infection de l'homme peut se produire par contact des spores avec une coupure ou une égratignure de la peau (*charbon cutané*), par inhalation des spores (*charbon pulmonaire*), ou par ingestion de viande contenant ces spores (*charbon intestinal*).

La forme la plus fréquente du charbon est le *charbon cutané* (de la peau). Cette forme de la maladie représente en effet plus de 95 % des infections par la bactérie du charbon dues à des causes naturelles. Le charbon cutané peut survenir lorsqu'une personne manipule des animaux ou des produits d'origine animale (laine ou autres matériaux tissés) qui sont contaminés par la bactérie du charbon, ou lorsqu'elle entre en contact avec des matières ayant été intentionnellement infectées.

Le charbon pulmonaire est de loin la forme la plus dangereuse de l'infection, mais aussi la plus rare. Les premiers symptômes ressemblent à ceux de la grippe et comprennent de la fièvre, des maux de poitrine, des malaises, de la fatigue et une toux sèche. Les premiers signes de la maladie peuvent se déclarer dans les 48 heures après l'inhalation des spores de la bactérie.

Le charbon cutané est beaucoup moins dangereux que le charbon pulmonaire. Lorsque l'infection survient sous cette forme, une bosse, qui ressemble à une piqûre d'insecte ou d'araignée et qui provoque parfois des démangeaisons, apparaît sur la peau. Après 1 ou 2 jours, des plaies dont le centre devient noir, se développent.

Généralement, la personne atteinte de charbon cutané ne se sent que légèrement malade. Un traitement précoce aux antibiotiques réussit presque toujours à guérir cette forme de la maladie.

Par contre, si le charbon cutané n'est pas traité, les bactéries peuvent s'infiltrer dans la circulation sanguine et provoquer des symptômes plus graves. Les signes d'une propagation de l'infection comprennent la fièvre, des frissons et le gonflement des ganglions lymphatiques proches de la région de la plaie.

Quant au charbon intestinal, les symptômes sont les suivants : douleurs abdominales importantes, nausées, vomissements, diarrhée importante, fièvre, et saignements des voies gastro-intestinales (estomac et intestins).

Il est important de se rappeler que la maladie du charbon ne se transmet pas d'une personne à l'autre. Il est très rare qu'une personne contracte la maladie du charbon à moins que les spores ne se soient introduites sous la peau ou dans la paroi de l'estomac ou des intestins..

[http://sante.canoe.ca/condition\\_info\\_details.asp?disease\\_id=284](http://sante.canoe.ca/condition_info_details.asp?disease_id=284)

Quels renseignements concernant la situation de communication pouvez-vous obtenir de l'étude du paratexte ?

Quelles hypothèses pouvez-vous faire sur le contenu du texte ?

1- Lisez le texte puis répondez aux questions :

Citez les différentes parties du texte. Indiquez l'idée maîtresse de chaque partie.

Quelle est la visée du texte

Dégager le plan du texte

2- Lisez encore le texte puis relevez les idées principales du texte.

A quel temps sont conjugués les verbes ? Quelle est sa valeur ?

Relevez tous les articulateurs :

Quels sont ceux qui articulent le texte

Quels sont ceux qui articulent les phrases du texte.

Relevez les propositions subordonnées circonstancielles et dites quel est le rapport exprimé dans chaque phrase. Remplacez le subordonnant de chaque phrase par un subordonnant équivalent

A qui renvoie le pronom personnel « il » ? Par quoi peut-on le remplacer ?

Comment appelle t on cette forme de phrase ? Pourquoi est-elle utilisée dans ce texte ?

Mettez-vous en binômes et reformulez les idées principales du texte avec vos propres mots et présentez les oralement devant l'ensemble des étudiants.

### Activité 2 :

Par petits groupes, réfléchissez à d'autres types de maladies et présentez les au reste de la classe : trouver des exemples, des définitions... en suivant un plan comportant une introduction, un développement, une conclusion.

### Fiche pédagogique N° 05

L'image est très utilisée pendant les cours, TD et TP des modules de spécialité. Les étudiants sont amenés à décrire et commenter des illustrations. Dans cette fiche pédagogique l'image a une fonction de déclencheur verbal. Elle apparaît comme un matériau didactique qui aide les étudiants à s'exprimer oralement.

Public visé	Première année tronc commun sciences
Tâche visée	Expliquer le contenu d'une image Donner une signification au contenu d'une image
Compétences	Expression orale
Objectif communicatif	L'étudiant devra être capable de dégager le contenu d'une image
Objectifs linguistiques	Connecteurs logiques Les verbes d'état Le présent de l'indicatif Les adjectifs qualificatifs

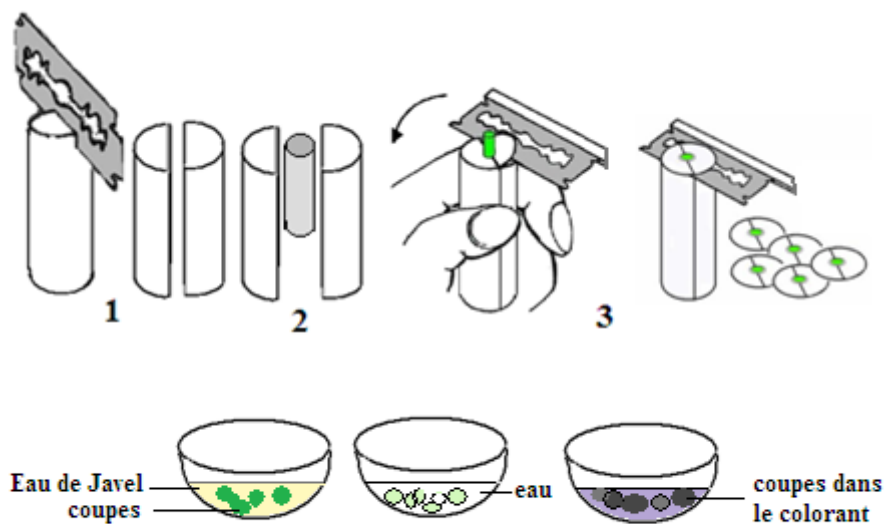
<p>Commentaires sur le déroulement</p>	<p><b>Activité 1</b> : l'enseignant commence d'abord par poser des questions sur les outils utilisés dans un laboratoire. Ensuite, il montre aux étudiants l'illustration ci-dessus. L'objectif de cette activité est que les apprenants doivent être capables de dégager le contenu d'une image ensuite lui donner un sens.</p> <p><b>Activité 2</b> : dans un premier temps l'enseignant commence par poser des questions sur les objets qu'on utilise dans un laboratoire, puis il passe à la présentation du microscope. Les apprenants devront présenter l'objet présenter sur l'image et expliquer comment l'utiliser.</p>
<p>Matériel et/ ou support</p>	<p>Des illustrations</p>

**Fiche outil :**

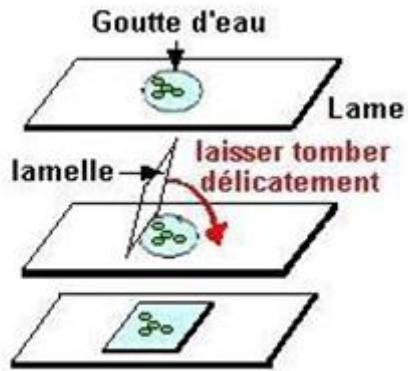
**Activité n°1**

**Déroulement de l'activité :**

Observez ces illustrations puis répondez aux questions suivantes :



**4: Coloration**



### 5. Montage entre lame et lamelle

Observez les images :

Qu'est ce qui est représenté : dans la première série, dans la deuxième puis dans la troisième ?

Où trouve-t- on ces objets ?

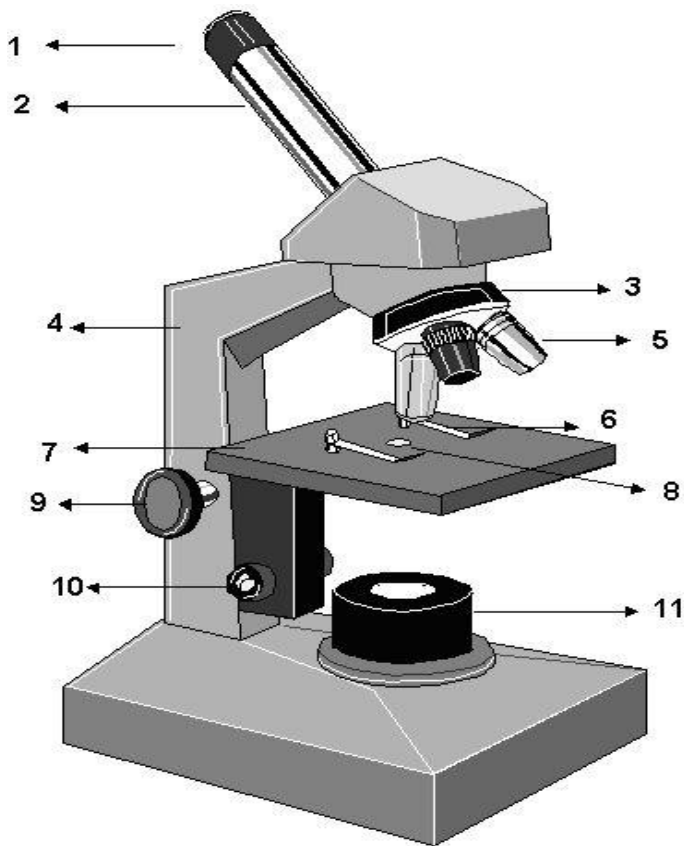
À quoi renvoient ces étapes ?

Donner un intitulé à cette illustration

Présentez à vos camarades les différentes étapes de cette expérimentation

#### **Activité2 :**

Regardez cet objet, puis répondez aux questions :



Comment appelle-t-on cet objet ?

De quoi est-il composé ?

A quoi cet objet sert-il ?

Votre camarade ne sait pas utiliser le microscope, alors c'est à vous de se mettre à la place de l'enseignant pour lui donner des consignes d'utilisation.

### **Fiche pédagogique N°6**

Pendant les TD, les apprenants sont amenés à présenter des exposés. Alors ils doivent les préparer par écrit et les présenter oralement devant leurs camarades. La difficulté majeure qu'ils rencontrent c'est lorsqu'ils se mettent face à l'enseignant et l'ensemble de la classe, mais aussi de reformuler les idées principales de ce qu'ils ont préparé par écrit. Généralement les étudiants relisent ou apprennent par cœur leur rédaction qu'ils présentent. Le support utilisé est une vidéo que nous avons téléchargée d'un site dédié aux étudiants scientifiques Zerhac, le sujet du document porte sur la photosynthèse que les étudiants ont déjà étudié pendant les cours de sciences durant l'enseignement scolaire.

Public	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant doit être capable de comprendre un énoncé oral dégager le plan et de le reformuler oralement devant ses camarades
Compétences	Compréhension orale Expression écrite Expression orale
Objectifs communicatifs	Comprendre un discours oral Rédiger le plan d'un exposé Présenter oralement un exposé
Objectifs linguistiques	Concordance des temps La forme passive
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : les étudiants regardent la vidéo, puis répondent aux questions de compréhension. Ensuite, l'enseignant passe à l'étude des caractéristiques linguistiques du document ainsi que la méthodologie de l'exposé. <b>Activité 2</b> : l'enseignant propose des thèmes variés. Les étudiants vont travailler en groupe pour rédiger à l'écrit un plan de leur exposé qu'ils vont le présenter oralement et répondre aux questions de leurs camarades.
Matériel et /ou support	Vidéo : La photosynthèse

**Fiche outil :**

**Activité 1 :**

Visionnez au moins deux/trois fois la vidéo, puis répondez aux questions suivantes :

De quoi parle l'enseignant dans cette vidéo ?

Quel est le rôle des illustrations présentées dans la vidéo ?

Regardez encore une fois la vidéo, puis :

Relever les définitions que contient la vidéo

Comment se déroule la photosynthèse ?

Quelle est la différence entre ces deux phrases employées par l'enseignant :

« Le sucre qu'on appelle saccharose »

« Le sucre qu'on a aussi appelé saccharose »

Quelle est la valeur de chaque temps employé

Observez cette phrase

« Ce processus est représenté par l'équation suivante »

A quel temps est conjugué le verbe ? Comment appelle-t-on cette forme de phrase ?

Pourquoi utilise-t-on cette forme ?

Transformez ces phrases à la voix passive :

- Les protéines absorbent la lumière
- Certains pesticides détruisent des mécanismes biochimiques

Reformulez les contenus de la vidéo chacun avec ses propres mots puis en binôme. Ensuite présentez votre travail tout en utilisant la vidéo sans le son (jouer le rôle d'un chercheur scientifique ou d'un laborantin).

### **Activité :**

En classe entière, travailler la méthodologie de l'exposé oral à partir de la fiche en annexe. Puis, en binômes, préparer à l'écrit un plan d'exposé sur les sujets proposés et travailler spécifiquement la construction de l'introduction.

Les groupes présentent enfin leur travail devant la classe.

### **Fiche pédagogique N°7**

Pendant les cours magistraux, les étudiants prennent notes. C'est une méthode de travail assez complexe puisqu'ils doivent écouter et écrire en même temps. Cette activité nécessite la maîtrise d'un outil de notation rapide fait d'abréviations et de symboles.

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant doit être capable d'écouter, comprendre le discours de l'enseignant et prendre notes.
Compétences	Compréhension orale Expression orale Expression écrite
Objectifs communicatifs	Comprendre le discours de l'enseignant et noter rapidement les informations essentielles.
Objectifs linguistiques	Maîtriser les techniques de prises de notes : symboles abréviations
Commentaires sur le déroulement	<p><b>Activité 1 :</b> il s'agit de familiariser les étudiants avec les techniques de prise de note ainsi chaque étudiants pourra créer son propre système de prise de notes. Le corrigé proposé est un ensemble de suggestions.</p> <p><b>Activité 2 :</b> c'est un exercice d'entraînement afin de créer des automatismes. Il peut être fait collectivement (c'est l'enseignant qui énonce les phrases), ou en binômes (chaque étudiant reçoit ou crée une série d'énoncés à faire noter en abrégé par son partenaire).</p> <p><b>Activité 3 :</b> il s'agit de la validation ultime de la prise de notes. il est important de vérifier que le système de notation rapide permet de retrouver, plus tard, le sens des données</p>
Matériel et/ou support	Documents écrits lus par l'enseignant

## Fiche outil :

### Activité n°01

1. Faites une liste des termes couramment utilisés sous leur forme abrégée, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (par exemple : LMD).
2. Proposez des abréviations ou symboles pour les termes suivants :  
C'est-à-dire, beaucoup, pendant, transformation, conséquence, adaptation, différent, moins que, exemple

### Activité n°02

1. Écoutez et notez en abrégé les phrases données par l'enseignant  
*Les contaminants sont moins présents dans les aliments bios*  
*Ce sont au final les pays en développement qui payent le plus lourd tribut de cette pollution industrielle.*  
*Les résultats des expérimentations animales laissent à penser que lorsqu'on consomme du glyphosate, de 15 à 30 % sont absorbés par le corps*
2. Ecoutez le document lu par votre enseignant, prenez en notes les informations principales.

« Les champignons sont des microorganismes, différents des plantes, des animaux et des bactéries. Leur petite taille n'empêche pourtant pas leur énorme impact sur la faune et la flore de la planète entière. On estime que chaque année, les infections fongiques sont responsables de la destruction de plus de 125 millions de plantes de cultures importantes, dont le riz, le blé, le maïs, la pomme de terre et le soja. Les maladies émergentes incluent la pyriculariose du riz, la rouille du soja, la rouille noire des céréales, le charbon du maïs et le mildiou de la pomme de terre. En tant que plantes cultivées essentielles, elles font partie d'une source importante de calories nécessaires à la survie de l'espèce humaine ; ainsi, empêcher leur destruction pourrait être très important pour garantir l'alimentation des populations connaissant des pénuries alimentaires. En fait, les chercheurs pensent que plus de 600 millions de personnes dans le monde entier pourraient être nourries chaque année si les maladies fongiques touchant les cinq plantes cultivées importantes étaient éradiquées ».

### Fiche pédagogique n°08

La prise de note est une activité complexe où l'étudiant doit écouter et noter. La facilité ou la difficulté de cette méthode de travail dépend de plusieurs facteurs : la vitesse de compréhension de l'étudiant, la vitesse de parole de l'enseignant, les répétitions...etc.

pendant un cours, tout ce qui est dit par l'enseignant ne doit pas être noté de façon intégrale, l'étudiant doit choisir les informations à conserver.

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant identifiera les informations principales des informations secondaires
Compétences	Compréhension orale
Objectifs communicatifs	L'étudiant doit être capable de distinguer les énoncés notionnels des énoncés secondaires
Objectifs linguistiques	L'étudiant doit être capable de repérer les indices prosodiques et verbaux (ralentissement, courbe mélodique, reprise, mot à mot du discours) déclencheurs de la prise de notes.
Commentaires sur le déroulement	<p><b>Activité 1 :</b> à partir de l'extrait écouté avec la transcription, les étudiants doivent distinguer les explications sur le cours et dégager les commentaires de l'enseignant sur l'organisation matérielle de la classe, les consignes de travail.</p> <p><b>Activité 2 :</b> il s'agit du même extrait utilisé dans l'activité 1 avec la transcription. Les questions se focalisent sur la compréhension des notions du cours à travers les reformulations explicatives de l'enseignant qui sont à repérer et à articuler avec les notions définies par l'enseignant.</p>
Matériels et/ou support	Enregistrement audio

**Fiche outil :**

**Activité 1 :**

Ecoutez l'extrait puis répondez aux questions suivantes :

S'agit-il d'un enregistrement de :

-Cours

-TD

-TP

De quel module s'agit-il ?

Quel est le thème abordé ?

Écoutez l'extrait suivant d'un cours de bio végétale et relevez les commentaires méthodologiques (conseil, consignes de travail) et indiquez leur fonction à l'aide du tableau suivant :

Commentaires	Fonction des commentaires

**Activité 2 :**

Relevez les commentaires personnels de l'enseignant et reliez-les aux informations principales qu'ils concernent, en vous aidant du tableau suivant :

Informations principales	Commentaires de l'enseignant

À quoi servent ces commentaires ? Faut-il les prendre en note ?

## ANNEXE N° 10

### Fiches pédagogiques conçues non expérimentées

#### Fiche pédagogique N°1

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant doit être capable d'identifier les rappels des contenus traités et les annonces des contenus à venir
Compétences	Compréhension orale
Objectifs communicatifs	Repérer les rappels Repérer les annonces des contenus à venir
Objectifs linguistiques	Repérer les outils linguistiques indiquant un rappel Repérer les outils linguistiques indiquant une annonce
Commentaires sur le déroulement des activités	<b>Activité1</b> : Cette activité porte sur la compréhension d'une situation, il s'agit d'identifier les outils linguistiques indiquant un rappel. Etudier la forme du passé composé dans sa fonction pragmatique du rappel. Le travail sur la transcription permet également de prendre conscience du grand nombre d'occurrences de cette forme et de l'intérêt d'y être attentif. <b>Activité2</b> : introduit la dimension orale proprement dite, et limite la consigne aux structures de rappel, pour entraîner l'oreille à les repérer.
Matériel et/ou support	Enregistrement audio cours magistral de physique

#### Fiche outil :

#### Activité1 :

En écoutant l'extrait A, lisez cette transcription d'un début de cours de physique, et soulignez les expressions qui indiquent qu'il s'agit d'un rappel du cours précédent :

Extrait :

Nous avons déjà vu le circuit RLC le circuit RLC ça veut dire résistance avec un bobine qui sort en série avec une capacité que nous avons déjà étudié une résistance avec une bobine qui sort en série avec une capacité //

la tension totale la tension totale initié à R plus la tension de la bobine plus la tension condensateur ou bien capacité // nous avons trouvé que l'impédance

Quelle est la forme verbale, la plus fréquente, utilisée par cet enseignant pour indiquer qu'il rappelle le cours précédent ?

### Activité 2 :

Ecouter l'extrait B :

Relevez les expressions :

- a- Qui indiquent un rappel du cours précédent.
- b- Qui annoncent le nouveau cours
- c- Comment voit-on que le rappel est terminé et que le nouveau cours commence ?

### Fiche pédagogique N°02

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	Pendant le cours de spécialité, l'étudiant doit distinguer les exemples, les reformulations et les commentaires.
Compétences	Compréhension orale
Objectifs communicatifs	L'étudiant doit être capable de repérer les exemples les reformulations et les commentaires dans le discours de l'enseignant afin de dégager les informations principales.
Objectifs linguistiques	L'étudiant doit être capable de repérer procédés grammaticaux possibles des reformulations, commentaires et exemples afin de mieux sélectionner les informations principales et faciliter leur prise de notes.

Commentaires sur le déroulement	<p><b>Activité1</b> : Il s’agit ici de repérer les exemples et de les relier aux notions du cours qu’elles illustrent. L’enseignant alterne exemples et présentation de notions, ce qui nécessite pour l’étudiant de repérer les expressions qui les introduisent pour s’y reconnaître et faciliter sa prise de notes.</p> <p><b>Activité 2</b> : après avoir écouté l’extrait, les étudiants doivent repérer les différentes reformulations utilisées par l’enseignant et repérer les modifications qu’elles apportent aux notions présentées. Ils utilisent dans un premier temps un tableau puis répondent à des questions pour indiquer les formes verbales et nominales utilisées par le professeur</p>
Matériel et /ou support	Enregistrement du cours de bio végétale

**Fiche outil :**

**Activité1 :**

Écoutez l’extrait (A) et relevez les notions abordées et les exemples utilisés par l’enseignant, à l’aide du tableau suivant :

Notions	Exemples

**2. Relevez les formes verbales**

- a) qui annoncent une notion nouvelle
- b) qui annoncent un exemple

**3. Comment l’enseignant enchaîne-t-il d’un exemple à une notion ?**

**Activité2:**

1. Écoutez l’extrait suivant, repérez les notions importantes à retenir et les expressions utilisées par le professeur pour les présenter différemment. Vous utiliserez le tableau proposé.

Notions importantes	Reformulation du professeur
-	

Par quels types d'expressions grammaticales le professeur introduit-il ses reformulations ?  
Donnez des exemples.

### Fiche pédagogique N°03

Niveau	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	Comprendre un énoncé oral et le reformuler pour être compris
Compétences	Compréhension écrite Compréhension et expression orale
Objectifs communicatifs	L'étudiant devra être capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner une signification au message d'autrui</li> <li>- Reformuler le message d'autrui en vue d'une meilleure compréhension</li> </ul>
Objectifs linguistiques	Phrase déclarative/phrase impérative Phrase positive/phrase négative Présent de l'indicatif/ l'impératif présent Connecteurs logiques
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : l'objectif de cette activité est de passer de la compréhension écrite vers l'expression orale

	<p><b>Activité2</b> faire écouter l'enregistrement une première fois puis poser des questions sur la nature du document et sur la situation de communication. Puis demander aux apprenants de dégager le thème à partir des mots-clés et des différentes informations mentionnées. Ensuite, travailler les points de langue qui engendrent le document, puis demander aux apprenants de reformuler le contenu de la vidéo.</p>
Matériel et/ou support	<p>Texte écrit +</p> <p><b>Vidéo</b> : Laboratoire de chimie - Déterminer le pH d'une solution aqueuse</p>

## Fiche outil :

### Activité 1

Lisez ces règles de sécurité dans un laboratoire.

<p>Les règles de sécurité dans un laboratoire</p> <p>Avant d'entrer dans la salle, boutonnez votre blouse en coton.</p> <p><b>En entrant dans la salle de chimie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accrochez les vestes et les manteaux au fond de la salle ;</li> <li>- Sortez votre matériel et placez les sacs au fond de la classe ;</li> <li>- Attachez vos cheveux, enlevez bague et bracelet en chimie ;</li> <li>- Manipulez debout sur une table dégagée</li> <li>- Portez des lunettes de protection pour toute manipulation.</li> </ul> <p><b>Pendant la séance de chimie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rincez votre verrerie avant utilisation :</li> <li>- à l'eau du robinet pour les secondes</li> <li>- avec de l'eau permutée pour les premières et terminales</li> </ul> <p>Attention, les burettes doivent être rincées avec quelques mL de solution titrante ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne jamais prélever dans un flacon ! Un peu de la solution doit être versée dans un bécher et c'est dans ce bécher que se fait le prélèvement ;</li> </ul>
---

- Lisez le nom du produit d'un flacon, identifiez les pictogrammes et appliquez les règles de sécurité, rebouchez bien le flacon après utilisation ;

- Pour repérer différentes solutions, placez sous chaque bécher un petit morceau de papier avec le nom ou la formule ;

- Ne pas sentir, toucher, goûter les produits chimiques ;

- Mettez des gants pour manipuler les acides ou les bases.

#### En fin de séance de chimie

- Jetez les solides dans votre poubelle ;

- Jetez les liquides dans les conteneurs prévus ;

- Nettoyez la verrerie à l'eau du robinet, retournez-la pour qu'elle égoutte ;

- Utilisez un goupillon pour les tubes à essai.

#### En fin de séance de physique

- Éteignez et débranchez les appareils électriques, enrroulez les cordons d'alimentation à l'arrière des appareils ;

- Défaites les montages ;

- Regroupez le matériel côté couloir central de la paillasse.

#### Avant de sortir de la salle de TP

- Rangez et nettoyez la paillasse ;

- Rangez les tabourets sous la paillasse.

Pensez à vous laver les mains si vous sortez de chimie.

Répondez aux questions suivantes :

- De quoi parle ce document ?
- A qui s'adresse ce document ? pourquoi ?
- Comment est présenté ce document ?
- Quel est le type de ce texte ?

Relisez le document

- Comment sont formulées les phrases ? elles sont de quel type ?
- A quel temps sont conjugués les verbes ?
- Relisez le document en employant le pronom personnel « je »

Imaginez qu'un nouvel étudiant d'un autre département est arrivé et c'est la première fois qu'il entre dans un laboratoire. Expliquez-lui les règles, en utilisant un langage simple, mais faites attention à lui donner tous les détails.

## Activité 2 :

Écoutez l'enregistrement une première fois, sans prendre de notes, puis répondez aux questions suivantes :

De quoi parle cette vidéo ?

Que fait l'enseignant avant de commencer l'expérience ?

Quel sont les ingrédients indispensables à la réalisation de cette expérience ?

Ecoutez le document, puis reformulez le contenu avec vos propres mots.

## Fiche pédagogique N°04

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	A l'issue d'une seule écoute d'un document audio l'étudiant doit être capable de sélectionner les informations essentielles et de les noter selon les techniques de la prise de notes
Compétences	Compréhension orale Expression écrite Expression orale
Objectifs communicatifs	Ecouter comprendre un document et noter les informations principales
Objectifs linguistiques	Identifier les verbes et les expressions qui déclenchent la prise de notes.
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : s'entraîner à l'écoute et au repérage des indices prosodiques qui déclenchent ou arrêtent la prise de notes. <b>Activité 2</b> : les étudiants travaillent sur le même extrait afin de relever les indices linguistiques (verbes, expressions...) qui déclenchent la prise de notes.
Matériel et/ ou support	Enregistrement cours bio végétale

## Fiche outil :

### Activité 01 :

1. Écoutez l'extrait suivant et soulignez, dans la transcription, le passage au cours duquel le professeur accélère son discours et un autre où il baisse le son de sa voix pour faire un commentaire extérieur au cours :

#### Extrait :

ce type désigne la première racine qui sort de la semence+ semence ou graine qui sort de la semence ou la graine que l'on appelle aussi racine séminale que l'on appelle aussi racine séminale racine séminale l'adjectif séminale [goulna jay m'n] (*nous avons dit que ça vient de*) en relation avec la racine [jay men](vient de) la semence séminale racine séminale un point à la ligne 232 les racines secondaires en sous-titre deuxième sous-titre 232 deux trois deux racines secondaires racines secondaires ce terme désigne les autres racines ce terme désigne les autres racines qui sont émissent qui sont émissent à partir de la racine de la racine principale qui sont émissent à partir de la racine principale racine secondaire donc là entre euh si vous prenez l'exemple de la carotte vous avez le schéma au tableau racine secondaire donc [hena nchof] (*ici on voit*) bon la carotte c'est facile de vérifier quand vous préparez un hors d'œuvre avec de la carotte par exemple [w 'tiho fi](*on tombe sur*) une racine ['ngoulou hna](*on dit ici*) comme même donc [tebga tkos](*vous coupez encore*) tout ce qui est ['li ybane](*ce qui apparait*) cette partie charnue de la carotte qu'on appelle [w fima yakhos bimayosama bel] (*en ce qui concerne ce qu'on appelle*) euh [b'] (*avec*) euh ++++c'est-à-dire le bourgeon bourgeon qui est du du bois [tchof](*tu vois*) une partie bout soufflé c'est-à-dire [montafikha kima haka kanet](*gonflé comme elle l'était*) en différenciation donc [hna chefna fima yakhos '1](*ici nous avons vu en ce qui concerne le*) euh la partie anatomique de la racine [kima chefnaha fel tp](*comme nous l'avons vu au TP*) donc [hna εandi '1](*j'ai le*) euh [kifaḥ semoha](*comment on l'appelle*) le cylindre centrale je vais comme même juste reprendre le cylindre centrale avec une euh première assie de cellules que j'ai ici et une deuxième racine de cellule plus externe à la première qui constitue l'endoderme [rani jay] (*j'arrive*) un petit peu à la formation des racines secondaires d'où est ce qu'elles prennent naissance on dit que les racines secondaires prennent naissance à partir des cellules du péricycle cellule du péricycle

2. Pourquoi l'enseignant accélère son débit ?

3. Pourquoi parle-t-il plus bas à certains moments ?

### Activité 2 :

Écoutez encore une fois l'extrait dans sa totalité et notez les informations principales.

5. Sur quoi vous vous êtes basés pour identifier les passages à noter ?

6. Dites quels sont les indices qui déclenchent la prise de notes en complétant le tableau suivant :

Passages notés	Indices déclencheurs de prise de notes

### Fiche pédagogique N°05

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant doit être capable de comprendre les explications de l'enseignant et les renseignements de la diapositive afin de sélectionner les informations à noter
Compétences	Compréhension orale Expression écrite
Objectifs communicatifs	Saisir les informations visuelles et auditives et les prendre en notes
Objectifs linguistiques	Identifier les données à noter à partir de l'explication auditive et la projection visuelle
Commentaires sur le déroulement	<b>Activité 1</b> : on constate souvent que les étudiants notent les données projetées, ce qui les empêche à suivre les explications orales de l'enseignant. Dans cette activité, les étudiants regardent la projection, écoutent l'explication et notes. <b>Activité 2</b> : dans cette activité, les étudiants vont tester une stratégie alternative, qui les aide à la compréhension, allège leur prise de notes et les libère de la copie du document projeté.
Matériel et/ou support	Vidéo : Les lipides

#### Fiche outil :

##### Activité n°1

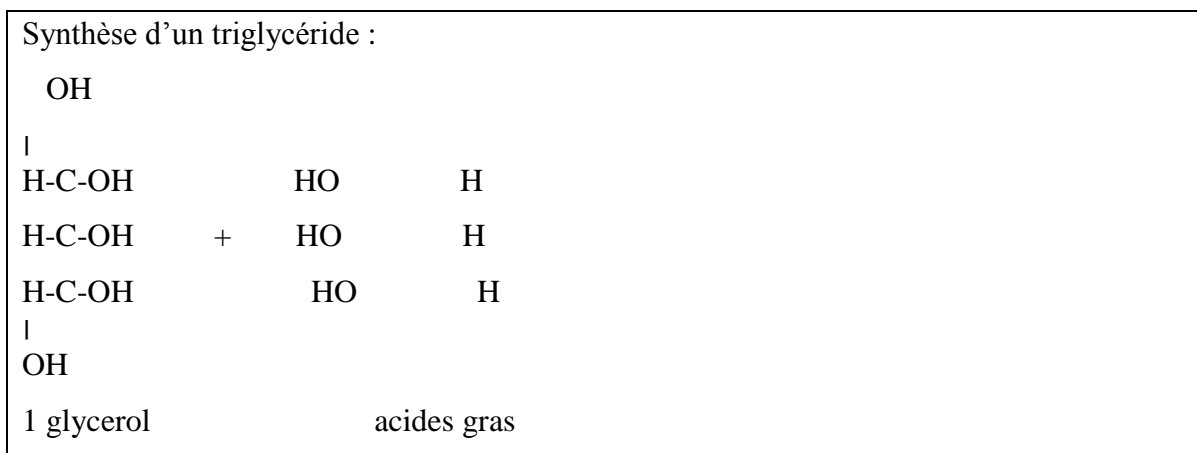
Avant de regarder la vidéo, activez votre technique de notation rapide en transformant les mots et phrases ci-dessous en abréviations.

Une couche supérieure contient des filaments fongiques

Un mycorrhize est un organe résultant de l'association d'une racine et d'un champignon  
Écoutez l'extrait de la vidéo. Notez les informations que vous jugez importantes.

### Activité n°2

Vous reproduisez le document ci-dessous (projeté par l'enseignant dans cet extrait) en laissant des espaces pour y ajouter vos notes.



### 3. Bilan :

- a. Avez-vous pu noter tout ce qui vous paraissait important ? Si non, qu'est-ce qui vous a empêché de le faire ?
- b. Comment avez-vous utilisé la projection de l'enseignant ? L'avez-vous lue ?  
Avez-vous essayé de l'écrire complètement ?

### Fiche pédagogique N°06

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Tâches visées	L'étudiant devra être capable de lire à voix haute, d'articuler et de respecter la ponctuation devant l'ensemble de la classe
Compétences	Compréhension écrite Expression orale
Objectifs communicatifs	Lire un texte à voix haute, articuler, maîtriser le débit, respecter la ponctuation et prendre conscience des enjeux du non-verbal
Objectifs linguistiques	Discrimination auditive des différents sons
Commentaires sur le déroulement	<b>Texte 1</b> : Cette activité consiste à lire à voix haute, de manière vivante et intelligible pour les autres, un texte

	<p>jamais lu auparavant. L'exercice préparatoire vise à travailler la ponctuation, en apprenant à ne pas baisser la voix à la fin des phrases lorsqu'on rencontre un point, et à prendre conscience des variations sonores de la voix.</p> <p><b>Texte 2 :</b> L'échauffement, qui réactive les connaissances sur le mécanisme de la respiration, a pour objectif de permettre à l'apprenant de se décontracter, de prendre conscience de sa corporalité, de trouver la bonne posture pour que la voix soit la plus audible possible, et de bien articuler.</p>
Matériel et/ou support	Textes variés

## Texte 1

### **Virus et Bactéries, tous deux provoquent des maladies infectieuses, mais pas les mêmes.**

Le virus est une sorte de parasite qui a besoin de pénétrer une cellule pour vivre ou se reproduire. Jusqu'à l'arrivée du microscope électronique, les chercheurs ont crus que les virus étaient dix fois plus petits que la plus petite des bactéries ; et cela est faux.

La bactérie est un micro-organisme vivant qui est capable de se reproduire seul (en général) et de se multiplier très vite. Toutes les bactéries ne sont pas pathogènes : des milliards d'entre elles sont, par exemple, présentes dans le tube digestif. D'autres sont très nocives comme les streptocoques, staphylocoques, méningocoques et pneumocoques.

Il faut donc se protéger :

**Par la vaccination :** Contre certains virus comme la polio, rubéole, rougeole, hépatites A et B ainsi que le vaccin anti-grippe à faire chaque année car le virus se transforme vite. Contre certaines bactéries comme la méningite, tétanos, coqueluche, BCG, anti-tuberculose, diphtérie, mais aussi pneumocoque dont la vaccination est conseillée aux plus de 65 ans.

**En adoptant certaines précautions d'hygiène** dans tous les cas : se laver les mains fréquemment et scrupuleusement. Éviter également la promiscuité avec les personnes infectées.

**En utilisant les antibiotiques à bon escient :** en prendre inutilement, c'est rendre les bactéries plus résistantes au traitement.

## Texte 2

### **Défis mondiaux dans le domaine des maladies animales**

L'élevage constitue le pilier de l'économie pour de nombreux paysans de pays pauvres. Toutefois, les maladies tuent près de 25 % des animaux d'élevage dans le monde. Ces pertes mettent en difficulté les trois quarts des pauvres des zones rurales et un tiers des pauvres des zones urbaines qui ne vivent que de l'élevage.

Elles menacent la sécurité alimentaire et les moyens de subsistance des familles pauvres. Dans le même temps, étant donné que les petits paysans pauvres vivent souvent très près de leurs animaux, ces maladies menacent aussi la santé de ces familles. Compte tenu des risques que représentent les maladies animales, notamment les maladies animales transfrontières, leur détection précoce, leur diagnostic et leur notification

au plan national sont essentiels pour la coordination de l'alerte précoce et des quarantaines dans les régions touchées.

La lutte contre les maladies animales nécessite des stratégies sanitaires permettant de combiner efficacement les actions locales, régionales et internationales et la recherche coordonnée pour partager les données comparables de diagnostic et de surveillance entre les pays. Un diagnostic rapide est un facteur crucial dans la lutte contre ces maladies. Pourtant, les services vétérinaires disponibles dans de nombreux pays en développement sont insuffisants pour suivre et combattre les épidémies de maladies animales. Pour éradiquer la peste bovine, une virose extrêmement contagieuse qui a entraîné d'énormes pertes de bétail et des dommages économiques extrêmement importants tout au long de son histoire, un partenariat de collaboration à long terme a été établi entre l'Union africaine, l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), l'AIEA, l'Organisation mondiale de la santé animale (OIE) et certains gouvernements nationaux. Les scientifiques et les chercheurs ont élaboré, évalué, validé et diffusé des techniques immunologiques et nucléaires pour diagnostiquer et combattre la peste bovine.

Le réseau de laboratoires vétérinaires de la Division mixte FAO/AIEA permet aux laboratoires des pays en développement d'effectuer le diagnostic des maladies animales à l'aide de plateformes d'immunologie et de biologie moléculaire utilisant des techniques nucléaires et connexes. Il fournit en outre un appui par le biais de compétences, de directives et d'experts pour aider à établir des capacités de diagnostic dans les laboratoires vétérinaires de ses États Membres, organise des programmes de formation, et assure la fourniture coordonnée de matériel nécessaire.

En 2011, après plusieurs années d'efforts coordonnés, le monde fut officiellement déclaré exempt de la peste bovine.

## Fiche pédagogique N°07

Public visé	Première année tronc commun sciences agricoles
Taches visées	L'étudiant doit être capable de présenter un exposé oral devant un auditoire.
Compétences	Compréhension orale Expression orale
Objectifs communicatifs	- Comprendre un message vidéo long et complexe. - Comprendre l'organisation d'un discours. - Reformuler - Participer à une discussion
Objectifs linguistiques	Les tournures impersonnelles Les verbes d'opinion Le présent de l'indicatif
Commentaires sur le déroulement des activités	<b>Activité 1</b> : les étudiants regardent la vidéo sans le son afin de travailler le non verbal. Ils vont émettre des hypothèses qu'ils vont les comparer avec le contenu de la vidéo. Ensuite l'enseignant passe à la compréhension orale et l'étude des

	<p>points de langue, on insiste sur le déroulement du débat (les questions posées et les réponses de l'animateur.</p> <p><b>Activité 2 :</b> les étudiants vont étudier le plan de l'exposé proposé et à partir des étapes mentionnées, ils vont présenter un exposé oral devant leurs camarades qui vont leur poser des questions à la fin de la présentation.</p>
Matériel et/ou support	Vidéo : Changements climatiques- Les causes

**Fiche outil :**

**Activité 1 :**

Regardez la vidéo sans le son :

Quelle est la source de cette vidéo ?

Quel est le thème abordé ?

Observez le corps, la tête, le visage, le regard, les mains de la personne qui explique.

Notez ce que vous remarquez.

Regardez une autre fois la vidéo sans le son

Décrivez et commentez ce que vous voyez, faites des hypothèses sur la situation traitée dans la vidéo et sur les commentaires de l'intervenant.

Regardez la vidéo avec le son et comparez vos hypothèses avec la vidéo.

Répondez aux questions suivantes :

Les hypothèses que vous avez formulées ont été confirmées ou infirmées ?

Quel est le statut de chaque personne dans cette vidéo ?

**Activité 2 :**

Voici le plan d'un exposé, reformulez-le oralement

**Plan d'exposé :**

Le changement climatique

La cause : un réchauffement global

D'où viennent les gaz à effet de serre ?

Quel est le principal gaz à effet de serre d'origine humaine ?

Quels sont les principaux risques ?

À-t-on des solutions ?

### Grille d'évaluation d'un exposé :

Communication	Critères d'évaluation	Evaluation
Verbale	Élocution/Articulation/Aisance	_____
	Débit/Tonalité/Volume	_____
	Style/Vocabulaire	_____
Non verbale	Distance par rapport aux notes	_____
	Attitude générale (dynamique, investie)	_____
	Respect du temps de parole	_____
Aspects relationnels	Prise en compte du public (le fait participer, suscite des échanges, accueille les remarques)	_____
	Compréhension des questions posées par le public	_____
	Pertinences des réponses	_____
Contenu		
Informations indispensables	Introduction	_____
	Annonce du sujet	_____
	Annonce des objectifs de l'exposé	_____
	Annonce du plan	_____
Qualité	Conclusion	_____
	Bibliographie	_____
	Définitions et explications précises	_____
	Sujet traité dans sa totalité	_____
Qualité	Maîtrise des connaissances	_____
	Cohérence par rapport aux objectifs annoncés	_____

## ANNEXE N° 11

### Questionnaire adressé aux étudiants après l'expérimentation

Comment avez-vous trouvé les activités ?			
Très intéressantes	Intéressantes	Peu intéressantes	Pas intéressantes

Est-ce que les séances du cours de langue que vous avez suivies, vous ont aidé à surmonter vos difficultés en communication orale ?		
Oui	Un peu	Non

Si non, dites pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

Est-ce que vos connaissances en français ont évolué depuis que vous avez commencé à suivre les cours de français ?		
Oui	Un peu	Non

Est-ce que les activités du cours de langue sont en rapport avec votre spécialité ?		
Oui	Un peu	Non

Les activités sont-elles faciles à comprendre et à faire ?		
Oui	Un peu	Non

Les documents utilisés sont-ils compréhensibles ?		
Oui	Un peu	Non

Les thèmes abordés correspondent-ils à vos attentes ?		
Oui	Un peu	Non

Avez-vous découvert de nouvelles notions dans votre domaine ?		
Oui	Un peu	Non

Avez- vous eu le temps de vous exprimer en français ?		
Oui	Un peu	Non

Pensez-Vous que le cours de langue que vous avez suivi vous prépare à communiquer oralement pendant les cours de spécialités ?		
Oui	Un peu	Non

-Quelles sont les activités auxquelles vous avez participé aisément ?

Une discussion avec toute la classe sur un thème que le professeur a proposé

Une discussion en petit groupe de trois ou quatre élèves

Un travail en binôme joué entre les deux étudiants.

Un échange « questions/réponses » à tour de rôle entre le professeur et un étudiant.

Un exercice de compréhension orale pendant le cours.

Un exercice de production orale pendant le cours

-Quelles sont les activités qui vous ont aidés à prendre la parole?

Jeux de rôle

Le travail en groupe

Le recours à l'écrit

Le travail individuel

-Quel type de support qui vous a le plus motivé à communiquer oralement ?

Le texte

Vidéo

Enregistrement audio

Image

- Avez-vous rencontré des difficultés pendant les cours de langue?

Oui

Non

Si oui, quelles sont ces difficultés et comment vous les avez dépassées?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANNEXE N° 12

### Questions à poser à l'enseignant après avoir achevé l'ensemble des fiches pédagogiques proposées

Quelle est votre appréciation générale sur les activités pédagogiques

.....  
.....  
.....  
.....

Comment avez-vous trouvé :

La motivation des apprenants en classe

.....  
.....  
.....  
.....

La participation des apprenants en classe

.....  
.....  
.....  
.....

D'après vous quel est l'obstacle major que rencontre l'apprenant en classe ?

.....  
.....  
.....  
.....

Avez-vous rencontré des difficultés à utiliser les fiches proposées

.....  
.....  
.....  
.....

Si oui, quelles sont ces difficultés

.....  
.....  
.....  
.....

Compte tenu de votre expérience, quelles sont vos suggestions pour améliorer la compétence de communication orale

.....  
.....  
.....  
.....  
.....