

*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique*  
**Université De Mostaganem**  
**Faculté Des langues étrangères**

**Filière : français**



**Master FOS / FLE**

**Pour une analyse des besoins langagiers (FOS) et méthodologiques (FOU) destinée aux étudiants au département de sciences économiques et des sciences de gestion**

**Présenté par**  
**BOURI Ibtissem Djawel**

**Membres du jury :**

**Président : Mme STEMBOULI Meriem**  
**Encadreur : Mr BELETRECHE Houari**  
**Examineur : Melle CHACHOU Ibtissem**

**ANNEE UNIVERSITAIRE 2014/2015**

# Remerciements

## *Remerciements*

*Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche le Docteur Bellatreche Houari pour avoir bien voulu encadrer ce travail, ainsi que pour ses encouragements et conseils. Un spécial remerciement à Monsieur Benazouz Abdenour pour toute aide qu'il m'a prodiguée.*

*Aussi, je remercie les professeurs qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'être membres de jury de la soutenance de mon mémoire. Mes remerciements s'adressent aussi aux enseignants de Français.*

*Ainsi que tous ceux qui m'ont encouragé de près et de loin pour réaliser ce modeste travail surtout mes amis et ma famille.*

# Dédicace

*Je dédie ce modeste travail de recherche*

*Aux deux personnes que j'aime le plus au monde ; mes chers parents,*

*A mon mari benslimane hadj med*

*Enfin, je tiens à faire une dédicace chaude à toutes les personnes qui m'ont soutenue et cru en moi*

# *Introduction*

En Algérie, la langue française a toujours eu un aspect éducatif depuis le cycle primaire jusqu'à ce qu'elle est aussi une langue de spécialité et une discipline à part entière à l'université. Par ailleurs, elle est le code linguistique avec lequel presque la quasi-totalité des études supérieures scientifiques se font.

Bien que l'Algérie soit un pays francophone depuis des décennies, cependant les étudiants algériens nouveaux arrivants aux universités algériennes ont souvent un niveau qui ne leur permet pas d'accéder au savoir scientifique. Cette situation nécessite une réflexion sur quel français faire apprendre, qui serait adéquat et qui pourrait accompagner les étudiants dans leur parcours universitaire voire professionnel. D'où parle-t-on d'un français « sur mesure » que l'on dérive du français général (désormais appelé FG ou FOG : français sur objectif spécifique) qu'on appellerait scientifiquement le Français sur Objectif Spécifique (désormais appelé FOS) et le Français sur Objectif Universitaire (désormais appelé FOU). Nous orienterons notre travail sur l'école préparatoire d'économie de Tlemcen où les cours devraient se dérouler qu'en français.

### **Motivation de recherche**

Notre motivation quant au choix pour le FOS est due au fait que cette spécialité est encore à ses début et qu'elle constitue une innovation dans l'enseignement du français. A l'université de Mostaganem, nous en formons la première promotion. Nous estimons à notre humble avis qu'il n'y a pas de formation de formateur en FOS pour assurer ces cours dit de français sur objectif spécifique.

A partir de là, nous avons orienté notre travail vers département de Sciences Economiques, Commerciales et Sciences de la Gestion (SECG) de Mostaganem. Nous avons choisi de travailler sur département parce que les cours se font en français et nous supposons que la majorité des étudiants ont du mal à s'exprimer en français dans leur domaine. Pour ce faire, nous tenterons de démystifier les représentations que nous pouvons avoir sur département de science économie.

## Des situations observables

Notre enquête de terrain s'est faite au sein de département d'économie de Mostaganem où nous avons eu la chance d'avoir l'autorisation du chef de département en nous acceptant d'enquêter scientifiquement sur les difficultés et les besoins langagiers des étudiants de cette institution.

Une fois l'autorisation obtenue, nous nous sommes rapprochés auprès des étudiants pour nous familiariser avec notre terrain d'enquête. Nous avons choisi un groupe d'étudiants assis tranquillement dans la cours. Nous nous sommes présentés auprès d'eux et nous n'avons pas tardé à leur communiquer le but de notre investigation. Tout en sympathisant avec eux, nous leur avons glissé quelques questions que nous illustrons dans le dialogue qui suit :

### Questions et réponses

- **Q1** : « En quelle langue se font vos cours ? »
- **R 1** : « Le français mais parfois quand nous ne comprenons pas, l'enseignant reprend en arabe. »
- **Q2** : « Quelle est la compétence qui vous pose problème ? (Tout en leur expliquant qu'est-ce qu'une compétence et à quoi consiste chacune des quatre) »
- **R2** : Un étudiant à pris l'initiative et a dit en arabe algérien dialectal : [nebkaw nat ?<sup>ç</sup> agnou ga ?<sup>ç</sup>], ce que nous traduisons en : « Le français nous pose vraiment un problème et surtout quand nous devons faire une présentation orale, on commence carrément à bégayer »

### Problématique

Etant donné que nous sommes conscients des difficultés langagières qu'éprouvent ces apprenants après avoir tâté le terrain, nous avons tenu à savoir :

***-Quel français est le mieux adapté entre le français sur objectif général (FOG) et/ou le français sur objectif spécifique/ universitaire (FOS/FOU) pour l'école préparatoire d'économie ?***

***-Quels sont les difficultés et besoins langagiers et méthodologiques réels des étudiants qui y sont inscrits ?***

Dans toute perspective de la didactique des langues étrangères et sur laquelle s'inscrit notre investigation, plus précisément en FOS, il conviendrait de souligner qu'il y a une

démarche à suivre faite au préalable avec attention et minutie, avant d'être en classe de cours. Cette démarche comprend des étapes étroitement liées et sont comme le soulignent CUQ J. - P. et GRUCA I: « - identifier les besoins langagiers, [...] ; -formuler des objectifs d'apprentissage, [...] » et ensuite, « -définir des contenus d'apprentissage, [...] »<sup>1</sup>

Dans notre recherche nous tenterons seulement d'accomplir la première étape à savoir : identifier les besoins langagiers. Pour ce faire nous avons voulu vérifier ces

### **Hypothèses :**

Si le français sur objectif(s) spécifique (s) et universitaire(s) a le vent en poupe ces dernières années, et est plutôt destiné pour les disciplines scientifiques mais nous pensons qu'il n'y a pas un programme adéquat qui permet l'accompagnement de ces apprenants dans leur cursus universitaire est probablement dû au fait que :

- Il y a une inadéquation entre le français enseigné à l'école préparatoire d'économie et les besoins réels en cette langue des apprenants qui y sont inscrits;
- Ces apprenants ont des besoins langagiers et méthodologiques qu'il faut recenser afin de parvenir à élaborer un programme qui leur permettrait un accompagnement serein ;
- Nous postulons aussi l'idée que l'instauration et l'application d'un processus d'enseignement-apprentissage du FOS à département de science économie de Mostaganem aiderait mieux l'accompagnement des étudiants.

Dans notre recherche, nous n'accorderons pas l'importance de savoir à qui est la faute ou à quoi est dû ce déficit ni encore moins de rejeter la faute sur l'un des pôles du triangle didactique<sup>2</sup> mais nous accorderons l'importance à repérer les difficultés langagières

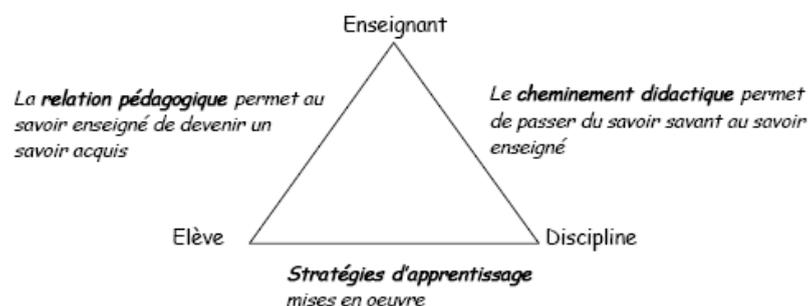
---

<sup>1</sup> CUQ J. P. – GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, P327-328.

<sup>2</sup> Le triangle didactique : la structure didactique est constituée de 3 pôles : l'enseignant, l'élève, le savoir. La didactique s'intéresse aux interactions entre ces trois pôles qui se manifestent en situation d'enseignement. « La nature spécifique des savoirs en jeu, les relations entretenues avec eux par le professeur et les élèves, l'évolution de ces rapports en cours d'enseignement, voilà les éléments essentiels qu'étudie la didactique ». Le triangle didactique représente les relations entre enseignant, élève et savoir.

spécifiques rencontrées chez les étudiants de département d'économie de Mostaganem qui leur font défaut et qui les freinent pour aller au-delà de leurs compétences et de prouver leur efficacité, d'une part. D'autre part, nous nous pencherons à décrire les besoins langagiers et méthodologiques de ces apprenants en vue d'élaborer un référentiel de compétences langagières. Ainsi, ce dernier pourrait servir d'un outil pour d'éventuels enseignants-concepteurs s'inscrivant dans le champ du FOS/FOU de science économique. Une fois les besoins recensés par ordre de priorité, comment les hiérarchiser afin de mettre en place une stratégie qui donnerait naissance à un référentiel de compétences.

Notre corpus se constitue de soixante-dix étudiants inscrit en première et deuxième année à département d'économie de Mostaganem, Commerciales et Sciences de la Gestion (EPSECG), cinq enseignants de la langue française et treize enseignants de la discipline de science économique assurant différents modules comme la finance et les mathématiques. Nous avons opté pour une démarche quantitative afin de légitimer les besoins ciblés.



# *Partie I*

## *Cadrage théorique*

# Chapitre 1

## Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français

## **1. Quel français pour quel public ?**

### **1.1 Qu'est-ce que le français sur objectif général ?**

Le français sur objectif général (désormais appelé FOG) a pour but d'amener l'apprenant à communiquer dans différentes situations de la vie quotidienne. Le français général se caractérise par une formation à moyen ou long terme, et une multiplicité thématique avec compétences variées à déployer. L'enseignant de FOG détient une maîtrise sur les contenus de cours, travaille en autonomie et peut utiliser des supports déjà existants.

### **1.2 Qu'est-ce que le français sur objectif spécifique ?**

Le FOS est tout d'abord une branche du FLE (français langue étrangère) ; chose qu'on tenterait de mieux élucider ultérieurement. Par ailleurs, il se caractérise par une formation à court terme qui vise à développer chez l'apprenant des compétences langagières disciplinaires ou professionnelles. Cette formation est localisée sur des contenus de savoir à priori non maîtrisés par l'enseignant, d'où son défi ou intérêt d'entrer en contact avec les acteurs professionnels qui peuvent être soit des enseignants d'une discipline donnée (celle des apprenants qu'il prend en charge) soit une hiérarchie administrative ou institutionnelle depuis laquelle émane la demande d'apprentissage du FOS. Nous allons nous focaliser sur ce qui est historique et définition quant au FOS et pas seulement, il importerait de clarifier les nuances et rapprochement qu'existent entre le FOG, le FOS-FLS et le FOU.

#### **1.2.1 Genèse du FOS**

Le FOS est l'abréviation de l'expression « Français sur objectifs spécifiques ». Il s'agit d'une branche de la didactique du français langue étrangère, qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit « général ».

Par contre le FOS est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FLE, Les principales particularités du FOS est certainement ses publics, qui sont souvent des professionnels ou des universitaires, qui veulent suivre des cours de français à visée professionnelle ou universitaire. L'histoire du FOS remonte aux années vingt du siècle précédent où une commission militaire était chargée d'élaborer un manuel du français

militaire destiné aux soldats non-francophones combattant pour l'armée française. Ce manuel a vu le jour en 1927 sous le nom de « Règlement provisoire du 07 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. » ce manuel a été fondé pour deux principaux objectifs :

Le premier était celui de perfectionner les compétences langagières en français des soldats de pays colonisés par la France, notamment ceux d'Afrique afin de faciliter le rapport de ces derniers avec leurs supérieurs hiérarchiques.

Le deuxième était celui qui consistait à développer des compétences chez ces apprenants afin de contribuer, ultérieurement au développement de leurs pays.

Pour rappeler brièvement les différentes appellations par lesquelles a passé le FOS à travers son histoire, nous signalerons que jusqu'à présent il a été désigné par : *le Français militaire, le Français de spécialité, le Français scientifique et technique, le Français instrumental, le Français fonctionnel, le Français sur Objectifs Spécifiques, le Français Langue Professionnelle, le Français sur objectifs Universitaires.*<sup>3</sup>

S'agissant des principes méthodologiques du Français Militaire, l'enseignant devait adopter la méthode directe ; il en était strictement interdit d'utiliser une langue autre que le français. Pour se faire aider afin de bien transmettre son information, l'enseignant pouvait faire appel à la gestuelle et aux mimiques. Ceux-ci étaient son unique moyen d'étayage<sup>4</sup> Il importe de signaler qu'en dehors de principes méthodologiques liés à la Méthode directe, les enseignants accordaient une grande importance à certains aspects dans la composition des classes 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) ;

---

<sup>3</sup> <http://www.le-fos.com/historique.html>

<sup>4</sup> Lié au concept de ZDP (Zone proximale de développement, concept clé de Lev Vygotski), il désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ ». L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant ne peut réaliser seul. Vu sur : ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner))

## 1.2.2 FOS vs langue de spécialité

La distance entre langue de spécialité et français sur objectif spécifique est souvent confuse à en saisir la nuance qu'existe entre ces deux concepts. Nous tenterons dans ce qui suit de tirer au clair cette dichotomie.

Dans les années soixante, le besoin d'enseigner le français était destiné à un domaine spécifique s'est transféré dans d'autres domaines. Sous le nom du Français de spécialité, c'est le public professionnel non scolaire qui sera visé et l'accent sera mis, comme dans l'enseignement du français militaire, sur le contenu du cours notamment le lexique. Après les conséquences de la seconde guerre mondiale, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère de sa caractéristique « généraliste » va connaître un recul considérable sur l'échelle internationale. Ce qui forcera les responsables français des affaires étrangères à s'intéresser, cette fois-ci, à d'autres domaines. Comme le français scientifique et technique, qui, vers la fin des années soixante et jusqu'à la fin des années soixante-dix, c'est le public étudiants scientifiques qui seront les plus concernés et parmi eux sont ceux des sciences exactes et naturelles (la physique, les mathématiques, etc.)

A ce propos, André Phal définit « les langues » de spécialité comme suit : « Celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et de la technique considérée). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité »<sup>5</sup> Selon Phal, la distinction entre langue commune et langue de spécialité ne se caractérise surtout pas son vocabulaire ou lexique qu'autre chose.

Lerat lui donne toute une autre dimension selon laquelle il distingue la ou les langue(s) de spécialité ne fonctionnent pas en autonomie car elles n'ont pas chacune leurs particularités spécifiques, Lerat: « aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le

---

<sup>5</sup> PHAL. A 1976, « *Vocabulaire générale d'orientation scientifique (V.G.O.S.): part du lexique commun dans l'expression scientifique* », éd CREDIF. p19

fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général ».<sup>6</sup>

Nous pouvons donc en déduire que selon l'auteur, les langues de spécialité sont comme des fragments ou des sous-systèmes de la langue naturelle. Il serait donc quasi-impossible d'y trouver une expression ou une tournure syntaxique, qui n'existerait pas au préalable dans la langue de référence.

N'empêche qu'un apprentissage de la langue de spécialité ne met en relief que le lexique spécialisé, du coup elle n'apporte qu'une aide relativement étroite à l'apprenant.

Quant à la méthodologie d'enseignement, le français de spécialité mets plus l'accent sur le contenu des cours et particulièrement sur le lexique. Il s'agit d'un recensement des termes et des expressions les plus récurrentes en français dans une spécialité donnée.<sup>7</sup>

Ensuite le FOS a accroit sa méthodologie en s'intéressant aux caractéristiques des langues de spécialité, en touchant les énoncés dans leur intégralité en tant que *genres de discours*. Et, simultanément, il a développé une méthodologie dite ingénierie de la formation<sup>8</sup> focalisée sur l'analyse des besoins du public, sur la définition d'objectifs précis en rapport avec ces besoins, toutes interventions qui sont centrales en FOS sur la conception et la mise en œuvre de formation adaptée à la conformation pour les agents de son processus à savoir : apprenants, enseignant et savoir.

Ce qui caractérise le Français sur Objectif Spécifique du français langue étrangère est bel et bien ses caractéristiques quant aux besoins/objectifs. Il ne s'agit toutefois d'insinuer qu'il y "a un français mieux favorisé que l'autre. Seulement, suivant les situations d'enseignement-apprentissage, les attentes du public inscrit dans un processus FOS sont toutes autres que celles d'un public généraliste inscrit dans une démarche FLE.

---

<sup>6</sup> Lerat, P., « *Approches linguistiques des langues spécialisées* », *ASP* [En ligne], 15-18 | 1997, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 25 mars 2014. Disponible sur: <http://asp.revues.org/2926> ; DOI : 10.4000/asp.2926

<sup>7</sup> FRANDSEN. F (1998). « Langue générale et langue spécialisée - une distinction asymétrique ? ». Dans GAMBIER. Y. Ed. *Discours professionnel en français*. Berne : Peter Lang. pp15-32

<sup>8</sup> On entend par Ingénierie de formation un ensemble de démarches méthodiques et cohérentes qui ont pour objectif de recenser l'ensemble des besoins en formation. Vu sur : <http://www.lingenierie-de-formation-definition-objectifs-et-procedure-de-remboursement&catid=20:speciale-formation&Itemid=33>

L'enseignement-apprentissage du FOS accorde une importance primordiale à la spécificité des contextes. Il en est d'ailleurs son aspect par excellence. Il s'agit d'un enseignement à des publics spécifiques s'inscrivant dans divers domaines (tourisme, affaire, médecine, français maritime...etc). Cet enseignement peut représenter une contrainte à l'enseignant en termes de formation des enseignants, d'élaboration et de programmation de contenus de formation de prise en compte des particularités des publics/de gestion du temps d'évaluation, etc.) Autrement différente de celle que posent les publics généralistes.<sup>9</sup>

J.P. Cuq et I. Gruca dans leur ouvrage ravalent le F.O.S. au rang de simple « méthodologie particulière »<sup>10</sup> et essayer de déterminer les caractéristiques qui justifient de considérer le FOS comme une didactique spécifique avec ses propres caractéristiques ainsi les a souligné Lehman en 1993 :

« Ce qui par contre ne change guère, c'est que l'on a à se préoccuper, dans ce secteur, de publics dont la seule spécificité majeure et persistante se résume, comme on l'a déjà dit, aux constats suivants :

- D'abord, ces publics apprennent DU français et non pas LE français ;
- Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés. »<sup>11</sup>

Le FOS a pour objectif la maîtrise plus ou moins restreinte du français, et son enseignement-apprentissage n'est pas une fin en soi, mais pour agir en français. La langue, ici dans ce contexte, est comme un medium pour gagner des savoir-faire professionnels.

R. Legendre aborde dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), c'est-à-dire les trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement/ apprentissage : l'Enseignant (Agent) ; l'Apprenant (Sujet) et le Savoir (Objet)<sup>12</sup>

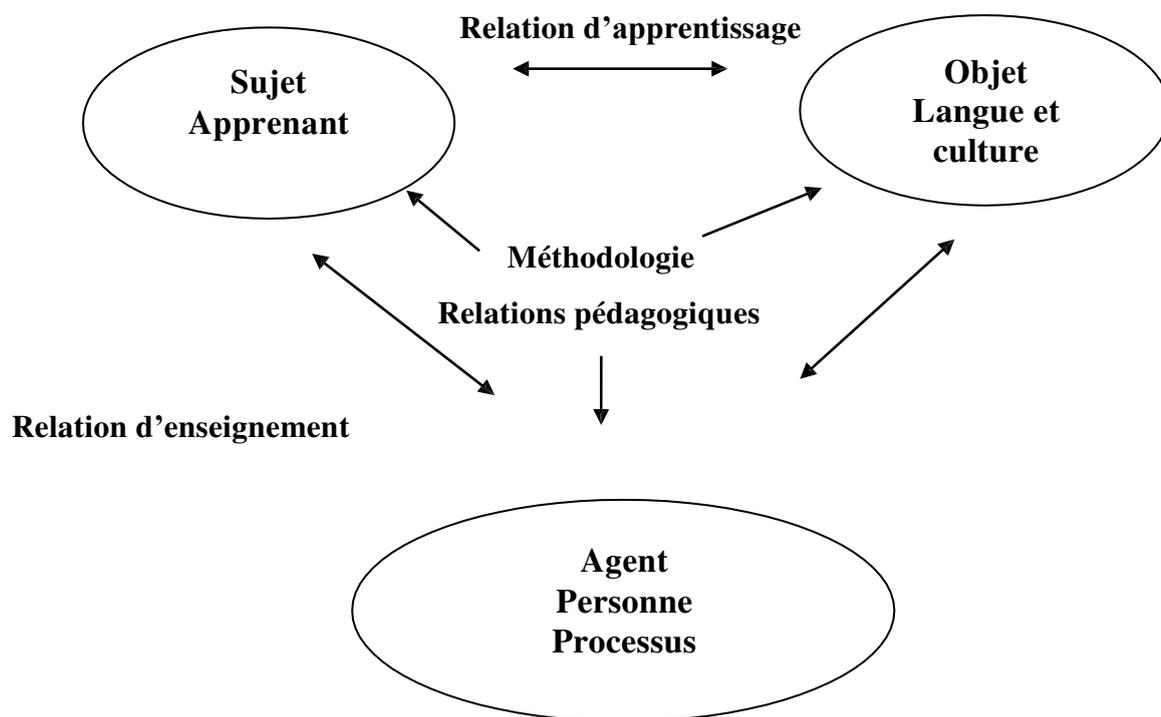
---

<sup>9</sup> RICHER J.J, le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ? Synergies Chine n°3-2008 p.16

<sup>10</sup> CUQ.J-P.et GRUCA.I (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Ed Presses Universitaires de Grenoble (PUG). p138

<sup>11</sup> Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette. P.115

<sup>12</sup> LEGENDRE. R (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2<sup>ème</sup> éd. Ed Guérin. Montréal. p 89



**Figure 1**

## **1.2.2 Déchiffrage du schéma**

### **1.2.3.1 Objet/savoir : langue et culture**

Quant à l'élément « objet », il s'agit de la langue-culture qui occupe une place assez importante en FOS. L'intégration de la culture-civilisation dans cette démarche émane du souci qu'il y a parfois des obstacles culturels dans les échanges communicationnels aux quels se heurtent les spécialistes apprenant avec des cultures diverses.

Néanmoins le FOS n'a pas un rapport étroit avec les faits culturels. Il sélectionne dans la masse des faits de culture-civilisation. Certains aspects qui ont des répercussions directes avec l'agir professionnel.

### 1.2.3.2 Les apprenants

Les apprenants du FOS manifestent généralement une perception lucide de leurs besoins, restreints à un domaine langagier précis, d'où la formule pertinente de D. Lehmann : « Ces publics apprennent Du français et non pas Le français ». de plus il ajoute que ces publics se caractérisent à la fois par leur très générale diversité, par le fait qu'ils ont des besoins précis en matière de capacités langagières visées, et qu'ils disposent de peu de temps pour atteindre les objectifs que ces besoins permettent de définir.

Ainsi dans le même ordre d'idée, Mangiante et Parpette expliquent dans leur ouvrage que : « ce public adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois. »<sup>13</sup>

### 1.2.3.3 L'enseignant

Le FOS est un véritable défi pour l'enseignant de FLE. En effet, passer de l'enseignant du FLE à celui du FOS exige d'ajouter de nouvelles compétences : concepteur de programmes linguistiques, concepteur de matériels pédagogiques, etc. Cette transition demande un énorme investissement pour mener à bien son activité d'enseignant du FOS.

L'enseignant- concepteur du FOS se trouve tiraillé entre l'enseignement de la langue ; ce qui a été l'objet de sa formation. Il en maîtrise sa description ainsi que sa littérature et sa culture. Mais il n'appréhende pas vraiment le domaine de l'activité dans lequel on lui demande d'agir.

Les compétences requises de l'enseignement du FOS lui exigent l'adaptabilité car il est appelé à embrasser diverses postures. Etre enquêteur, concepteur, gérer chaque demande différente et former son public unique, tout est question de l'art de s'adapter.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> MANGIANTE. J-M. et PARPETTE.C (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. Hachette. Col. F. p 32

<sup>14</sup> <http://www.fdlm.org/enseignement-sur-objectifs-specifiques/2011/06/17/lart-denseigner-du-fos/>

### **1.3 Le Français sur Objectif Universitaire**

Le FOU est une branche du FOS, il cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques. Souvent, les champs du FOU concernent la vie universitaire telle que la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrites.

Le FOU a quasiment les même caractéristiques du FOS à l'exception de la Compétence Universitaire (CU). Cette dernière se distingue par sa composante méthodologique. Elle vise à accompagner les apprenants à faire des tâches universitaires comme: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

#### **1.3.1 Les caractéristiques du FOU**

Selon Hani QOTB (LE FOS.COM consulté en mars 2014) : « Le Français sur Objectifs Universitaires est un nouveau concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques. Il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones. Il se distingue par certaines spécificités que tout enseignant doit connaître pour assurer ce type de cours dits spécifiques. La prise en compte de ces spécificités constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine. Ces spécificités concernent cinq points principaux :

##### **1.3.1.1 La diversité des disciplines universitaires**

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la chimie, etc. Dans ce contexte, nous trouvons deux catégories principales :

###### **- Des étudiants**

Dans cette catégorie, nous constatons la présence de deux types d'apprenants de FOU. Le premier type concerne des étudiants étrangers qui cherchent à suivre des cours de français

dit académique dans leurs pays d'origine. Il s'agit des étudiants des filières universitaires francophones à l'étranger qui ont pu voir le jour grâce à des conventions signées entre des universités françaises et des universités étrangères. Elles ont pour objectif de proposer des formations françaises pour des étudiants étrangers. Selon les statistiques du Ministère des Affaires Etrangères, il existe 167 filières francophones à l'étranger qui regroupent près de onze mille étudiants. C'est le cas par exemple des filières francophones de l'archéologie au Caire (Egypte), de la gestion et de l'économie à Prague (République Tchèque), des Sciences Juridiques à Hanoi (Vietnam), etc. A propos du deuxième type, il s'agit des étudiants étrangers qui viennent poursuivre leurs études dans un pays francophone. Ce type d'apprenants de FOU a l'avantage de pratiquer, d'une part, le français dans leurs échanges quotidiens et d'autre part, d'avoir un contact direct avec les milieux universitaires francophones (enseignants, colloques, séminaires, etc.)

### **- Des émigrés**

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine. Pour ce faire, ils sont amenés à s'inscrire dans une université francophone pour un ou deux ans en vue de valider leurs connaissances et leurs compétences déjà acquises dans leurs pays d'origine. C'est le cas, par exemple, de certains dentistes étrangers qui viennent s'installer en France. Ils sont dans l'obligation de faire au moins deux ans à la faculté de chirurgie dentaire pour avoir une reconnaissance institutionnelle avant de trouver un poste dans un hôpital ou dans un cabinet dentaire.

#### **1.3.1.2 Les besoins spécifiques**

Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Les publics, mentionnés ci-dessus, veulent apprendre non **LE** français mais plutôt **DU** français **POUR** agir dans les différents milieux universitaires. Lehmann (1993) souligne ce point en précisant : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » En suivant des cours de FOU, les apprenants cherchent à être capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. (Challe, 2002) D'où la nécessité d'analyser les

besoins de ces apprenants avant l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre.

### **1.3.1.3 Le temps limité consacré à l'apprentissage**

Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOU. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours.

### **1.3.1.4 La rentabilité de l'apprentissage du FOU**

Les apprenants ont des objectifs très précis à atteindre au terme de la formation. Par exemple, les étudiants étrangers sont motivés à suivre ce type de cours dans le but de réussir dans leurs études universitaires. En revanche, les publics de FLE n'ont pas toujours des buts très définis. Selon notre expérience d'enseignement du FLE, les apprenants ont souvent des objectifs plus flous par rapport à leurs homologues de FOU (Qotb, 2009)

### **1.3.1.5- La motivation des publics**

Vu que les publics de FOU ont des objectifs bien définis dont la rentabilité devrait être quasi-immédiate, ils font montre d'une grande motivation lors de l'apprentissage, d'où la réciprocity entre rentabilité et motivation au cours de la formation. Plus l'apprentissage est rentable, plus les apprenants sont motivés à suivre les cours de FOU. C'est grâce à cette motivation que certains apprenants peuvent faire face aux différentes difficultés qu'on développera ci-dessous.

### **1.3.1.6 La compétence Universitaire**

Dans ce contexte, les cours de FOU ont pour objectif de développer une Compétence Universitaire (CU) chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes principales:

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

Il s'agit de développer chez les apprenants les connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines

visés: comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc.

## **B- La composante méthodologique**

Les cours de FOU devraient développer chez les apprenants certaines compétences méthodologiques visant à les aider à réaliser des tâches universitaires: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.

## **C- La composante disciplinaire**

Il s'agit de familiariser les apprenants avec leur domaine de spécialité en utilisant la langue cible. Dans ce contexte, les cours de FOU sont marqués par un échange entre les apprenants et leur enseignant. Ce dernier a les connaissances linguistiques et méthodologiques tandis que les apprenants maîtrisent le savoir spécialisé du domaine visé. »<sup>15</sup>

### **2. Relation étroite entre FOG/FOS/FOU et la notion d'objectif**

Toute situation de communication sollicite un français particulier. Et ce qui le caractérise clairement c'est le vocabulaire spécifique à chaque domaine. Donc tout objectif d'enseignement est spécifique, autrement dit, il n'y a pas d'enseignement-apprentissage sans objectif. Comme D. Lehmann rejoint en effet L. Porcher pour affirmer que

« ...l'expression français fonctionnel (...) n'a pas grand sens en termes didactiques, contrairement à l'expression enseignement fonctionnel du français : par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés (...) Il n'y a donc pas de langages, et encore moins de langues, fonctionnels, mais des enseignements plus ou moins fonctionnels de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation »<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Hani QOTB, « *Profil du public de FOS* », Consulté mars 2014 sur LE FOS.COM

<sup>16</sup> Denis Lehmann, 1993, « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Collection F, Hachette Fle. p.99

Ainsi, comme le résumait L. Porcher : « Il n’y a pas de français fonctionnels, il n’y a que des enseignements fonctionnels du français. »<sup>17</sup> Par-là, l’auteur veut dire que le français fonctionnel est celui que l’on enseigne en fonction d’un but, et, dans ce même ordre d’idée, il dépasse amplement “le français scientifique et technique” ou “les langues de spécialité”.

De leur côté Drouère et L. Porcher avancent que :

«D’une manière générale, il n’y a plus d’autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et, d’ailleurs, que signifierait aujourd’hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n’y a plus de place pour la gratuité de l’apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.»<sup>18</sup>

À partir des citations ci-dessus, nous pouvons conclure que tout français est fonctionnel sauf que sa fonctionnalité dépend de son enseignement et ce dernier dépend de son public et de son contenu (*comme par exemple pour le FOS, nous avons un public professionnel à prendre en charge, le FOU est un enseignement destiné aux universitaires ainsi que le FOG qui prend en charge un public plutôt généraliste*)

A notre humble avis, nous pouvons constater que le lien entre FOG/FOS/FOU, est que tous les trois sont des français fonctionnels. Certes, le FOG est indépendant en matière de public et de contenu. Par contre, l’enseignement du FOS/FOU ont quasiment les mêmes caractéristiques et peuvent parfois se compléter et dépendent d’une manière incontournable du FOG, car, l’enseignant-concepteur du FOS-FOU est tout d’abord un agent maîtrisant les mécanismes du français général : tout ce qui linguistique, syntaxe, etc. la relation entre ces trois concepts est étroitement liée par la notion d’objectif qu’ils ont en commun et qui diffère seulement par sa spécificité, d’une part. D’autre part, Nous constatons ce lien dans les cours et activité du FOS/FOU quand ces dernières portent sur les compréhensions et expressions orales ou écrites qui sont également exploitables en FOG.

---

<sup>17</sup> Porcher, L. 1976. « Mr. Thibault et le bec bunsen », in *Études de linguistique appliquée* n° 23, p. 6-13.

<sup>18</sup> Drouère, M., Porcher, L., 2003, « Introduction. A propos d’objectifs », *Les cahiers de l’asdifle – Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14 p.8

## 1. Le FOS comme ingénierie de formation

Du point de vue de l'optimisation du processus de l'enseignement du FOS, l'adoption d'une ingénierie formation s'avère primordiale. Carras, C., Kohler, P., Sjlilagy, E., Tolas, J., 2007 en récapitulent les étapes ainsi :

*L'identification des besoins de formation des apprenants doit se traduire en objectifs, en contenus, en actions, en programmes.*

*La démarche de conception de programmes de FOS comporte certaines étapes et principes méthodologiques, désormais classiques.*

***Ces étapes sont les suivantes :***

- *Identification de la demande de formation*
- *Analyse du public*
- *Analyse des besoins*
- *Recueil de données authentiques sur le terrain*
- *Analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain professionnel ou les enseignants de la spécialité*
- *Mise en place d'une méthodologie*
- *Autonomisation des apprenants*
- *Evaluation*<sup>19</sup>

### 3.1 Identification de la demande de formation

La formation du FOS peut naître à partir de deux facteurs essentiels. Le premier, c'est quand il s'agit de la demande de formation qui émane souvent depuis une institution professionnelle ou universitaire. Elle demande à un formateur ou à un centre de formation d'élaborer un programme du FOS pour leurs apprenants dans leur spécialité professionnelle ou universitaire donnée. Quand la formation est demandée, cela peut être favorable pour le formateur ou le concepteur de programme à mieux cibler les besoins de ses apprenants. Dans ce cas, le concepteur peut se trouver contraint vis-à-vis du temps car son public est déjà engagé soit la vie universitaire soit par sa carrière professionnelle donc il a un temps très limité pour atteindre son objectif.

---

<sup>19</sup> Carras, C., Kohler, P., Sjlilagy, E., Tolas, J., 2007, *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*, CLE International, 2007

Le deuxième facteur, et c'est celui qui nous intéresse, trouve son origine dans le cadre de la politique de l'offre qu'adoptent plusieurs centres de langue ou certains auteurs des manuels ou comme dans notre cas c'est l'institution de l'école préparatoire d'économie. Dans ce contexte, c'est le système universitaire qui a instauré un module de français pour cette filière scientifique. Ce dernier est censé être un programme de FOS pour accompagner l'ensemble des étudiants afin de mener à bien leurs parcours universitaires. Quand il s'agit d'une offre de formation, nous pouvons constater parfois un manque d'investissement non seulement de la part de l'enseignant car il ne connaît pas vraiment ce dont ses apprenants ont besoin d'acquérir ou de développer comme compétences langagières et méthodologiques. Mais aussi de la part des étudiants qui, souvent, banalisent ce cours de français en lui attribuant une moindre importance vu son faible coefficient vis-à-vis des autres modules de spécialité.

## **2.2 Analyse du public**

Elle se fait en terme d'':

- ✓ Homogénéité/hétérogénéité quant à l'âge, le sexe, le profil langagier, le niveau linguistique ;
- ✓ S'informer sur sa formation ou son parcours de langue français ;
- ✓ Repérer ses besoins et ses attentes ;
- ✓ Connaitre son environnement : il s'agit de la dimension interculturelle.

## **2.3 Analyse des besoins**

L'analyse des besoins est une étape indispensable de l'élaboration des cours du FOS où le concepteur doit recenser soigneusement les besoins de ses apprenants. Il s'agit de repérer souvent les situations de communication cibles aux quelles feront face plus tard les apprenants. Pendant cette étape, l'enseignant-concepteur doit faire des hypothèses à propos de ces situations de communications: quelles situations affronteront-ils?, à qui parleront-il?, que liront-ils?, qu'écriront-ils?, quelles compétences langagières doit-on privilégier lors de la formation: Comprendre, Lire, Parler et Ecrire.

## **2.4 Recueil de données authentiques sur le terrain**

Dans cette étape, le concepteur entame un travail de terrain qui l'aide à confirmer ou infirmer ses hypothèses déjà formulées dans l'étape précédente. Il est nécessaire que le

concepteur de se déplace maintes fois au lieu des situations cibles, qui est soit l'université soit le lieu de travail de son public. L'enseignant est amené à se familiariser ce lieu afin d'affiner ses hypothèses qu'il a faites dans l'étape précédente. Il aura à recueillir des documents authentiques<sup>20</sup>, pour s'en servir comme support didactique dans son programme FOS.

Cette étape de la collecte des données n'est pas une tâche commode. Les déplacements et les entretiens avec les acteurs du domaine (enseignants disciplinaires ou hiérarchie professionnelle) au lieu de la formation exigent du temps et d'investissement au concepteur pour obtenir les données nécessaires des cours du FOS. Pour cela, il doit être non seulement motivé mais aussi patient afin de mener à terme cette tâche importante.

## 2.5 Analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain

Ces documents dit authentiques ne doivent pas être utilisés comme supports entassés en tant que tels dans la classe : l'enseignant-concepteur doit d'abord les didactiser et, pour ce faire, on fait appel à l'analyse du/ des discours.

En premier lieu, il faudrait effectuer une étude de discours sur les énoncés collectés pour dégager les besoins linguistiques à savoir : le lexique spécialisé, les structures

---

<sup>20</sup> « **Authentique** : la caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de message écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également document bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; de puis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.

Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoin, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. A noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc. le concept perd de ces caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. Les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique. »

morphosyntaxiques récurrentes, besoins paralinguistique (intonation, gestuelle, posture) ainsi que les registres de langues. En second lieu, il faudrait effectuer une étude des composantes extralinguistiques comme les stratégies du discours et les besoins socioculturelles et interculturelles.

## **2.6 Mise en place d'une méthodologie**

Le français sur objectifs spécifiques n'a pas constitué sa méthodologie respective spécifique. Il s'est adapté dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du FLE. Par contre, le FOS se distingue du français général du fait de la spécificité de son public ainsi dans la façon dont est conçue la langue. Les approches communicationnelles préconisaient un enseignement par actes de langage ancrés dans des situations de la vie quotidienne. Ensuite, la démarche actionnelle a centré l'enseignement sur la notion de tâches langagières. Le principe fondamental de l'approche actionnelle c'est que l'apprentissage du français est fondé sur les tâches. En effet, cette approche (années 1990) que l'on retrouve dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), apportent une nouvelle vision de l'apprenant par rapport à la démarche communicative. Effectivement, les apprenants sont considérés comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001). Pour résumer, l'apprenant n'a plus la conception de l'apprentissage de la langue comme une fin en soi mais c'est pour qu'il agisse avec en accomplissant des savoir-faire dans un domaine professionnel ou universitaire précis.

## **2.7 Autonomisation des apprenants**

C'est quand l'apprenant se constitue un auto-dictionnaire comprenant ses propres compétences qu'il a acquises avec le lexique et des structures courantes.

## **2.8 Elaboration des activités pédagogique**

Cette étape n'a pas été citée dans les étapes de Tolas et al., mais nous suggérons qu'il est indispensable d'en parler avant l'évaluation qui se fait en dernier lieu. Après avoir collecté et analysé les données, nous devons penser à comment piloter un cours. Mangiante et Parpette, ont décelé trois critères propres au FOS qui se distinguent de la démarche du

FLE : «

- ✓ Travail participatif des apprenants : de la pratique maximale de la langue avec l'apport des apprenants, alliée à une participation limitée du professeur, qui adopte un rôle plus discret ;
- ✓ Communication réelle dans le cours en favorisant l'échange d'informations et la concentration ;
- ✓ Travail collectif et travail individuel : en raison de la courte durée d'un cours de formation FOS, il est important de donner aux apprenants des stratégies d'apprentissage qui leur permettent de travailler en autonomie. »<sup>21</sup>

## 2.9 Evaluation

Dans la démarche du FOS, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs types d'évaluation selon les différentes étapes de la formation suivie. Par exemple, nous citons l'évaluation sommative, et l'évaluation formative. Toutes les deux servent à mesurer le degré d'apprentissage des compétences langagières chez les apprenants. Concernant à l'évaluation diagnostique, elle sert à déterminer les pré-requis des apprenants avant la formation. L'essentiel est que l'évaluation se fait sous forme de tâches à réaliser.

## 2.10 Conclusion

La démarche de l'ingénierie de formation donne la possibilité de procurer véritablement aux apprenants des compétences langagières dont ils ont besoin, d'épargner de se disperser dans l'étude de faits de langue non pertinents, et de mettre en place une méthodologie d'enseignement de la langue où la langue est un médium pour réaliser des activités, où elle sert à agir.

---

<sup>21</sup> MANGIANTE. J-M. et PARPETTE.C (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. Hachette. Col. F. p 79

## Chapitre 2

# La notion de « l'analyse des besoins »

Dans ce chapitre, nous avons consacré une partie terminologique seulement pour la notion de « l'analyse des besoins ». Plus exactement, nous avons tenté de définir ce qu'est l'étape de l'analyse des besoins langagiers dans la démarche du FOS. De la définition de mot « besoin » tel qu'il est transposé dans le dictionnaire à la création de l'expression « besoins langagiers », ce chapitre a été conçu pour définir l'élément crucial de notre recherche empirique ; « **analyse des besoins langagiers** »

## 1. Que veut dire « *besoin* » et « *langagier* » ?

### 1.1 Besoin

Le terme besoin prend tellement d'ampleur dans le domaine de la didactique du FOS. Il en est même son moteur, sans lui ce processus d'enseignement/apprentissage n'aurait pas lieu d'être. Ce sont les besoins spécifiques qui caractérisent toutes les étapes du FOS à savoir : la demande ou l'offre, le public, les cours qui doivent impérativement répondre aux besoins des apprenants sinon le programme est voué à l'échec. Pour cela, nous nous attarderons à décortiquer cette notion afin de déceler son importance dans une démarche FOS. Cette notion est définie selon le dictionnaire comme : « sentiment de privation qui porte à désirer ce dont on croit manquer ; nécessité impérieuse »<sup>22</sup>

D'après la définition du dictionnaire, nous comprenons que le mot « besoin » est synonyme de nécessité primordiale pour le maintien de la vie, physiologiquement parlant. La conception du sens garde toujours son importance dans n'importe quel domaine à l'instar de l'économie, une discipline dont la quelle nous avons tenté d'analyser les besoins langagiers et méthodologiques de son public afin de mener à bien leur parcours universitaire.

### 1.2 Langagier

Relatif au langage (v. ce mot I A). *Activité, mode, tendance langagière; phénomène langagier. R. Le Bidois définit indirectement sa propre attitude : décrire les mœurs langagières avec précision et sans indulgence, et compter sur le ridicule pour les châtier*<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin>

<sup>23</sup> *Le Monde*, 8 nov. 1970 ds GILB. 1971 in <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/langagier>

Si notre travail concerne la langue française, il en va de soi de s'interroger sur les tendances langagières d'une *communauté linguistique* donnée, dans notre travail il s'agit d'un public spécifique qu'est les étudiants de département d'économie de Mostaganem.

Ainsi, il ne faut pas confondre l'adjectif *langagier* qui s'oppose à celui de *linguistique* qui se s'attache à l'étude des langues ; pourtant *linguistique* est d'un emploi plus fréquent, même dans le sens de « relatif au langage »

## 2.1 Pourquoi la notion de besoins

Elle voit le jour grâce à une réaction à des approches qui jugent la définition des *contenus* d'apprentissage comme le noyau de chaque enseignement : méthode *traditionnelle* ( qui suppose que transmettre du savoir sur la langue en pariant que l'apprenant saura les mettre en œuvre en situation de communication réelle), mais encore les évolutions des décennies 60-90, basées sur de nouvelles *approches linguistiques* : compétence de communication, approche notionnelle-fonctionnelle, niveaux-seuils, analyse du discours, voire approche communicative qui se basent tous sur une définition des contenus linguistiques/communicatifs. A ce propos, Richterich écrit :

« Les théories et modèles linguistiques, sociolinguistiques, pragmatolinguistiques et autres qui sont actuellement utilisés de façon plus ou moins respectueuse pour définir des contenus n'entraînent pas nécessairement une didactique correspondante, et l'on peut très bien enseigner des actes de parole, des fonctions et des notions, des interactions conversationnelles par des activités de type explicatif qui n'ont rien à envier à l'enseignement des règles de la grammaire traditionnelle ni à la classique explication et analyse de texte.

-- C'est pour combler cette lacune qu'on s'est récemment intéressé à la méthodologie, à l'enseignement et aux pratiques dans la classe (...). On peut en effet estimer que ce qui importe le plus quand on apprend une langue, c'est ce qu'on fait réellement et non pas tant les contenus langagiers auxquels on est confronté. Ce qui prime par conséquent, ce sont les actions que vont faire ensemble enseignant et apprenants pour réaliser en commun leur projet d'enseignement/apprentissage. Les contenus sont secondaires et doivent y être

subordonnés, d'autant plus qu'ils ne peuvent jamais correspondre à l'utilisation de la langue telle qu'elle existe dans les situations authentiques de communication hors de la salle de classe dont ils ne peuvent être qu'une réduction. »<sup>24</sup>

A partir de cette citation, nous comprenons que la réussite des apprentissages ne dépend donc pas des contenus (l'objet du savoir) et ceci concerne aussi bien le domaine du FLE que celui du FOS- l'enseignement de contenus disciplinaire-. Cependant, ce sont les situations authentiques de communication du terrain de chaque public spécifique. Ainsi, pour les public spécifiques, il serait possible d'identifier et de décrire ces situations au cas par cas.

## **2.2 Pourquoi la nécessité de l'analyse des besoins ?**

L'analyse des besoins est l'une des étapes des plus importantes que l'enseignant-concepteur du FOS doit établir dans sa démarche d'enseignement. Sans cette première, les objectifs et les attentes des apprenants seraient annulés ou non atteints car ils n'auraient pas été recensés à travers cette étape.

Richterich écrit à ce propos :

« L'éducation étant l'un des secteurs les plus importants et les plus coûteux dans tout pays industrialisé, il est légitime d'analyser de plus près, comme on le fait dans l'industrie et le commerce, sa rentabilité et son efficacité. Or, l'on constate d'emblée que ses buts ne sont le plus souvent même pas définis ou alors avec une imprécision telle qu'ils n'ont aucun effet. »<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Richterich, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Collection F Recherches/Applications, Hachette p.9

<sup>25</sup> *Ibid*, pp.22-23

### 3. Qu'est-ce qu'un besoin selon Richterich ?

La notion de *besoin* est relativement mise en doute dans un premier temps, car elle se rapproche d'autres notions dont il est parfois délicat de la distinguer : *motivation, demande, attente, désir, intérêt*. Or, elle est nettement indissociable de la notion d'*objectif*, car l'une engendre l'autre. Richterich tente de s'approcher d'une définition de la notion en identifiant ses multiples aspects :

- « - Etat de manque, d'insatisfaction, de déséquilibre/Etat de satisfaction, d'équilibre, d'apaisement.
- - Construction à partir de données internes et externes à l'individu/Relation entre l'individu et le monde.
- - Tension entre deux états/prise de conscience d'un état présent comparé à un état futur.
- - Force qui pousse à agir pour changer un état en un autre.
- - Expression d'un projet.
- - Etc. »<sup>26</sup>

#### 3.1 Qu'est-ce qu'un « besoin langagier » ?

Richterich remarque que :

« (...) la pédagogie et la didactique des langues étrangères s'approprient couramment des notions empruntées à d'autres disciplines en leur donnant des sens réducteurs et parfois même détournés afin qu'ils soient directement applicables à l'enseignement et à l'apprentissage. (...) Quant aux besoins langagiers, l'expression a été forgée de toutes pièces avec une certaine désinvolture qui n'a pas manqué de provoquer bien des malentendus.

Apparue tout au début des années 70, cette formule a d'abord été utilisée comme équivalent, plus ou moins approximatif, de la notion de situation. Nous osions, à l'époque, proposer la définition suivante : « les besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante correspondent aux

---

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 22-23

exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes » (Richterich 1973, p. 36) »<sup>27</sup>

Selon cette définition, il s'agissait donc de faire un inventaire des comportements langagiers, de les mettre en relation avec leurs situations de production, pour qu'enfin on puisse avoir une définition des « besoins langagiers ». Cette approche a l'avantage de représenter le développement par rapport aux méthodes SGAV<sup>28</sup> qui sont dressées sur un recensement de « situations » préconçues et sans fondement rationnel et universelles, mettant à l'écart la variation contextuelle concernant les utilisateurs et les apprenants. Dans ce point de vue, « langagier » on fait allusion à l'utilisation d'une langue, chose qui s'oppose à linguistique systémique.

Néanmoins en FOS les besoins ne se localisent pas uniquement aux besoins langagiers (*faire une réservation par téléphone/s'excuser pour un retard de livraison, etc.*). Doivent s'y ajouter les savoir-faire professionnels puisque la langue en FOS constitue un medium pour accomplir des tâches propres à un cadre d'activité sociale (*rédiger une lettre de commande/de rappel; savoir énoncer un diagnostic médical, etc.*), puisque «La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français ...»<sup>29</sup>, une finalité d'apprentissage qui constitue une autre marque distinctive du FOS et que B.Tauzin y insiste par la formule suivante : «le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du français «pour». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres.»<sup>30</sup>

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 24

<sup>28</sup> C'est une conception structuro-globale, audio-visuelle de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est à dire un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux. Vu sur <http://methodologis.pagesperso-orange.fr/sgav5/sgav5/sgav.htm>

<sup>29</sup> Henao, M., Juin 1989, «*Formation linguistique professionnelle*», *Revue Reflets*, n°31. P.19

<sup>30</sup> Tauzin, B., 2003, « *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition* », table ronde in *Les cahiers de l'asdifle – Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14 p.82

#### 4.1 La définition des besoins et son lien avec les objectifs d'apprentissage

D. Lehmann signale que les deux notions sont dans les contextes indissociables, même si les deux ne doivent pas être confondus (si on peut dire en théorie, on a « besoin de ... » c'est pour « être capable de... ». Cependant les besoins ciblés ne s'expliquent pas obligatoirement par des objectifs). Richerich dénonce les pièges propres à une association besoins-objectifs trop étroite :

« On peut accepter ce point de vue [N.B. selon lequel l'analyse des besoins est une pratique de production d'objectifs] si l'on considère l'analyse comme une étape dont la fonction est de recueillir des informations sur et avec tous les partenaires engagés dans la réalisation d'un projet éducatif, informations qui serviront à déterminer des objectifs non plus «a priori, mais « à partir de la définition des exigences de fonctionnement des organisations », « de l'expression des attentes des individus et des groupes », « de la définition des intérêts des groupes sociaux » (Barbier et Lesne, 1977 : 235). Se posent dès lors les mêmes questions : qui analyse les besoins ? De qui ? Pour en faire quoi ? Est-ce une autre technologie au service du pouvoir de quelques-uns ( ... ) ? Ou est-ce un instrument d'information mutuelle, de discussion, de participation, de négociation ? Le piège est ici encore plus redoutable. Car si l'on peut accepter en connaissance de cause des objectifs imposés autoritairement, le passage par l'analyse de ses besoins peut donner l'illusion à l'apprenant, qui, au départ, n'a que peu de pouvoir face à l'enseignant et à l'institution, qu'ils ont été pris en compte alors qu'en fait, ils lui ont été dictés avec la même autorité. »<sup>31</sup>

#### 4.2 Le lien entre besoins et publics

Si l'analyse des besoins a vu le jour dans les années 70, c'est parce que d'une part c'était pour la première fois, il y avait *volonté de différencier* les enseignements en en prenant en considération la diversité des publics et en leur procurant des conditions adaptées, et d'autre part, qu'il y a *création de techniques d'analyse* spécifiques à cette démarche et donnant la possibilité de distinguer les différences entre publics.

---

<sup>31</sup> *Ibid.*, pp. 23-24

Ces techniques d'analyse se font effectivement en une collecte de données par le biais de questionnaires, d'entretiens ou d'interviews. Les questions étudiées concernent des informations sur l'identité des apprenants, leur biographie linguistique, leurs motivations d'apprendre, etc.

Mangiante et Parpette<sup>32</sup> remarquent par ailleurs que c'est seulement quand le public est connu que l'on peut en analyser les besoins, et partant, prévoir des objectifs adaptés à ce public particulier, et évolutifs au cours de la formation. En revanche, une logique de l'offre qui ne peut pas s'appuyer sur une analyse de besoins ne pourra se fixer des objectifs qu'en termes de spécificités linguistique du domaine envisagé, d'où une approche du type « français de spécialité ».

## 5. Critique de la notion de besoins langagiers

La notion de besoins langagiers est loin d'être une expression jouissant d'une simplicité ni au niveau sémantique ni au niveau d'application. Ce concept a été très susceptible à engendrer des critiques à son égard démontrant à la fois ses illusions et ses limites.

A ce propos Richterich lui-même<sup>33</sup> en a répertorié quatre (04) critiques :

- Les « besoins langagiers » n'existent pas réellement comme objets du monde, ce sont des *constructions conceptuelles*. Par conséquent, on ne peut pas réellement en dresser un inventaire ou les décrire, on peut au mieux les *identifier*, c'est-à-dire les construire abstraitement par un processus d'identification (donner une identité).
- Bien souvent, l'identification des besoins langagiers donne l'illusion aux apprenants qu'ils sont pris en compte en tant qu'individus dans la prise de décision, alors qu'en réalité, leur ignorance de beaucoup de facteurs (utilisation future de la langue, conditions d'enseignement et d'apprentissage) est un prétexte à ce que l'institution leur impose ses choix.

---

<sup>32</sup> Mangiante J-M et Parpette C. *ibid.*, pp.22-23

<sup>33</sup> Richterich, *ibid.*, pp. 27-28

- L'identification des besoins se doit d'être continue tout au long de l'enseignement/apprentissage, de manière à tenir compte du fait que les apprenants se créent des besoins en apprenant, et que l'enseignant qui ignore parfois tout du domaine d'application se familiarise avec lui en fréquentant les apprenants. Or, l'identification des besoins a souvent été conçue dans des *systèmes linéaires* (voir critique dans Lehmann 1983 des enchaînements mécaniques entre les phases successives des systèmes de conception d'enseignements de FOS) qui n'admettent pas de retour aux étapes antérieures.

- L'expérience a montré que bon nombre d'enquêtes et d'analyses des besoins n'ont pas abouti à de quelconques applications pédagogiques, le poids des institutions et des systèmes de formation et l'inertie des individus étant souvent trop grands. De ce fait, les grandes enquêtes ont été abandonnées au bénéfice de pratiques plus légères, qu'on s'efforce d'intégrer au mieux aux processus d'enseignement/apprentissage.

D. Lehmann y additionne:

- les analyses de besoins ont le plus souvent pour effet de traduire les besoins en objectifs de type linguistiques : « réalités langagières que les apprenants sont censés acquérir et maîtriser » dans des « situations cibles ». Or, cette vision met totalement de côté ce que Lehmann appelle les « besoins d'apprentissage », pas uniquement linguistiques mais aussi socioculturels et psycho-affectifs.

- il existe des limites « idéologiques » à ces approches, qui sont les « tensions réelles entre besoins des apprenants et besoins des institutions » menant d'un extrême « technocratique » à un autre extrême « spontanéiste ».<sup>34</sup>

## 5.1 Des amorces de solution

Après avoir fait le constat que ces analyses, en dépit leur complexité, demeurent obligatoires, D. Lehmann <sup>35</sup> compte deux catégories de propositions d'amélioration :

---

<sup>34</sup> Lehmann, D., 1990, « Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ? », LDFLM R&A, pp.81-87.

<sup>35</sup> *Ibid.*, pp.85-87.

- Celles qui visent à une *simplification* de l'appareil analytique et de la procédure. Richterich lui-même évolue dans ce sens entre ses différentes publications (1973, 1977, 1985), abandonnant une analyse systémique encore très marquée par le structuralisme (inventaire minutieux de situations d'apprentissage, de situations de communication et leur décomposition en une foule d'actes et de sous-actes) au profit d'une approche plus basée sur les principes de la démarche que sur des procédures : « distinction entre besoins et ressources, non-coïncidence entre les besoins des divers partenaires (apprenants, institution, société), nécessité de ménager un compromis entre les uns et les autres, rôle de la négociation avec le groupe d'apprenants en vue de parvenir à ce compromis ».

- Celles qui visent à introduire dans l'analyse les composantes autres que langagières et les situations ciblent, nommément les *situations d'apprentissage*. « Ceci implique d'abord la prise en compte des particularismes de la situation d'apprentissage ainsi que de ceux des apprenants, qu'il s'agisse aussi bien de leurs spécificités socioculturelles que de leurs habitudes d'apprentissage et de leurs représentations linguistiques ». C'est la « centration sur l'apprentissage » par la prise en compte prioritaire des besoins d'apprentissage. D'après Hutchinson et Waters (1987) :

« Nous devons regarder au-delà de la compétence qui permet à quelqu'un de communiquer, car ce que nous voulons véritablement découvrir ce n'est pas la compétence elle-même, mais comment on peut l'acquérir ».

Lehmann<sup>36</sup> (1993 : 131-139) élabore cette notion de « besoins d'apprentissage » de manière à y inclure tous les besoins des apprenants au moment de l'E/A, et non seulement leur supposés besoin futurs, une fois l'apprentissage terminé. Il distingue deux types de besoins (les besoins dépendants et les besoins non-dépendants),<sup>37</sup> eux-mêmes composés de trois composantes :

- une composante psycho-affective, qui prend en compte le sentiment d'insécurité lié à toute situation d'apprentissage, sentiment qui peut être renforcé chez les adultes professionnels par l'idée que l'apprentissage est infantilisant ;

---

<sup>36</sup> Lehmann, D., 1993, « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Collection F, Hachette Fle. pp. 131-139

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 133-134

- une composante langagière, qui se décompose en trois domaines distincts : besoins liés à la communication dans la classe ; besoins liés à « la prise de conscience du fossé qui existe entre la classe et la communication réelle » ; enfin « un type de besoins lié en propre à l'apprentissage et dont on pourrait dire qu'il est le besoin de prendre la mesure de ce qui se joue dans l'apprentissage d'une langue » et qui touche aux représentations de l'apprenant sur le langage (cf. l'anglais « language awareness ») ;
  
- une composante socio-culturelle, qui doit englober une part de « la compétence particulière requise par la communication spécialisée », sans pour autant prétendre s'y substituer ou la reproduire totalement (il y a en effet des limites à « l'authenticité » dans les situations de classe).

## *Partie II*

# *Cadrage méthodologique,* *analyse et interprétation* *des résultats*

# Chapitre 1

## Cadre pratique et méthodologique

## 1- Présentation, description de l'école préparatoire d'économie

### 1.1 Qu'est-ce-que l'économie ?

"L'économie analyse les processus de création et de répartition de la richesse évaluable monétairement", avec la définition suivante de la richesse, empruntée à Adam Smith :

"L'étendue des nécessités, des commodités et des agréments de la vie humaine dont (un homme) peut jouir"<sup>38</sup>.

« "L'économie est la science de l'allocation optimale de ressources rares à la satisfaction de besoins potentiellement infinis". Même si l'on restreint les besoins à ceux qui peuvent être satisfaits par la richesse et donc les ressources à ce qui contribue à produire cette richesse, cette définition est beaucoup plus précise que celle que nous avons provisoirement adoptée. En particulier, elle fait de l'économie une science normative. L'économie se fixe comme objectif de dire comment on peut, avec des moyens limités, obtenir le **maximum** (c'est ce que signifie allocation optimale) de satisfaction des besoins ». <sup>39</sup>

Après avoir donné un aperçu sur l'économie en tant que science et discipline, il importe à présent de s'interroger sur son enseignement au département l'école préparatoire en Sciences Economiques, Commerciales et Sciences de la Gestion (EPSECG) de Tlemcen.

### 1.2 Département d'économie de Mostaganem

Département en Sciences Economiques, Commerciales et Sciences de Gestion de Mostaganem (SECG) a été fondée pour assurer et garantir aux étudiants pendant deux années successives, une formation de base centrée autour de quatre unités fondamentales et qui sont indispensables à l'étudiant : il s'agit des Mathématique ; Economie et Techniques de la Gestion ; Langues Etrangères, et Culture Générale. Ces unités permettent à l'étudiant

---

<sup>38</sup> Smith, Adam, 1996 *Enquête sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Traduction Française de Paulette Taïeb ; Paris, PUF, p. 33

<sup>39</sup> Giraud Cerna, P-N2004-2005, *Initiation à l'Economie - Chapitre 1. Qu'est-ce que l'Economie ?*, P. 11

d'acquérir les outils conceptuels, quantitatifs et méthodologiques essentiels qui lui permettent d'accéder aux grandes écoles (Genre HEC) dans les meilleures conditions.

L'accès à l'SECG est ouvert aux candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger qui est reconnu équivalent.

Les candidats seront sélectionnés sur la base d'un seuil déterminé par une moyenne minimale et d'un quota alloué à l'école.

L'SECG a été créée dans le cadre d'une vision globale de réforme engagée par le MESRS et qui consiste en la mise en place du système LMD, d'une part, et la création des grandes Ecoles et d'Ecoles préparatoires, d'autre part.

Elle assure la mission de formation en sciences économiques, commerciales et sciences de gestion, pour préparer les étudiants à l'accès au 2ème cycle assuré par les Ecoles hors universités, notamment les trois grandes Ecoles à savoir, l'ENSSEA, ENSFC et l'ENSC.

Les programmes pédagogiques de l'Ecole sont élaborés par des enseignants experts en pédagogie et spécialistes en la matière et sont fixés par arrêté ministériel.<sup>40</sup>

## **2 Le parcours du public cible avant un cursus FOS**

Avant de conquérir son statut d'étudiant à l'université, l'apprenant algérien passe par différentes étapes tout au long de son parcours scolaire. Nous pouvons donc dire qu'en ayant atteint le cycle de l'enseignement supérieur, cet apprenant a déjà pu jouir d'un certain nombre d'années d'apprentissage. Quand l'apprentissage de français pour l'apprenant ayant obtenu son bac, il aura amassé pas moins de onze années.

L'enseignement du français en Algérie a connu une réforme qui dénote non seulement son importance dans le contexte éducatif mais aussi son côté prestigieux dans la société algérienne.

---

<sup>40</sup> <http://www.epsecg-tlemcen.dz/index.php/ecole/presentation>

« La rentrée scolaire 2003 n'a pas été une rentrée comme les autres. Elle a été marquée par un tournant important dans l'Histoire de l'Éducation en Algérie par le fait de la mise en place de la réforme du système éducatif ». <sup>41</sup>

En effet, il serait important de mentionner qu'à travers cette nouvelle réforme, l'école algérienne se veut plus moderne et plus expansive envers le monde, car autrefois, dans les années 70, la politique d'arabisation qui a touché le secteur éducatif au niveau fondamental et secondaire, a fait que le français perde de sa valeur et la place dominante dont il disposait auparavant dans le secteur de l'enseignement.

La formation de français des apprenants en Algérie se focalise sur la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. Cette formation étant générale, elle vise à faire acquérir à l'apprenant une compétence formellement linguistique ainsi certains éléments de connaissances littéraires et à faire promouvoir la culture française.

Le degré de maîtrise de la langue française est variable d'un apprenant à un autre voire d'une région à une autre et ce, est dû à plusieurs facteurs sociaux ou géographiques. Par ailleurs, il est important de signaler que d'autres facteurs d'ordre psychologique et affectif peuvent aussi influencer sur la relation de l'apprenant qu'il entretient avec la langue et à son apprentissage.

Ce que nous exposons ici, représente les caractéristiques du contexte du français langue seconde, dont la mutabilité est susceptible d'influer la maîtrise de la langue, comme le mentionne Mohamed Njah dans sa thèse, Miled avance que :

« L'un des traits distinctifs de la langue seconde est l'instabilité relative à son statut et le caractère mouvant et évolutif des réalités langagières ». <sup>42</sup>

Aicha Benamar ajoute à son tour que :

« Pour les élèves et enseignant interrogés, le FLE n'existe pas » <sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> <http://www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf> consulté le 20/04/2014

<sup>42</sup> MILED.M (2004). « *Quelques orientations didactiques pour enseigner une langue étrangère ou seconde sur objectifs spécifiques* » dans NJAH. M.L "enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en français sur objectifs spécifiques, thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2011.

<sup>43</sup> BENAMAR.A (1997). « *Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en*

Elle confirme que le français ne peut être considéré comme langue étrangère car il est omniprésent dans nos discussions officielles soient-elles ou pas et que bon nombre d'apprenants (locuteurs) font appel au français dans divers domaines et situations.

A ce propos, Mohamed Njah signale à ce que l'institution scolaire requière une compétence supérieure en langue française et avance que :

« De façon assez paradoxale il faut l'avouer, le niveau d'exigence en français langue seconde est relativement assez élevé par rapport à un apprenant de français langue étrangère, le nombre d'heures, les contenus didactique ».<sup>44</sup>

Notre intérêt est loin de vouloir rejeter la faute sur les enseignants concernant la baisse du niveau de ces apprenants. Par contre, nous tentons juste de cerner la difficulté qui ne cesse d'augmenter. Cette dernière se ressent lorsqu'un étudiant universitaire, dans sa discipline, est dans l'inaptitude de pouvoir penser en français que se soit à l'écrit ou à l'oral voire d'autres spécificités concernant la langue dont il doit puiser pour réaliser une tâche qui lui est exigé dans son parcours.

### **3- Objet de la recherche, hypothèses et protocole d'investigation**

#### **3.1 Objet de la recherche**

Nous le rappelons, la problématique traite l'analyse des besoins langagiers et méthodologiques des étudiants de première et de deuxième années inscrits au département d'économie de Mostaganem. Notre enquête est basée sur des questionnaires auprès des étudiants et des enseignants.

Une étude quantitative est une étude des comportements, attentes ou opinions réalisée par questionnaire auprès d'un échantillon de la population étudiée et dont les résultats chiffrés sont ensuite extrapolés à l'ensemble de la population étudiée.

---

Algérie ». Les Cahiers de l'Asdifle n°8, Paris : Hachette, p. 200.

<sup>44</sup> NJAH. M.L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en français sur objectifs spécifiques, thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2011.

### 3.2 Hypothèses retenues

Etant sur le terrain, nous nous sommes rendu compte des difficultés langagières rencontrées par ces nouveaux bacheliers qui peuvent fréquemment leur créer du déséquilibre pour mener à bien leur vie d'étudiants.

Rappelons que nos hypothèses de départ se structuraient d'abord sur le fait qu'il y a une inadéquation entre le français enseigné à l'école préparatoire d'économie et les besoins réels en cette langue des apprenants qui y sont inscrits. Ensuite, Ces apprenants ont des besoins langagiers et méthodologiques qu'il faut recenser afin de parvenir à élaborer un programme qui leur permettrait un accompagnement serein ;

### 3.3 Les outils de la recherche

La présente étude a été menée en utilisant des méthodes de recherche quantitative. Les données ont été recueillies par le biais un questionnaire qui a été distribué aux étudiants et aux enseignants (de discipline et de français).

Le questionnaire est un outil méthodologique comprenant un ensemble de questions qui se suivent d'une manière structurée. Il est présenté soit sous une forme papier ou électronique. La simplicité du questionnaire en fait une technique d'usage très fréquent.

**« Le questionnaire est, de toutes les méthodes de psychologie sociale, la méthode la plus connue et la plus fréquemment utilisée. Cette méthode présente de nombreux avantages et est pratiquement la seule qui soit adaptée aux enquêtes quantitatives »<sup>45</sup>**

Dans notre recherche, nous avons opté pour le questionnaire dans le but de nous confronter avec des données empiriques. Les questions que nous avons proposées étaient dans le but d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la partie préliminaire de notre travail.

Nos questionnaires ont été divisés en deux parties, la première correspond au profil de l'enquêté (enseignant ou étudiant) et la seconde comprend un contenu qui porte sur l'intérêt de notre investigation qui est l'analyse des besoins.

---

<sup>45</sup> Chauchat, H., (1985), *L'enquête en psychosociologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

## **4 Population d'enquête**

Il est quasiment impossible, voire inefficace, d'établir le recueil de données sur l'ensemble de la population. C'est pour cette raison qu'on sélectionne une partie de la population - l'échantillon - sur qui va effectivement porter l'enquête.

Pour ce faire, la population sur laquelle nous avons enquêté, s'est limitée à :

- Soixante-dix étudiants inscrits à département d'économie de Mostaganem (première et deuxième année)
- Treize enseignants de discipline assurant différents modules scientifiques faisant partie du programme d'économie.
- Cinq enseignants de la langue française.

## **5 Le questionnaire**

### **5.1 Conditions de réalisation du questionnaire**

L'enquête s'est faite ainsi :

Avant de présenter le questionnaire aux étudiants (voir annexe) et aux enseignants des deux matières, à noter de la discipline de la science économique et français (voir annexe), nous nous sommes présentée auprès d'eux et nous leur avons expliqué le but de notre travail afin qu'ils éloignent de leur esprit toute idée de jugement pour vu qu'ils coopèrent avec nous. D'ailleurs nous les avons rassurés en leur confirmant que nous procéderont par anonymat.

\*D'abord nous nous sommes familiarisés avec notre population (étudiants et enseignants).

\*Ensuite nous avons eu un entretien avec les enseignants et les étudiants afin de pouvoir pointer nos questionnaires.

\*Enfin, une fois que les questionnaires ont été élaborés et parachevés, nous avons procédé à sa distribution. Cette dernière s'est faite en premier lieu par le biais de l'administration, mais pour avoir plus de données qui nous ont été remises nous avons pris l'initiative de continuer la distribution et la récolte des données par nous-mêmes.

## **5.2 Objectifs du questionnaire**

### **5.2.1 Questionnaire destiné aux étudiants**

Le questionnaire destiné aux étudiants a pour objectifs :

- S'informer de leur profil à savoir : âge, genre, lieu de résidence, type de bac et la note de français obtenue au baccalauréat,
- Repérer leurs difficultés langagières en français,
- Analyser leur besoins langagiers et méthodologiques réels,
- Voir si le programme de français qu'ils exploitent en classe leur sert pour mener à bien leur parcours disciplinaire.

### **5.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants de la discipline d'économie**

Le questionnaire destiné aux enseignants de spécialité a les visées suivantes :

- Voir en quelle langue se font leurs cours ;
- Savoir si les difficultés que rencontrent leurs étudiants à quoi sont-elles dues ;
- Connaitre quels sont les obstacles langagiers et méthodologiques que rencontrent leurs apprenants ;
- Savoir à quel moment leurs apprenants ont besoin du français.

### **5.2.3 Questionnaire destiné aux enseignants de français**

Le questionnaire destiné aux enseignants de français vise à :

- Voir quel est leur diplôme,
- Savoir quel français ils enseignent,
- Savoir s'ils ont bénéficié d'une formation en FOS et s'ils ont les supports didactiques nécessaires,
- Savoir comment ils font pour mieux accompagner leurs étudiants afin qu'ils poursuivent sereinement leurs cursus universitaire.

*Chapitre 2*  
*Analyse et interprétation*  
*des résultats*

## **1 Procédure de recherche**

De prime abord, nous avons pensé à faire remplir nos questionnaires qui consiste comme nous venons de le dire antérieurement à recueillir des informations sur le profil des étudiants et des enseignants (de la langue ainsi que de la discipline) et les besoins réels de ces apprenants en FLE/FOS et FOU.

En effet, pour élargir notre champ pour vue d'obtenir une meilleure représentation en matière d'échantillon. De ce fait, rappelons que notre corpus se constitue de soixante-dix étudiants, treize enseignants de la spécialité d'économie (assurant divers modules scientifiques) et cinq enseignant de la langue française.

Par ailleurs, ce chapitre traite de la partie pratique de notre travail où nous allons y exposer les résultats obtenus lors de l'enquête empirique que nous avons faite, d'une part et d'autre part nous essaierons d'en donner une analyse ainsi que d'éventuelles interprétations.

## **2- Résultats des questionnaires**

### **2.1 Destiné aux étudiants**

#### **2.1.1 Tableau récapitulatif des résultats du questionnaire pour le profil des étudiants**

Le tableau ci-dessous récapitule l'ensemble des éléments qui ont façonné notre partie « Profil de l'étudiant » du questionnaire. Ainsi, en filtrant ce dernier qui leur a été destiné et qui comprend soixante-dix étudiants nous avons constaté que leur tranche d'âge varie entre 19 et 22 ans. Ils sont de gent différente dont trente-sept filles soit 52% et trente-trois garçons soit 47%. Ils viennent des quatre coins de l'Algérie. Ils ont eu leur baccalauréat selon trois séries différentes à savoir : vingt-huit sur soixante-dix soit 40% de type scientifique, trente-cinq sur soixante-dix soit 50% en gestion économique et sept sur soixante-dix soit 10% de type mathématique. Ainsi, leur note de baccalauréat obtenue varie entre 4.5 et 17.

	<b>Age</b>	<b>Gent</b>	<b>Lieu de résidence.</b>	<b>Type de bac</b>	<b>Note de français obtenue au bac</b>
01	20	M	SBA	Scientifique	17
02	20	M	Blida	Scientifique	14
03	19	F	Tlemcen	Scientifique	07
04	19	F		Gestion éco.	14.5
05	19	M	Mascara	Scientifique	10
06	19	M	Mascara	Gestion éco.	11
07	19	F	Tlemcen	Scientifique	16
08	19	M	Mostaganem	Gestion éco.	14
09	20	M	Mostaganem	Gestion éco.	13
10	19	F	Ain Defla	Gestion éco.	10
11	20	M	Chlef	Gestion éco.	8.5
12	20	M	Ain Temouchent	Scientifique	14.5
13	20	F	Tlemcen	Gestion éco.	12
14	19	F	Tlemcen	Scientifique	10
15	20	F	Blida	Scientifique	11.5
16	22	M	Boumerdes	Gestion éco.	14
17	20	M	Boumerdes	Mathématique	14
18	20	F	Blida	Gestion éco.	15
19	22	M	Boumerdes	Gestion éco.	12.5
20	20	F	Bouira	Scientifique	12
21	19	F	El Bayadh	Gestion éco.	12.5
22	19	M	Djelfa	Mathématique	10
23	19	F	El Bayadh	Scientifique	15.5
24	20	F	Tipaza	Gestion éco.	09
25	20	M	Médéa	Gestion éco.	10.5
26	20	M	El Bayadh	Gestion éco.	10.5
27	20	M	Ouergla	Scientifique	17
28	19	F	Tipaza	Scientifique	08
29	20	M	Ain Defla	Gestion éco.	12
30	20	F	Khenchela	Scientifique	15.5
31	19	F	Hassi Messaoud	Scientifique	15

32	19	M	Ain Defla	Scientifique	13
33	21	M	Tipaza	Scientifique	10
34	19	F	Tlemcen	Mathématique	13.5
35	19	F	Tlemcen	Scientifique	12
36	20	F	Bouira	Mathématique	16
37	21	F	Boumerdes	Gestion éco.	13.5
38	20	M	Ain Defla	Scientifique	08
39	21	M	Relizane	Gestion éco.	11
40	20	M	Ain Defla	Mathématique	15.5
41	21	M	Tlemcen	Gestion éco.	13
42	20	F	Boumerdes	Scientifique	14
43	20	F	Blida	Gestion éco.	15
44	21	F	Tlemcen	Gestion éco.	16
45	20	F	Tlemcen	Gestion éco.	17.5
46	19	F	Tlemcen	Gestion éco.	10.5
47	20	M	Tlemcen	Gestion éco.	06
48	22	F	Tlemcen	Gestion éco.	12
49	21	M	Tlemcen	Gestion éco.	13
50	21	M	Ghardaia	Gestion éco.	08
51	20	M	Boumerdes	Gestion éco.	07.5
52	20	F	Bouira	Scientifique	14
53	20	F	Tissemsilte	Gestion éco.	10
54	20	F	Tlemcen	Scientifique	09
55	22	F	El Bayadh	Gestion éco.	10
56	20	F	Blida	Scientifique	10
57	22	M	SBA	Scientifique	10
58	20	F	Ain Temouchent	Scientifique	15
59	19	F	Boumerdes	Gestion éco.	15
60	21	M	Blida	Gestion éco.	04.5
61	20	M	Bouira	Scientifique	13.5
62	19	F	Tlemcen	Scientifique	14
63	20	M	Tissemsilte	Gestion éco.	07
64	20	M	Alger	Mathématique	14

65	20	F	Boumerdes	Scientifique	14.5
66	21	M	Blida	Gestion éco.	12.5
67	20	M	Ain Defla	Mathématique	14
68	20	F	Alger	Scientifique	17
69	19	F	Bouira	Gestion éco.	15.5
70	21	F	Alger	Gestion éco.	08

### 2.1.2 Tableau récapitulatif du questionnaire pour le recensement des besoins des étudiants

Ce tableau récapitule les statistiques et les pourcentages de toutes les questions posées dans le questionnaire qui a été destiné aux étudiants. Cet ensemble de questions avait pour but de repérer les difficultés et les besoins langagiers des étudiants. Notre but était de les impliquer à s'exprimer eux-mêmes sur les deux notions qui ont fait l'objet de notre recherche à savoir : difficultés et besoins.

<b>1- Quelle langue étrangère ont-ils apprise(s) à l'enseignement de base ?</b>		
Français	55/70	78.5%
Anglais	31/70	44.2%
Aucune	5/70	7.1%
<b>2- Estiment-ils que leur niveau en langue française est :</b>		
Très bon	02/70	02.8%
Bon	22/70	31.4%
Moyen	35/70	50%
Faible	11/70	15.7%
<b>3- Quelles sont les difficultés langagières en français qu'ils rencontrent?</b>		
La compréhension de l'oral	27/70	38.5%
L'expression de l'oral	45/70	64.2%
La compréhension de l'écrit	19/70	27.1%
L'expression de l'écrit	27/70	38.5%
<b>4- Même si on les autorise d'utiliser l'arabe pendant le cours, souhaiteraient-ils développer leurs compétences en français ?</b>		
- A		
Oui	55/70	78.5%
Non	15/70	21.4%

- <b>B) Comment</b>		
Avec suggestion	28/70	40%
Sans suggestion	42/70	60%
<b>5- Trouvent-ils que le programme de français répond à leur besoins ?</b>		
Oui	30/70	42.8%
Non	40/70	57.1%
<b>6- Quel français souhaiteraient-ils apprendre ?</b>		
- <b>A</b>		
FOG	48/70	68.5%
FOS	41/70	58.5%
- <b>B) Pourquoi ?</b>		
Pour communiquer avec des francophones de la vie quotidienne		
A l'oral	57/70	81.4%
A l'écrit	19/70	27.1%
Pour communiquer avec des francophones de la vie professionnelle		
A l'oral	38/70	54.2%
A l'écrit	35/70	50%
Pour se documenter dans leur domaine en français		
25/70	35.7%	
Pour rédiger des documents relatifs à leur domaine		
29/70	41.4%	
Pour argumenter leur exposés oralement		
48/70	68.5%	
Pour prendre des notes		
13/70	18.5%	
Pour rédiger un mémoire/article de recherche		
34/70	48.5%	
Pour pouvoir poursuivre facilement leurs études dans leur prochain parcours		
45/70	64.2%	

## 2.2 Représentation graphique et interprétation du questionnaire

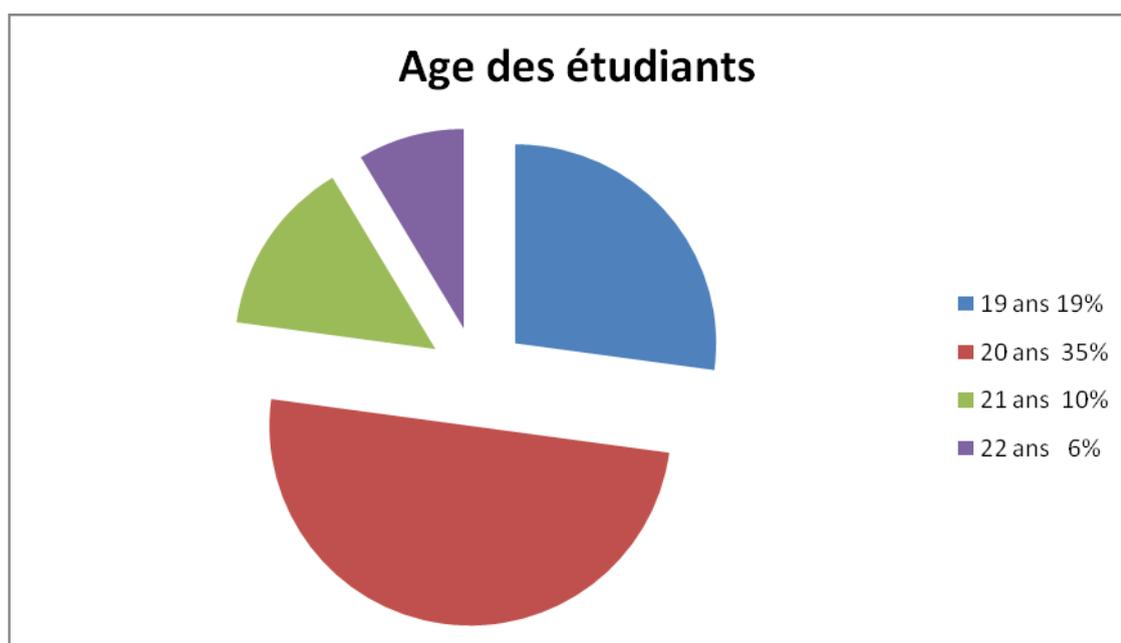
Le questionnaire que nous avons adressé aux étudiants était pointé sur plusieurs paramètres divisés en deux axes. Dont le premier était un ensemble de questions à visée d'obtention d'information quant à leur profil et le deuxième était le but lui-même de notre travail qui est l'analyse de leurs besoins langagiers et méthodologique en langue française. Ainsi pour une meilleure lisibilité des résultats, nous avons opté pour illustrer ces derniers par des graphiques.

### 2.2.1 Analyse du profil du public

Dans toute perspective didactique de FOS/FOU, l'étape de l'analyse du public et son identification s'avère primordiale afin de mettre en place un programme didactique. Par contre, nous concernant, notre tâche finale serait d'élaborer un référentiel qui servirait d'outil d'élaborer ce dernier.

Pour cela, nous avons tenté d'obtenir quelques informations brèves sur nos enquêtés qui nous aideront à identifier un public éventuellement inscrit au département d'économie de Mostaganem.

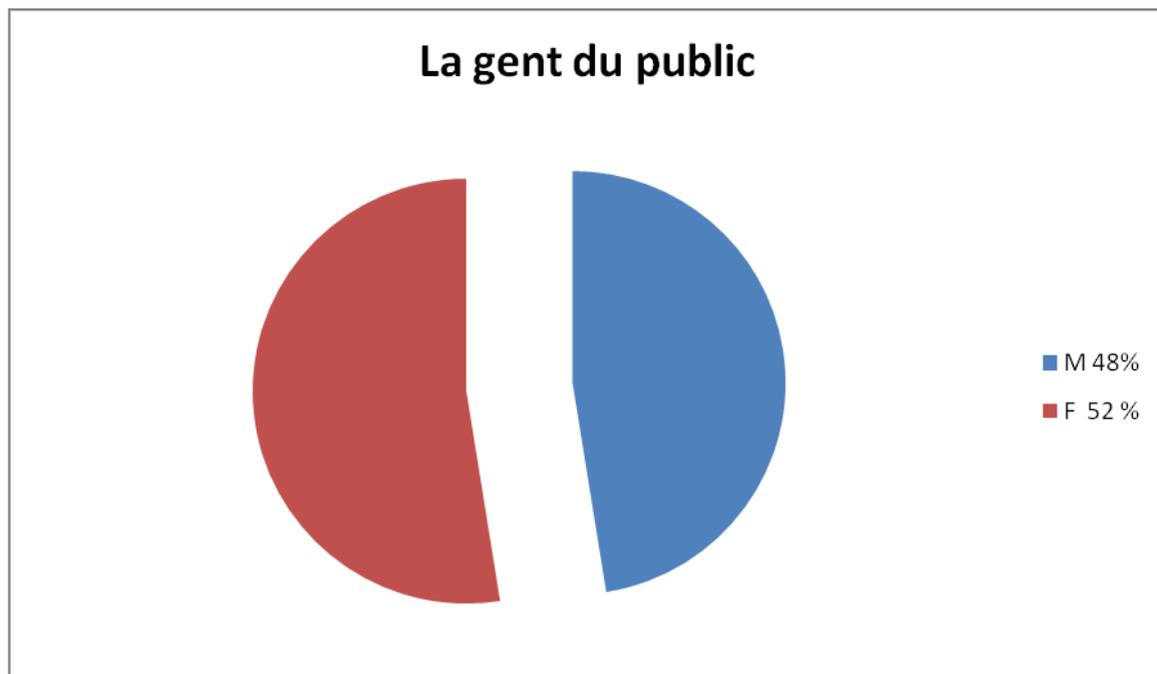
#### Item 1 : âge des étudiants



Graphique 01 : âge des étudiants

Le premier paramètre que nous avons visé dans l'identification de notre public et que nous avons mis dans la rubrique « Profil de l'étudiant » était leur âge. Le sondage nous a révélé qu'ils ont entre dix-neuf et vingt-deux ans. Soit ils font partie de la même génération, ce qui nous conduit à conclure que cette population enquêtée représente un public plus ou moins homogène quant à l'âge et c'est ce qui supposerait l'accomplissement d'un parcours d'enseignement-apprentissage serein.

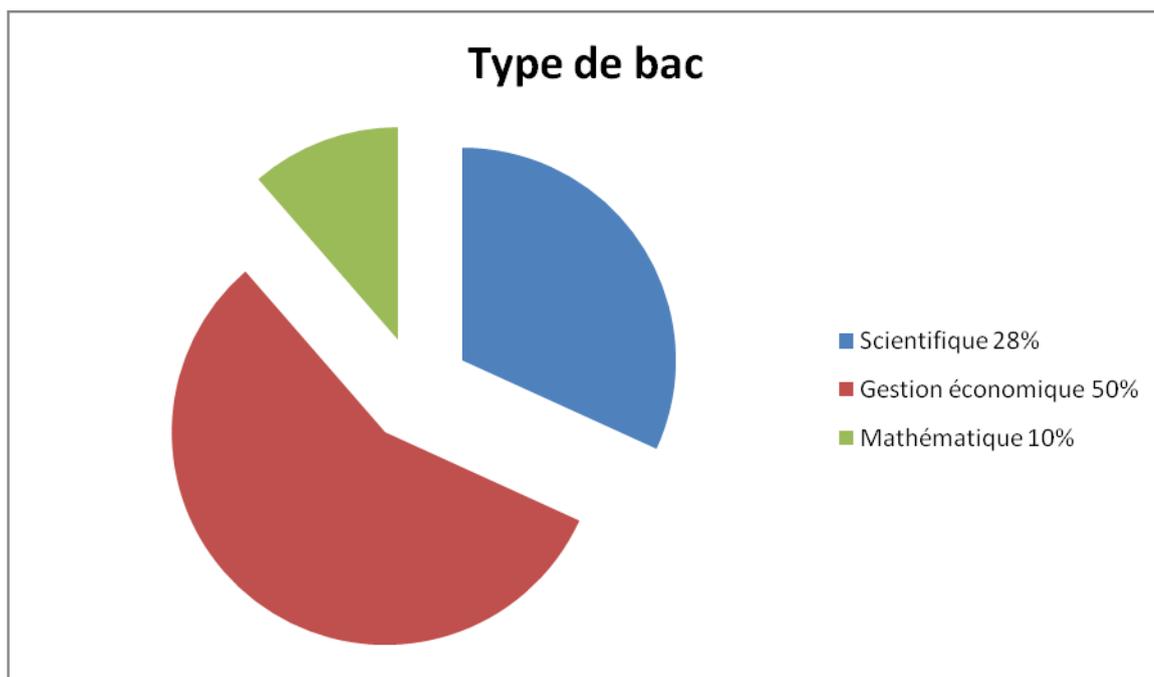
### Item 2 : la gent du public



**Graphique 02 : la gent du public**

La population enquêtée est de gent différente et presque à égalité à savoir trente-sept filles soit 52% et trente-trois garçons soit 47%. Ce paramètre ne semble pas être pertinent pour notre recherche, par contre, il serait un atout de savoir à quel public on s'attend y compris leur genre.

### Item 3 : type de bac



**Graphique 03 : type de Bac.**

Notre public constituant l'échantillon étudiant se compose de soixante-dix dont 50% d'entre eux ont un bac de série gestion économique, 40% de série scientifique et 10% de série mathématique. Ce que nous remarquons de prime abord c'est que tous les étudiants pris comme échantillon représentatif pour notre recherche sont de filière scientifique. Notons aussi que la moitié ou 50% de ces étudiants ont poursuivi un parcours de gestion économique au lycée, ce qui dénote clairement leur choix volontaire du cursus universitaire soit leur inscription à département d'économie.

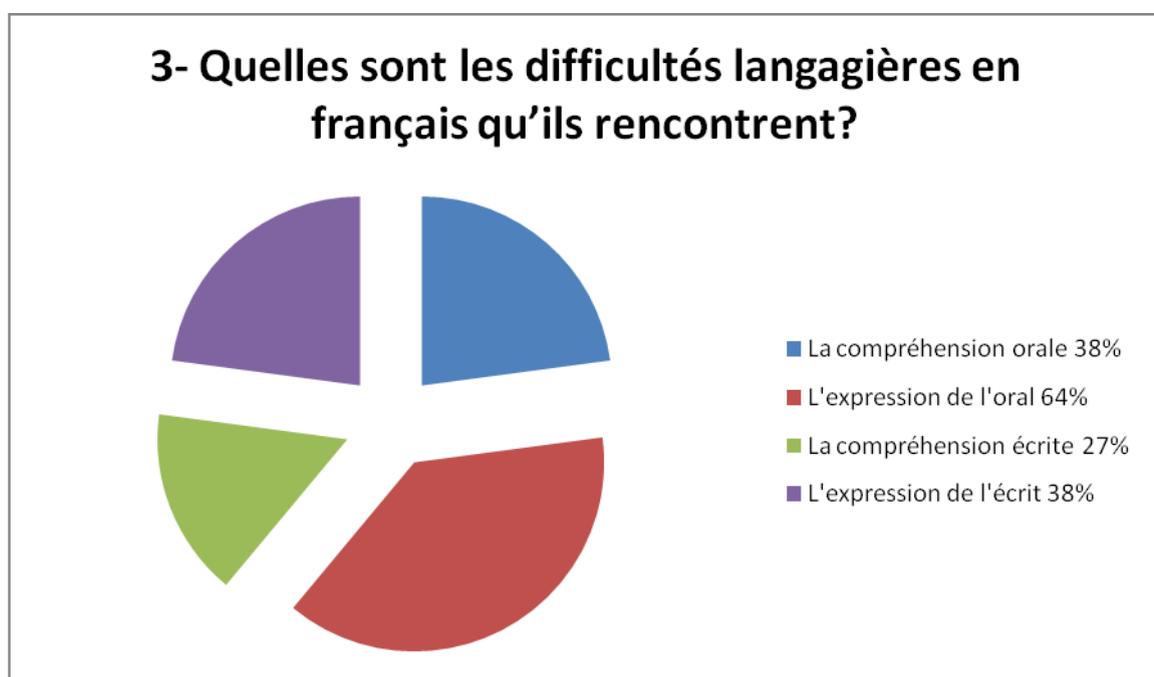
### Item 4 : la note obtenue à l'épreuve de français au baccalauréat

Concernant notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat, qui est la somme de 10 ans d'apprentissage de la langue française (3ans au cycle primaire, 4ans au cycle moyen et 3ans au cycle secondaire), nous avons noté que cinquante-quatre étudiants sur soixante-dix soit 77% qui ont eu en dessus de la moyenne et beaucoup d'entre eux ont eu quinze et plus sur vingt. Néanmoins ce sont des notes qui ne représentent aucunement le profil réel de nos enquêtés en ce qui concerne leurs besoins langagiers, chose que nous reverrons lors de l'analyse du reste des questionnaires quand nous aborderons leurs difficultés et besoins langagiers.

### 2.2.2 Les difficultés langagières que rencontrent les étudiants

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le deuxième axe du questionnaire concernant les étudiants comprend un ensemble de questions afin de parvenir à une analyse des besoins langagières et méthodologiques en langues française. Pour ce faire, notre première question était de savoir quelles sont les difficultés langagières que rencontrent les étudiants en français. Nous avons représenté les pourcentages de ces difficultés attestées par les étudiants eux-mêmes dans le graphique ci-dessous :

#### Item 5 : les difficultés langagières que rencontrent les étudiants en français



**Graphique 04 : les difficultés langagières que rencontrent les étudiants en français**

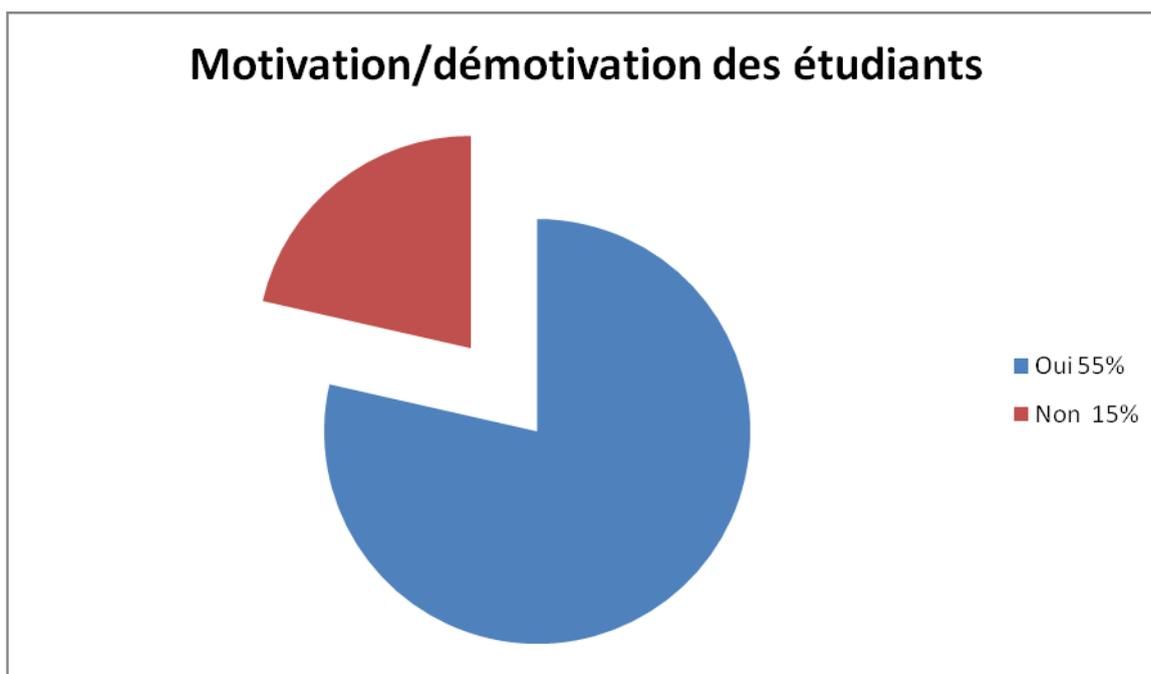
Nous nous sommes intéressée à nous informer sur les difficultés langagières des étudiants pour les impliquer à mieux cerner les obstacles qu'ils confrontent quant à la langue française et qui les bloquent dans leur cursus de spécialité. Cette question est préliminaire à celle qui la succèdera concernant leurs besoins langagières et méthodologiques réels.

S'agissant des difficultés langagières que rencontrent les étudiants en langue française, nous avons voulu savoir quelle est ou quelles sont les compétences langagières qu'ils leur font défaut en les énumérant dans le questionnaire (il était possible de cocher plusieurs assertions).

De ce fait, le filtrage du questionnaire a révélé des pourcentages différents quant au degré de la difficulté ressentie chez ces apprenants. Si nous procédons par ordre de pourcentage du moins important au plus estimable nous obtiendrons ceci : en ce qui concerne la compétence de la compréhension de l'écrit : dix-neuf étudiants sur soixante-dix soit 27%, ce pourcentage dénote assez clairement (d'après l'auto-évaluation des étudiants enquêtés) que cette compétence de la langue française ne représente un obstacle que pour très peu d'entre eux. Eu égard à la compréhension de l'oral il y a eu vingt-sept étudiants sur soixante-dix soit 38% qui ont coché cette assertion, ainsi le même pourcentage pour l'expression de l'écrit. Donc on en constate que d'après le sondage des étudiants enquêtés que ces deux compétences à savoir la compréhension orale et l'expression de l'écrit représentent pour eux une difficulté plus ou moins qui se rapproche de la moyenne. Quant à la compétence de l'expression de l'oral : quarante-cinq étudiants sur soixante-dix soit 64% qui affirment que c'est cette compétence qui représente un obstacle pour eux. Par ailleurs, ce pourcentage représente le sondage le plus important concernant la difficulté qu'éprouvent ces apprenants. Par conséquent, nous constatons que ces formants interrogés éprouvent plus de la difficulté quand l'expression orale, d'après ce que montre la portion la plus considérable dans le graphe ci-dessus soit 64%. Chose qui nous mène à comprendre qu'ils sont sollicités à utiliser la langue française plus quand il s'agit de s'exprimer oralement. Dans l'étape suivante nous verrons plus exactement quand est-ce que réellement ils ont besoin de faire appel à cette langue et dans quelles circonstances.

### **Item 6 : motivation du public enquêté**

Comme nous l'avons cité plus haut ; dans la partie théorique que la motivation chez le public du FOS est une des composantes essentielles de ce processus didactique. Pour cela, nous avons consacré une question (**cf. annexe\***) que nous avons posée plus ou moins implicitement dans le questionnaire des étudiants pour savoir s'ils éprouvent une motivation d'apprentissage qui serait un élément pertinent à leur réussite. Il faut rappeler que quant à ce public de notre recherche, inscrit dans un processus universitaire et dans un certain programme disciplinaire, que l'apprentissage du français (fle/fos/fou) leur permet un accompagnement serein durant leur cursus d'une part et l'obtention des notes afin de réussir leurs examens, d'autre part



**Graphique 05 : la motivation/démotivation des étudiants**

Cette question était composée de deux suites ; la première celle qui était de savoir oui ou non les étudiants sont motivés d'apprendre le français et la deuxième était de savoir comment ils pourraient faire pour l'apprendre. En effet, les statistiques ont révélé qu'une grande partie d'étudiants qui se mesure d'un pourcentage de 78% ont approuvé le fait d'apprendre le français même si utiliser l'arabe leur est autorisé. Ceci dénoté une clarté quant à l'envie et à la motivation de ces derniers d'apprendre le français, certes. Cependant, dans la partie « comment » de la question, nous avons eu pas mal de réponses vu que notre enquête était quantitative soit faite sur soixante-dix étudiants. Parmi les réponses nous avons eu celles-ci :

- ✓ **A1** « En s'exprimant en français ». Cette suggestion revenait souvent, environ 70% des étudiants qui ont répondu au comment ;
- ✓ **A2** « Lecture » ;
- ✓ **A3** « S'exercer beaucoup sur l'expression orale » ;
- ✓ **A4** « Faire des exposés en français » ;
- ✓ **A5** « Incecrir à l'école de CCF » ;
- ✓ **A6** « Participer aux cours de soutiens » ;\* <sup>46</sup>
- ✓ **A7** « Je ne sais pas ! » ;
- ✓ **A8** « pour enrechir noutre langue francaise ».

<sup>46</sup> Les cours de soutien sont des cours d'appui et de renforcement linguistiques mis en place par l'école préparatoire (les cours qui y sont présentés font partie du français général).

Ces réponses ont été révélatrices tantôt de certain besoin tantôt de certaine envie. Comme l'a dévoilé le dépouillement du questionnaire qu'environ 70% des étudiants (A1) pensent qu'en s'exprimant en français qu'on apprendrait la langue. Quant à (A2) et (A3) qui pensent que c'est en lisant... et en s'exerçant à l'expression orale. Mais que lire et que dire ? Certes dirions-nous, cependant si notre travail était bien précis s'inscrivant dans le champ du FOS, on devrait prendre en compte plusieurs paramètres. Comme cibler les besoins langagiers de ce public à savoir : « faire un recensement des situations de communication dans lesquelles les apprenants ont à utiliser la langue cible

- Avec qui communiquent-ils ?
- Où ? Dans quel(s) contexte(s) ?
- Qu'ont-ils à dire, comprendre, lire et écrire ?
- Quelles tâches doivent-ils accomplir ?<sup>47</sup>

En ce qui concerne A5 et A8, nous avons remarqué en leur « expression écrite » aussi minime qu'elle a été en répondant au questionnaire qu'ils sont en besoin d'apprendre la langue française vu que dans leurs phrases réduites il n'y a pas une maîtrise bien loin de la moyenne estimerions-nous de la grammaire française. Ceci dit que dans le processus d'enseignement-apprentissage du FOS, on ne peut se passer d'une maîtrise générale de la langue cible soit le FOG doit toujours exister quelque part dans cette démarche. Quant à A7, déclare nettement qu'il n'a pas la moindre idée de comment il pourrait apprendre le français. Ce qui peut induire que lui-même ne pourrait pas savoir quel français il devrait apprendre entre FOS et FOG.

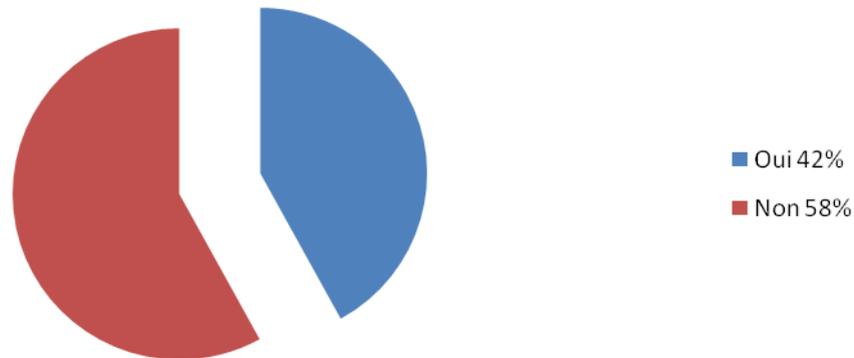
### **Item 7 : approbation ou désapprobation du français enseigné de la part des étudiants**

Nous avons jugé utile de connaître l'avis des étudiants quant à l'enseignement-apprentissage du français qu'ils exploitent en classe. Cette question a été plutôt posée pour connaître si ce processus didactique sert effectivement aux étudiants afin de mener à bien leurs parcours d'études. Nous avons représenté les pourcentages révélés dans le dépouillement du questionnaire dans le graphique ci-dessous :

---

<sup>47</sup> Document proposé par Jacqueline TOLAS lors d'une conférence qui a eu lieu à Grenoble en 2009

## Approbation ou désapprobation des étudiants quant au programme du français enseigné



**Graphique 06 : approbation ou désapprobation des étudiants quant au programme du français enseigné**

Les statistiques du questionnaire ont montré des pourcentages plus ou moins équilibrés à savoir 57% ont démontré leur désapprobation quant au français enseigné en classe en cochant l’assertion « non ». Néanmoins, 42% des étudiants ont approuvé que le programme du français réponde à leurs besoins. Cette dernière statistique nous a intrigués quelque part car ceci ne correspond pas au constat que nous avons fait tout au départ à partir des aveux de certains étudiants interrogés au département d’économie en nous déclarant clairement qu’il ne trouvent pas efficace l’enseignement-apprentissage du français ou du moins qui ne leurs sert pas vraiment en classe de cours ainsi que d’autres déclarations (cf. **introduction**). Pour vérifier la véracité du pourcentage qui nous paraît peut-être un peu pris à la légère, nous le confirmerons ou infirmerons ultérieurement quand nous analyserons le questionnaire qui a été adressé aux enseignants de spécialité en nous focalisons sur toutes les questions qui portaient de l’intérêt sur les deux notions qui occupent la primauté de notre recherche à savoir : difficultés et besoins. Par ailleurs, nous pensons que ce serait l’avis des enseignants de discipline qui nous servirait amplement de détecter les difficultés et besoins de leurs étudiants pendant les cours.

Pareillement, nous remarquons qu'il y a une nécessité de voir quels sont ces besoins réels des étudiants qui montrent lucidement leur mécontentement de ce qu'ils font en classe en matière de français. Nous avons même eu l'aveu d'un étudiant avec qui nous avons pris le temps d'expliquer ce qu'on voulait vraiment dire par cette question (Trouvez-vous que le programme de français répond à vos besoins ?) et voici ce qu'il a déclaré : « Nous apprenons un français qui n'a rien avoir avec l'économie ». Cette déclaration a été très pertinente pour notre travail de recherche, elle vient même confirmer l'une de nos hypothèses, celle qui postule qu'il n'y a pas un programme de FOS/FOU intégré à l'école préparatoire d'économie de Tlemcen répondant aux besoins langagiers et méthodologiques réels des étudiants.

### 2.2.3 Analyse des besoins langagiers et méthodologiques réels

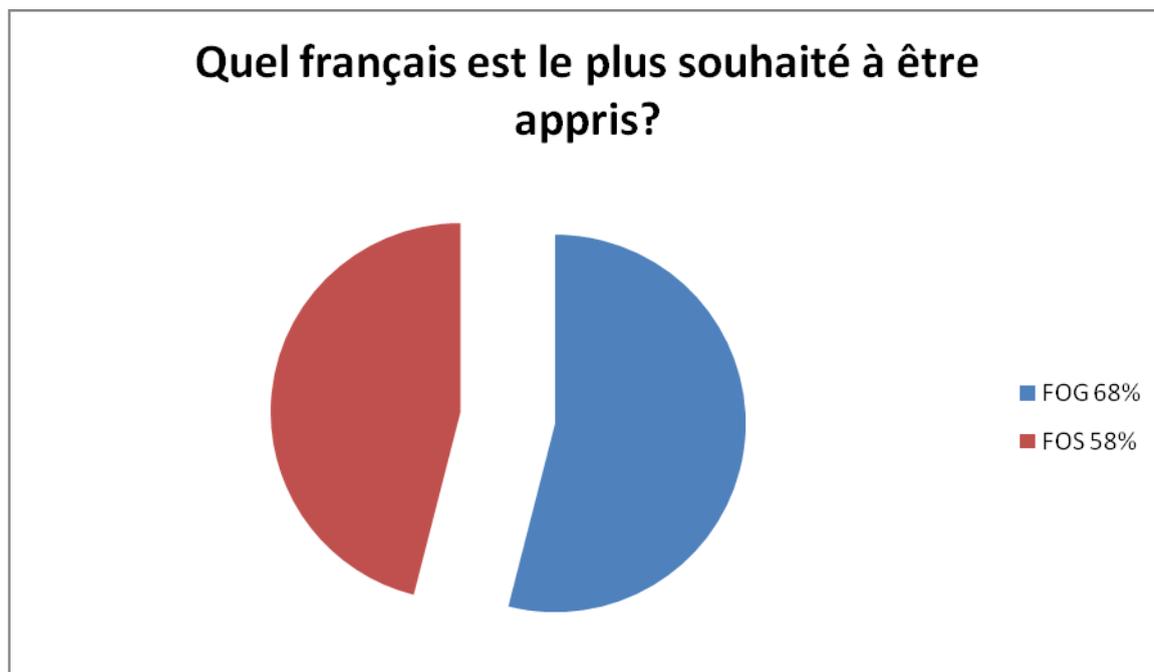
Pour ce qui concerne des besoins réels des étudiants en langue française, nous avons d'abord tenu à savoir s'ils avaient une prédilection entre le français général ou usuel (maîtrise du français dans des situations de la vie quotidienne) et le français à visée professionnelle (maîtrise du français corrélatif aux diverses spécialités).

Ensuite, étant donné que nous sommes conscientes de la difficulté qu'éprouvent les apprenants à exprimer leurs besoins réels, pour leur faciliter la tâche, nous leur avons demandé de justifier leur choix en cochant sur les réponses suivantes (il était possible de cocher sur plusieurs assertions) :

Pour communiquer avec des francophones de la vie quotidienne à l'oral ou à l'écrit ; - Pour communiquer avec des francophones de vie professionnelle à l'oral ou à l'écrit ; - Pour vous documenter dans votre domaine en français ; - Pour rédiger des documents relatifs à votre domaine ; - Pour argumenter vos exposés oralement ; - Pour prendre des notes ; - Pour rédiger un mémoire/article de recherche ; - Pour pouvoir poursuivre facilement vos études dans votre prochain parcours.

L'aboutissement du questionnaire nous a donné un avantage qu'est d'offrir la chance aux étudiants de dire leur mot quant à leurs besoins langagiers et méthodologiques réels au lieu de subir ce qu'a décidé pour eux l'institution à laquelle ils dépendent. Car comme le soulignent Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE, ne coïncide pas toujours à ceux de ces derniers.

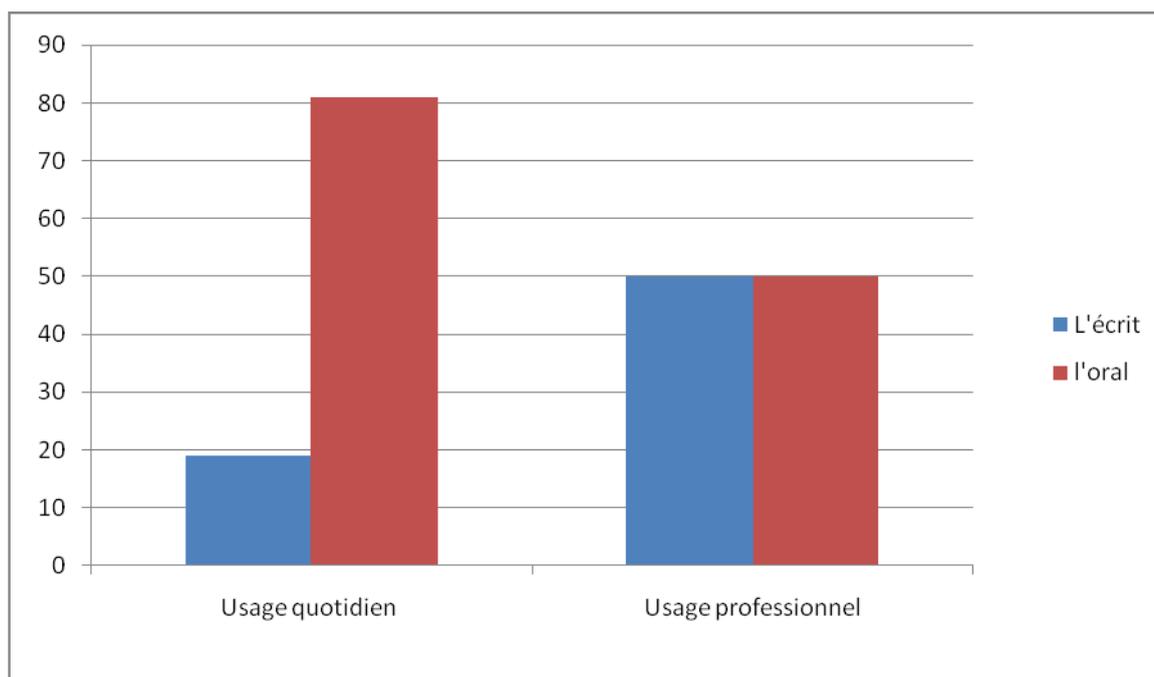
### Item 8 : le français le plus souhaité à être appris



**Graphique 07 : Quel français est le plus souhaité à être appris?**

D'après notre enquête effectuée auprès des étudiants, nous avons constaté que quarante-huit étudiants sur soixante-dix, soit 68% des étudiants ont choisi d'apprendre le français général ou usuel, celui qui se réfère à la maîtrise du français dans des situations quotidiennes tandis que quarante et un étudiants sur soixante-dix, soit 58% des étudiants ont choisi d'apprendre le français à visée professionnelle, celui qui concerne les différentes filières de formation de nos formants.

Nous remarquons que cette différence de choix est plus ou moins proportionnelle entre vouloir apprendre le FOG et le FOS. Ce qui nous conduit à affirmer que nos étudiants ressentent le besoin de communiquer en français même dans des situations qui ne sont pas forcément en rapport avec leur domaine disciplinaire. Mais pour s'assurer de leurs besoins réels qui se rapportent au français usuel de la vie courante ou le français à visée professionnelle, nous jugerons utile d'aller au-delà de cette affirmation en discernant leurs justifications pour avoir plus d'informations.



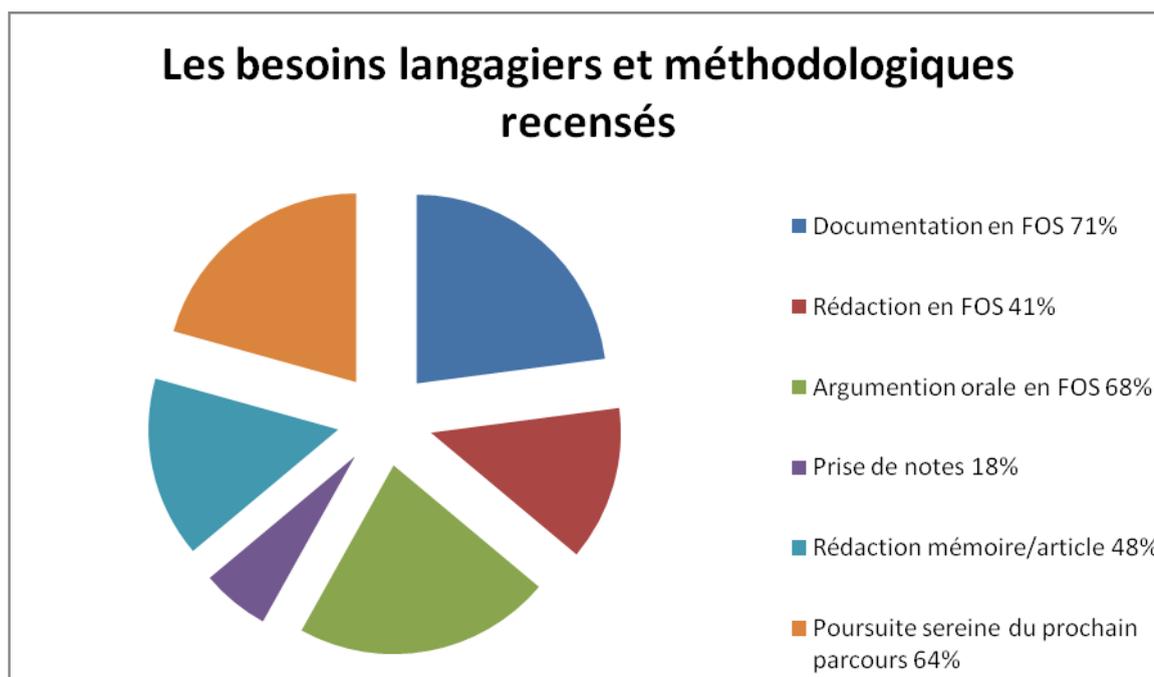
**Graphique comparatif (08) : communication orale et écrite dans l'usage courant et professionnel**

Dans les deux premières questions de la justification, nous remarquons que les réponses des étudiants sont très éloignées quant au choix effectué dans la question précédente sur le type de français : soit 81% des étudiants ont opté pour la communication orale avec des français ou des francophones dans la vie courante. Or, seulement 21% d'entre eux ont opté pour l'écrit. Pour ce qui concerne la communication avec des francophones de la vie professionnelle, les réponses des étudiants étaient plutôt proportionnelle soit 50% d'entre eux ont opté pour la justification tant à l'oral qu'à l'écrit.

Si nous devons comparer ces résultats : communiquer dans la vie courante et communiquer dans la vie professionnelle, nous avancerons que ces étudiants aspirent à une maîtrise de français à l'oral. Cependant leur envie ne coïncide pas nécessairement avec leurs besoins langagiers à visée disciplinaire voire professionnelle.

**Item 9 : les besoins langagiers et méthodologiques recensés**

Il importe de rappeler que nous avons estimé à représenter graphiquement certains pourcentages révélés lors du filtrage du questionnaire pour une meilleure lisibilité des résultats. Le graphique suivant représente celui des besoins langagiers et méthodologiques recensés :



**Graphique 09 : les besoins langagiers et méthodologiques recensés**

En fait, nous constatons que le besoin de communiquer oralement en français chez nos étudiants est récurrent. Chose qui s'est révélée dans la justification de la réponse dans le questionnaire à savoir : « Pour argumenter vos exposés oralement », quarante-huit étudiants sur soixante-dix soit 68% qui ont opté pour ce choix. Ce pourcentage représente à notre sens une confirmation dévoilant les besoins réels des étudiants en langue française, celui qui consiste à prendre la parole lors des cours dans leurs propres domaines. Par ailleurs, cette faculté de communiquer relève d'une certaine aptitude qui est la compétence de l'expression et la compréhension de l'oral comme pouvoir être à l'écoute de ses camarades ou de son enseignant, argumenter, défendre ou dénoncer une opinion.

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons ajouter d'autres besoins confirmés par les étudiants comme celui de se documenter dans leur domaine en français (approuvé par 35% des étudiants), car comme nous l'ont affirmé certains étudiants à vive voix que la documentation à laquelle ils recourent est tantôt en anglais tantôt en français et qu'ils favorisent plus celle qui est en français puisque leurs cours à l'école préparatoire se font en cette langue. Celui de la rédaction des documents relatifs à leur domaine (approuvé par 41% des étudiants), ce besoin se rajoute à celui de « la rédaction d'un mémoire/article de recherche » (approuvé par 48% des étudiants). Ceux sont des besoins qui relèvent de la compétence de l'expression de l'écrit, à qui on peut rajouter une autre aptitude, celle de « la

prise de notes » même si ce besoin n'a été validé que par une minorité soit par 18% des étudiants enquêtés.

Ainsi recensés, il s'avèrerait indispensable de préparer les étudiants en les mettant dans des situations semblables en utilisant des documents authentiques tout en adoptant une approche actionnelle<sup>48</sup>, aux besoins langagiers et les méthodologies qui leurs sont utiles dans leur parcours d'études en les favorisant par ordre de degré selon leurs choix effectués dans le questionnaire qui leur a été adressé. À savoir ceux qui se réfèrent à l'expression de l'oral : comment prendre la parole devant un public spécialisé et comment argumenter leur exposés et convaincre leur auditoire. Quant à ceux qui se référant à l'expression de l'écrit comme: le compte-rendu, la synthèse, le résumé, rédaction des exposés, rédaction de mémoire ou article de recherche et autres.

En ce qui concerne les compétences se référant aux aptitudes de la compréhension à noter l'écrit et l'oral, les étudiants ont prétendu clairement que ceci ne représentent aucun souci pour eux soit comme l'a révélé le sondage, seulement 38% (compréhension de l'oral) et 27% (compréhension de l'écrit) d'entre eux à qui s'assemble être un obstacle.

L'ultime assertion dans la dernière question qui concerne les besoins des apprenant était de savoir s'il pouvait s'agir de : «Pour pouvoir poursuivre facilement leurs études dans leur prochain parcours », cette proposition était suggéré pour un éventuel besoin à long terme. Une manière qui laisse l'étudiant se projeter dans un avenir professionnel proche. Effectivement, il a été révélé dans le sondage que 64% des étudiants ont coché cette réponse. Ceci, pourrait engendrer leur motivation émanant d'un besoin; un facteur qui est très essentiel dans toute démarche didactique du FOS.

Il en va de soi qu'il faut souligner que tout ce qui se rapportent à la méthodologie comme : comment rédiger un mémoire, comment prendre notes, etc. s'inscrivent dans la démarche du FOU.

En guise de conclusion, nous avons constaté que tout au long de l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux étudiants que la langue française représente pour eux un désir de

---

<sup>48</sup> L'approche actionnelle, reprend tous les concepts de l'approche communicative et y ajoute l'idée de «**tâche**» à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle apporte de l'authenticité et de la légitimité par rapport à l'approche communicative. Elle considère l'apprenant comme **acteur social** ayant à accomplir des **tâches** (pas nécessairement langagières) dans des circonstances donnée, un environnement donné ou à l'intérieur d'un domaine particulier.

l'apprendre et ce peu importe le domaine que ce soit pour des buts professionnels ou juste pour communiquer dans la vie quotidienne. Ceci inclut une motivation et une volonté d'apprentissage qui est une composante primordiale dans la démarche du FOS.

Cependant, nos formants n'ont pas la notion de la différenciation entre vouloir apprendre la langue française comme étant simplement un moyen de communication dans la vie quotidienne juste parce que c'est une envie et l'apprendre pour subvenir à leurs besoins langagiers et méthodologiques dans leurs cursus universitaire voire professionnel.

Ainsi constaté, nous tenons à souligner que même dans une démarche FOS/FOU on ne peut se passer du FOG. Ces trois types de française représentent une chaîne dont on ne peut se passer d'aucun élément pour la réussite de l'autre dans un processus didactique du FOS.

### 3- Destiné aux enseignants de la discipline d'économie

#### 3.1 Tableaux récapitulatifs des résultats du questionnaire

Les tableaux suivants récapitulent : *le profil des enseignants, le constat sur la langue d'enseignement et sur le niveau linguistique des étudiants ainsi que l'avis des enseignants sur les besoins de leurs apprenants.*

La panoplie de questions posées avait pour but de nous aider à repérer les difficultés et les besoins langagiers des étudiants par les suggestions de ces enseignants.

#### 3.1.1 Profil des enseignants

	Ancienneté	Gent	Lieu de résidence	Spécialité
01	04	F	Mostaganem	Management international
02	13	F	Mostaganem	Management des entreprises
03	04	F	Mostaganem	Mathématique
04	04	M	Mostaganem	Management international
05	05	M	Mostaganem	Economie et finance
06	04	F	Mostaganem	Mathématique
07	03	F	Mostaganem	Mathématique

08	02	M	Mostaganem	Finance
09	05	F	Mostaganem	Finance
10	04	M	Mostaganem	Mathématique
11	07	F	Mostaganem	Economie
12	01	F	Mostaganem	Mathématique
13	06	M	Mostaganem	Economie

Une partie de notre corpus se constitue de treize enseignants et enseignantes de la discipline d'économie dont la spécialité est différente à savoir : management international, management des entreprises, mathématique, économie, finance, et économie et finance. Nous les avons sollicités pour coopérer avec nous en les interrogeant dans un questionnaire spécialement conçu pour eux.

Dans les pages qui suivront, nous allons présenter les résultats obtenus lors du dépouillement du questionnaire réalisé auprès de ces enseignants. Ainsi, nous alimenterons chaque partie avec des interprétations et représentation graphique pour une meilleure lisibilité pour chaque élément nous paraissant pertinent à développer.

Dans ce questionnaire, il est nécessaire de rappeler que notre but était pointé sur deux axes dont le premier était de faire un constat sur la langue d'enseignement y compris le niveau linguistique des étudiants et le deuxième serait de connaître l'avis des enseignants sur les besoins de leurs apprenants.

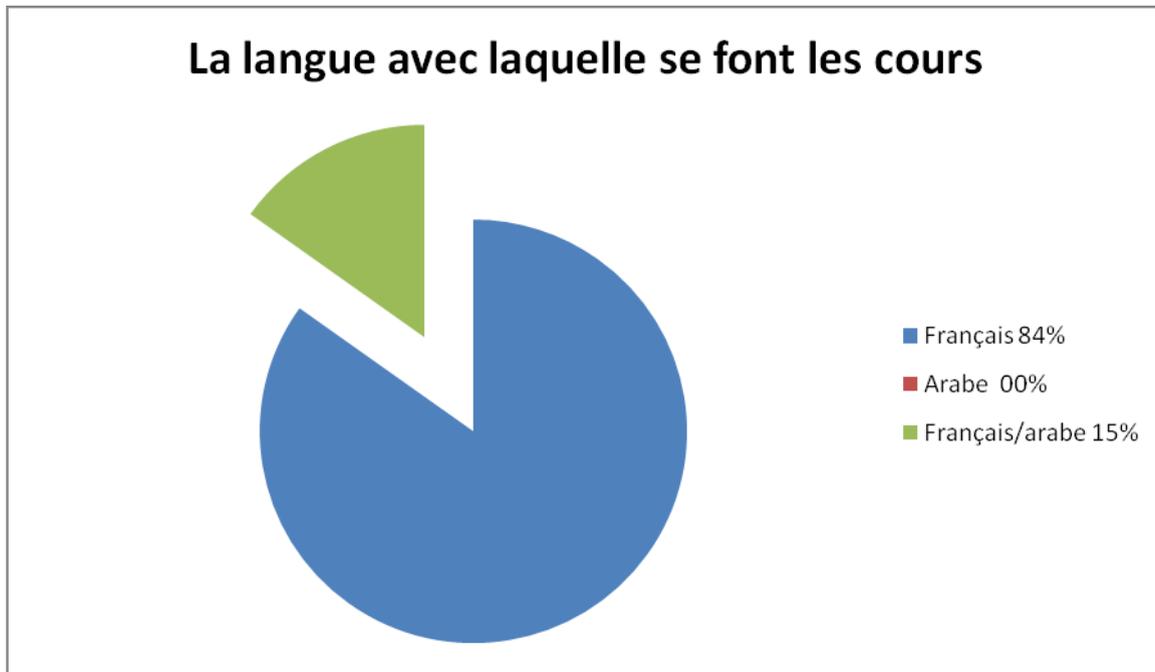
### **3.1.2 Constat sur la langue d'enseignement et sur le niveau linguistique des étudiants**

<b>1- En quelle(s) langue(s) faites-vous vos cours ?</b>		
Français	11/13	84.6%
Arabe	00/13	00%
Français/arabe	02/13	15.3%
<b>2- Comment trouvez-vous le niveau linguistique de français de vos apprenants en interagissant lors des cours ?</b>		
Très bon	00/13	00%
Bon	01/13	07.6%

Moyen	07/13	53.8%
Faible	05/13	38.4%

### 3.2 Représentation graphique et interprétation du questionnaire

#### Item 1: la langue avec laquelle se font les cours



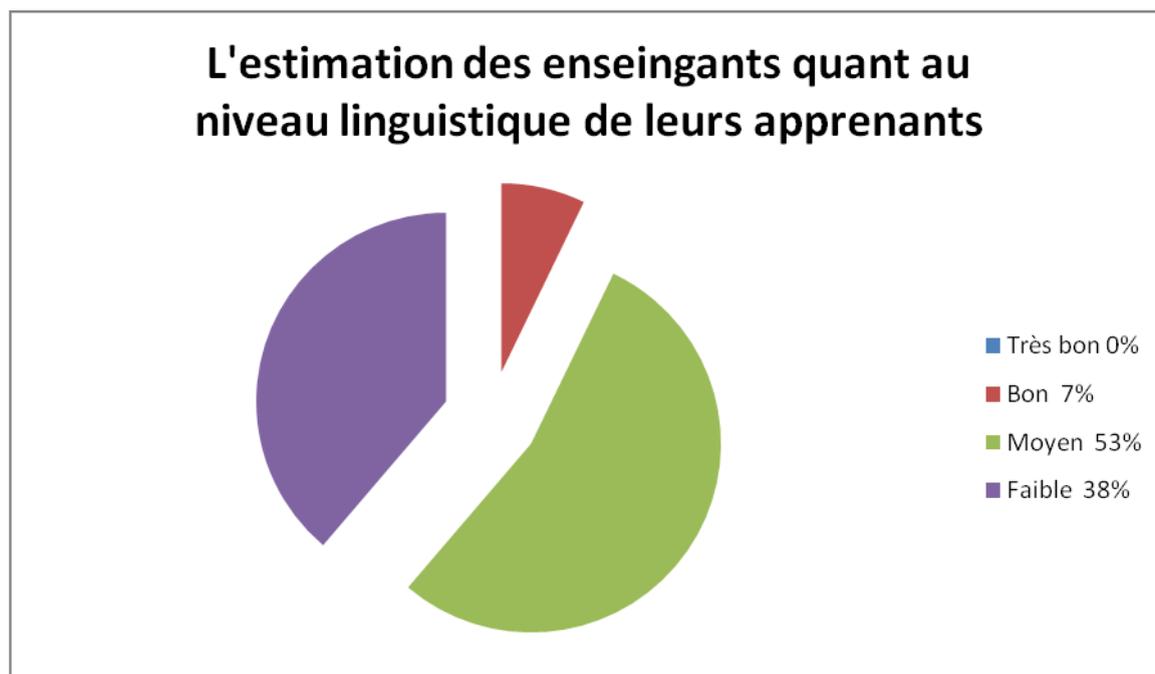
**Graphique N°10 : la langue avec laquelle se font les cours**

D'après le sondage effectué en s'adressant un échantillon représentatif de treize enseignants dont la spécialité s'inscrit dans le champ de la science économique, il s'est avéré que la majorité d'entre eux soit 84% ont mentionné qu'ils font leurs cours en langue française. Par contre aucun enseignant n'a déclaré faisant son cours strictement en arabe donc c'est le 0% qui n'apparaît sur le graphique ci-dessus. En effet, une minorité a affirmé qu'ils font leurs cours en les deux langues soit 15%. Nous avons tenu à s'expliquer avec l'un des enseignants qui ont déclaré qu'ils font leurs cours en les deux langues, le pourquoi bien qu'il était probable nous avons voulu en être certains. Cet enseignant a dit que : « J'aimerais faire mes cours seulement en langue française mais le niveau de mes étudiants ne me le permet pas, donc je suis obligé à traduire en arabe pour pouvoir transmettre l'information scientifique ». Cette déclaration est très révélatrice. Elle sous-entend clairement que les étudiants éprouvent des difficultés langagières en français, ce qui représente pour eux un obstacle dans leurs parcours. Ceci vient confirmer l'une de nos interrogations mentionnées dans notre

problématique.

De ce fait, nous remarquons d'ores et déjà qu'il y a les deux notions qui représentent le noyau de notre recherche à savoir difficulté et besoin : la langue française fait défauts à ces apprenants. Par ailleurs, nous tenterons dans la suite de l'analyse de ce questionnaire de bien cibler ces notions voire où et quand elles apparaissent.

## Item 2: l'estimation des enseignants quant au niveau linguistique de leurs apprenants



**Graphique N°11 : l'estimation des enseignants quant au niveau linguistique de leurs apprenants**

Parmi tous les enseignants de la discipline d'économie enquêtés, il n'y a eu aucun d'eux affirmant la qualification du niveau linguistique en français de ses apprenants par la locution adjectivale de « très bon » soit 0% ; la portion bleue qui n'apparaît pas sur le graphique ci-dessus. Ceux qui ont qualifié de « bon » c'est une minorité de 7% seulement. Les étudiants caractérisés de « faible » quant au niveau de la langue française n'ont été une affirmation des professeurs que d'un pourcentage de 38%. Néanmoins, la moitié de ces derniers soit 53% ont attribué l'adjectif « moyen » à l'ensemble de leurs étudiants.

A partir de ce sondage effectué quant à l'estimation des enseignants de la spécialité d'économie à l'égard du niveau linguistique de leurs apprenants, nous constatons que la plupart de ces derniers ont un niveau moyen en langue française. Le fait de connaître le

niveau de ses étudiants en amont est une information pertinente dans l'élaboration d'un référentiel voire un programme FOS/FOU, car ceci est un paramètre d'analyse selon D. Lehmann dans (Des paramètres descriptifs des publics proposés en 1993) dans la grille d'analyse concernant le public s'il homogène ou hétérogène quant à plusieurs paramètres parmi l'un de ces derniers c'est « **son niveau dans la langue-cible** ». Ceci dit qu'ils ont déjà une base linguistique, chose qui facilitera la tâche aux enseignants-concepteurs des programmes FOS/FOU d'établir des séquences d'apprentissage convenables à un niveau moyen en ayant cette information au préalable, d'une part. D'autre part, le processus d'enseignement-apprentissage pourrait fonctionner dans de bonnes conditions si les étudiants ont déjà un bagage linguistique en cette langue comme l'ont jugé la moitié de leurs enseignants.

### 3.2.1 Avis des enseignants sur les besoins de leurs apprenants

Ce tableau récapitule les statistiques et les pourcentages de toutes les questions posées dans le questionnaire qui a été destiné aux enseignants de la discipline. Cette panoplie de questions aurait pour but de repérer les difficultés et les besoins langagiers que rencontrent leurs étudiants. Nous avons considéré que ce seront ces enseignants qui pourront répondre à nos questions en ce qui concerne les difficultés et besoins des étudiants car c'est avec eux qu'ils interagissent le plus d'une part. D'autre part, puisque notre travail est axé dans une démarche FOS, nous devons s'intéresser au domaine respectif disciplinaire des étudiants.

### 3.2.2 Tableaux récapitulatifs des résultats du questionnaire

<b>3- Estimez-vous nécessaire que vos étudiants soient initiés au français de spécialité<sup>49</sup> ?</b>		
Oui	10/13	76.9%
Non	03/13	23%
<b>4- Les difficultés que rencontrent les étudiants sont d'ordre :</b>		
De spécialité	01/13	07.6%
De langue	04/13	30.7%
Les deux	08/13	61.5%

<sup>49</sup> Nous avons opté pour l'appellation de « français de spécialité » juste pour que se soit compris par bon nombre des enquêtés ainsi pour éviter de tomber dans l'ambiguïté du FOS.

<b>5- Comment agissez-vous lors des difficultés langagières de vos étudiants ?</b>						
Vous les corrigez tout de suite	10/13		76.9%			
Ce n'est pas votre tâche	03/13		23%			
Vous contactez l'enseignant de langue afin d'y remédier	01/13		07.6%			
<b>6- Les obstacles linguistiques et méthodologiques qu'ils rencontrent souvent (par degré)</b>						
	Beaucoup		Moyennement		Peu	
Lexique	04/13	30.7%	06/13	46.1%	01/13	07.6%
Grammaire	03/13	23%	09/13	69%	01/13	07.6%
Compréhension du cours	00/13	00%	07/13	53.8%	06/13	46.15%
Compréhension d'un document	00/13	00%	04/13	30.7%	09/13	69.2%
Rédaction d'un exposé	03/13	23%	05/13	38.4%	02/13	15.3%
Prise de note	03/13	23%	04/13	30.7%	04/13	30.7%
Prise de parole	04/13	30.7%	07/13	53.8%	02/13	15.3%
Assimilation culturelle	01/13	7.6%	05/13	38.4%	04/13	30.7%
<b>7- (A) Savent-ils cibler l'idée générale d'un cours magistral ?</b>						
Oui	10/13		76.9%			
Non	03/13		23%			
<b>(B) Sinon, comment arrivez-vous à vous en rendre compte ?</b>						
Avec suggestion	03/13		23%			
Sans suggestion	10/13		76.9%			
<b>8- Comment font-ils pour se préparer aux examens ?</b>						
Apprennent-ils par-cœur ?	06/13		46.1%			
Ont-ils une méthodologie de la reformulation ?	07/13		53.8%			
Ont-ils une méthodologie de rédaction ?	02/13		15.3%			
Savent-ils synthétiser sous forme d'un tableau ?	03/13		23%			
Savent-ils commenter les tableaux en se basant sur les indicateurs principaux ?	03/13		23%			

<b>9- Quand est-ce que vos étudiants ont besoin du français ?</b>		
Pour s'exprimer en cours	11/13	84.6%
Pour participer à des colloques internationaux	06/13	46.1%
Pour échanger avec des professionnels francophones	06/13	46.1%
Pour se documenter	12/13	92.3%
Pour rédiger un mémoire/article	07/13	53.8%
Pour répondre à leurs examens	11/13	84.6%
Pour prendre la parole devant un public spécialisé	05/13	38.4%
Pour obtenir un poste important	05/13	38.4%
Pour satisfaire leurs clients une fois étant dans le milieu professionnel	07/13	53.8%
<b>10- Quand devraient-ils apprendre le français spécifique à leur domaine ?</b>		
Avant	05/13	38.4%
Parallèlement	09/13	69.2%
Après	00/13	00%
Suggestion	01/13	7.6%

### **Item 3 : l'avis des enseignants à propos de l'apprentissage du FOS de la part des apprenants**

Dans la troisième question, nous avons voulu savoir si les enseignants de discipline estiment nécessaire que leurs étudiants apprennent le FOS pour répondre à leurs besoins langagiers lors des cours magistraux ou TP/TD. Nous leur avons adressé cette question car leur avis compte amplement du moment qu'ils sont les plus aptes à connaître les besoins de leurs apprenants en les observant ayant des obstacles soit pour s'exprimer (à l'oral ou à l'écrit) soit pour comprendre (également à l'oral ou à l'écrit). De ce fait, le sondage a effectivement révélé que la quasi-totalité des enseignants interrogés soit 76% ont approuvé ce besoin qu'éprouvent leurs étudiants à apprendre le français de spécialité (appellation par précaution pour désigner le FOS) ou le français fonctionnel.

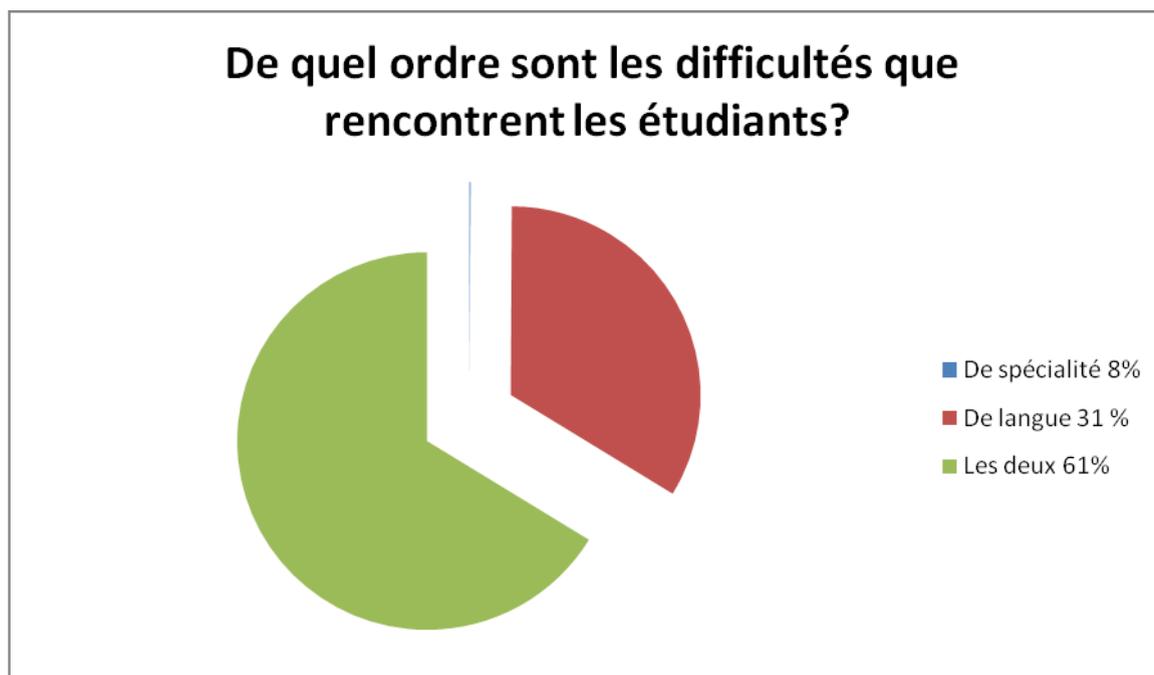
### L'avis des enseignants à propos de l'apprentissage du FOS de la part des apprenants



**Graphique N°12: l'avis des enseignants à propos de l'apprentissage du FOS de la part des apprenants**

Par ailleurs, ce pourcentage (76%) vient à l'instar des autres besoins pareillement révélé lors de l'enquête, confirmer notre hypothèse de départ qui postule l'idée que les étudiants inscrits à l'école préparatoire d'économie ont des besoins langagiers et méthodologiques qu'il faut recenser afin de parvenir à élaborer un programme qui leur permettrait un accompagnement serein.

#### Item 4 : de quel ordre sont les difficultés que rencontrent les étudiants

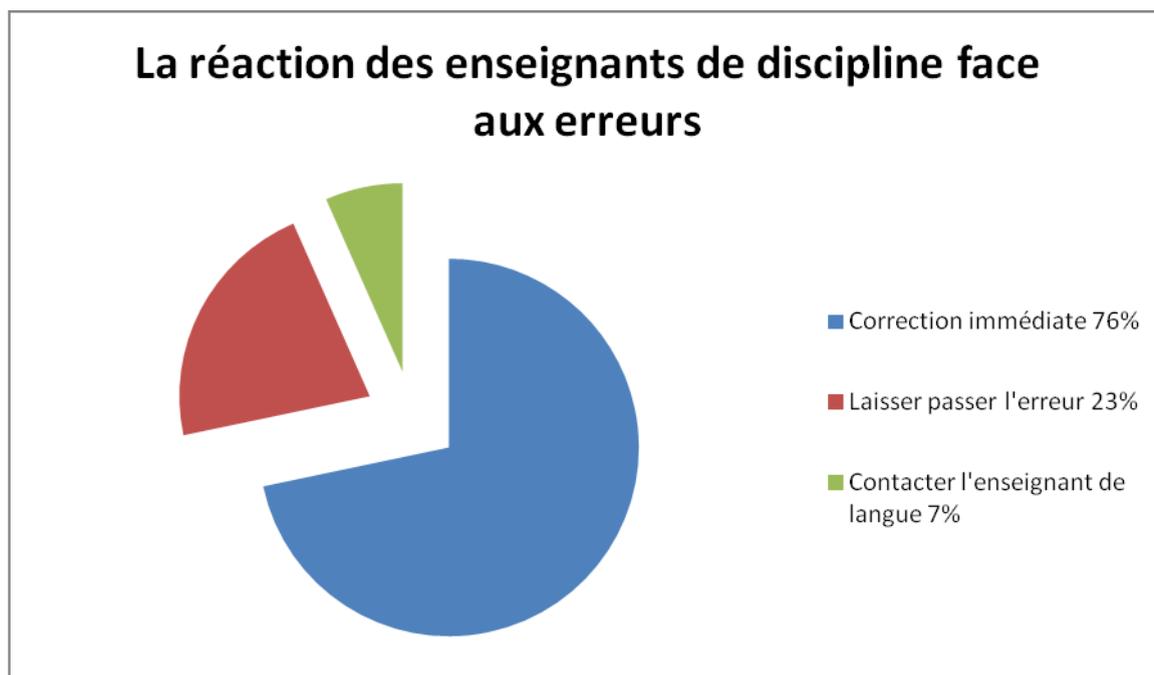


**Graphique N°13 : de quel ordre sont les difficultés que rencontrent les étudiants.**

En fait, les résultats ont démontré que plus de la moitié des enseignants interrogés soit 61% d'entre eux ont répondu que les difficultés que rencontrent leurs étudiants sont d'ordre d'amalgame de spécialité et de langue. Néanmoins, il y a eu une minorité soit 31% des enseignants ont riposté que les étudiants rencontrent des difficultés plus souvent en matière de langue seulement. En ce qui concerne les difficultés de spécialité uniquement, nous y avons remarqué un chiffre très réduit d'approbation de la part des enseignants soit 8% d'entre eux.

Donc après ce dépouillement, nous pouvons constater que si la majorité des enseignants enquêtés ont approuvé que les difficultés que rencontrent généralement leurs étudiants sont d'ordre d'amalgame de spécialité et de langue en même temps c'est que nous pouvons dire qu'une démarche FOS est nécessaire et devrait être mise en œuvre dans le programme de ces apprenant afin de mener de remédier à leurs obstacles. Nous avançons cela car, l'enseignement-apprentissage du FOS est indispensablement un mélange de spécialité et de langue à la fois. Ce qui peut le confirmer aussi c'est que nous avons évoqué précédemment quand nous avons abordé les difficultés que peut rencontrer un enseignant-concepteur du FOS quand il doit s'informer soigneusement sur le domaine de la spécialité des étudiants qu'il est censé prendre en charge.

## Item 5 : la réaction des enseignants de discipline face aux erreurs



**Graphique N°14 : la réaction des enseignants de discipline face aux erreurs**

Cet item avait pour but de connaître comment réagissent les enseignants de discipline lors des interventions des étudiants produisant des lacunes langagières en français. Nous avons proposé trois assertions pour répondre à cette question à savoir : s'ils les corrigent tout de suite, s'ils laissent passer l'erreur car ce n'est leur tâche de les corriger linguistiquement et enfin s'ils contactent l'enseignant de langue et lui communiquent les difficultés que rencontrent leurs apprenants. Dès lors, le sondage a prouvé que la majorité de ces enseignants interrogés soit 76% disent qu'ils corrigent leurs apprenants tout de suite. Sinon une minorité de 23% des enseignants ont répondu que ce n'est pas leur travail de les corriger sur le plan linguistique. Et enfin un pourcentage très réduit soit 7% d'entre eux ont riposté qu'ils contactent l'enseignant de la langue afin de lui communiquer les obstacles langagiers que montrent leurs étudiants.

### **3.2.3 Manque de coordination entre les enseignants de discipline et les enseignants de français**

L'enseignement du FOS exige certaines compétences requises chez l'enseignant, de plus qu'il est spécialisé dans la langue et la culture française il doit autant s'informer sur le domaine dont il prend en charge l'enseignement comme dans notre cas il s'agit de la science

économique. Or, le sondage a prouvé qu'il n'y a quasiment aucun contact entre le corps enseignants qui prennent en charge les mêmes groupes d'étudiants à savoir ceux de la discipline et ceux de la langue. Ce fait ne dénote aucunement une coopération au profit des apprenants, par conséquent l'institution ne répond aux besoins de ces derniers. Car d'une part, si la langue est le seul moyen de transmettre et de parvenir à l'information scientifique du domaine, l'enseignant de la discipline ne peut favoriser son enseignement. D'autre part si l'enseignant de langue ne s'intéresse point à ce que ses apprenants ont comme programme de spécialité, son enseignement ne pourrait très probablement pas être optimal.

Pour cela, cet enseignement est un travail qui doit se faire en complémentarité, comme le souligne c'est une situation d'enseignement particulière qui doit se faire : « en binôme (mais pas seulement sur le mode de l'addition, mais aussi en demandant à chacun des partenaires de cette situation d'enseignement/ apprentissage un mouvement de curiosité, d'intérêt pour le domaine de l'autre), peut permettre de commencer à résoudre la complexité de cette situation d'enseignement. »<sup>50</sup>

#### **Item 6 : Les obstacles linguistiques et méthodologiques que rencontrent souvent les apprenants.**

Nous avons estimé nécessaire de savoir quels sont les obstacles linguistiques qui freinent les étudiants pour aller au-delà de leurs compétences disciplinaires. Tout en sachant que obstacles et besoins se rapprochent voire peuvent avoir le même intérêt pour notre recherche n'empêche que nous leur avons consacré chacun sa partie dans le questionnaire car ça ne pourrait qu'enrichir notre enquête en matière de cibler les besoins langagiers et méthodologique en français concernant notre public étudiants

En ce qui concerne les obstacles linguistiques et méthodologiques que rencontrent souvent les apprenants, nous avons demandé aux enseignants de cocher sur le degré qui leur paraît juste à savoir : beaucoup, moyennement et peu devant la difficulté ou l'obstacle que nous avons proposés : Lexique ; Grammaire ; Compréhension du cours ; Compréhension d'un document ; Rédaction d'un exposé ; Prise de note ; Prise de parole et Assimilation culturelle.

. En effet, nous avons pu constater d'après le dépouillement du questionnaire que la case du

---

<sup>50</sup> Jean-Jacques Richer Université de Bourgogne, « Enseigner les sciences physiques et chimie dans les sections bilingues »C.I.E.P. – 7 – 9 Mars 2011 p.1

degré « moyennement » était la plus cochée parmi les autres. Effectivement, nous avons trouvé un pourcentage qui varie entre 30 et 69%. Par contre pour les degrés « beaucoup » et « peu » les pourcentages ne variaient qu'entre 7 et 30% dans la majorité des cas.

Nous remarquons aussi que ces enseignants qualifient toujours de moyen en ce qui concerne le niveau linguistique comme nous l'avons constaté dans l'item 2 et dans cet item aussi c'était les pourcentages du moyen qui ont pris le dessus. De ce fait, nous nous interrogeons sur cette qualification en nous demandant ce que veut dire pour les enseignants le niveau « moyen » et le taux d'obstacles rencontrés est de « moyen » aussi. Ceci pourrait être juste un jugement indulgent envers leurs apprenants mais pas réaliste et ceci pourrait fausser notre recherche. Or, selon le CECR<sup>51</sup>, le niveau moyen est l'équivalent du niveau intermédiaire dont la définition<sup>52</sup> est toute autre. Et d'après notre effectuée au département d'économie de Mostagenm.

<sup>51</sup> CECR : Cadre Européen Commun de Référence (pour les langues)

<sup>52</sup> **A2 - Niveau Intermédiaire ou de Survie** *Mots clés : descriptions, conversations simples.*

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.

**Comprendre (Lire) :** Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.

**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

**Écrire :** Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.

**B1 - Niveau Seuil** *Mots clés : début d'autonomie ; se débrouiller, exprimer son opinion.*

**Comprendre (Écouter) :** Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.

**Comprendre (Lire) :** Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.

**Parler (Prendre part à une conversation) :** Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).

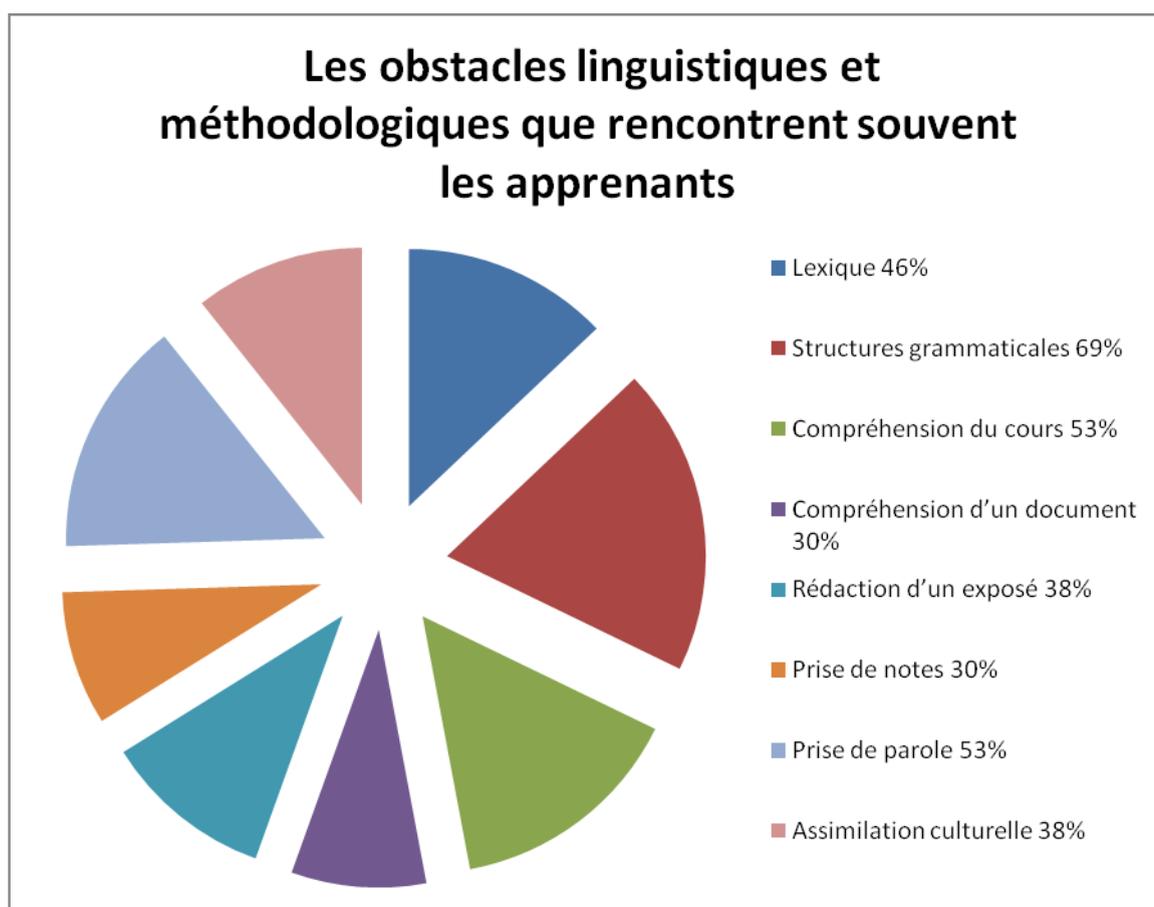
**Parler (S'exprimer oralement en continu) :** Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

**Écrire :** Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions. Vu sur :

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre\\_europeen\\_commun\\_de\\_reference\\_pour\\_les\\_langues](http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europeen_commun_de_reference_pour_les_langues)[établissement des niveaux de références](#)

que ce soit en nous entretenons avec des enseignants ou des apprenants, leurs révélations n'insinuaient de loin que ces derniers ont un niveau moyen. Si nous reprenons la révélation d'un étudiant que nous avons déjà évoquée dans les situations observables ci-dessus : « on commence carrément à bégayer [...] [nebkaw nat ?<sup>s</sup> agnou ga ?<sup>s</sup>]. »

Certes, nous pensons que ce jugement est un peu pris à la légère. Cependant, nous considérerons que tous les besoins ayant un pourcentage important est un besoin approuvé par les enseignants. Les voici représentés dans le graphique suivant :



**Graphique N°15 : Les obstacles linguistiques et méthodologiques que rencontrent souvent les apprenants.**

D'après l'analyse que nous avons faite, tous les besoins linguistiques et méthodologiques que nous avons proposés dans notre questionnaire et aux quels les enseignants de la spécialité y ont répondu se valent d'après leur estimation.

Dans cet item nous avons décomposé implicitement les obstacles en les trois types de français que nous avons déjà évoqués plus haut à savoir : FOG, FOS, FOU. Car nous estimons qu'on ne peut pas les dissocier dans l'établissement de notre démarche. Ainsi établis, nous remarquons que c'est le pourcentage quant à l'obstacle de la grammaire qui est le plus élevé soit 69% ainsi que le lexique dont le pourcentage est de 46. Ces deux branches de la langue nous les classeront en FOG, car elles représentent la base linguistique. Dans la partie FOS, nous avons sélectionné comme obstacles : compréhension du cours dont le pourcentage est de 53% et compréhension d'un document qui a atteint le pourcentage de 30%. Nous les avons classés en FOS car cela reflète en premier lieu leur discipline. Quant à la partie FOU nous y avons classé les difficultés suivantes : rédaction d'un exposé validé par 38% des enseignants à cela s'ajoutent la prise de note validé par 30% des enseignants ensuite quant à la prise de parole ayant atteint un pourcentage de 53% et Assimilation culturelle approuvé par 38% des enseignants.

### **Item 7 : Savent-ils cibler l'idée générale lors d'un cours magistral ?**

En ce qui concerne cet item nous avons choisi une aptitude bien précise qui fait partie de la compétence de la compréhension de l'oral. Il était question de demander aux enseignants si leurs apprenants savent cibler l'idée générale du cours qu'ils font. Si nous avons indiqué cette aptitude et pas une autre quand la compréhension de l'oral car elle représente son noyau. Si les enseignants estiment que leurs étudiants jouissent de cette faculté c'est qu'ils ont déjà une méthodologie de repérage d'appréhension de ce qui important d'un cours magistral. En effet, la majorité des enseignants soit 76% d'entre eux ont approuvé que leurs étudiants sont aptes à cerner l'idée principale du cours fait en français. Cette aptitude nous conduit à affirmer que ces apprenants jouissent d'une certaine autonomie leur permettant la facilité de poursuivre un programme d'un processus didactique FOS. Or, seulement une minorité réduite des enseignants n'a pas validé l'affirmation de cet item. Ces derniers ont riposté aussi comment s'ils se rendent compte que leurs apprenants n'ont pas été capable à définir l'idée globale du cours. En voici leurs réponses :

- **A1** : « A travers une récapitulation et des questions d'ordre général de compréhension. »
- **A2** : « Ils me regardent au lieu de prendre notes en attendant de tout leur dicter. »

- **A3** : « Je pose des questions et j'attends longtemps. »

Bien que ce ne soit l'avis que d'une minorité quant à l'inaptitude des étudiants pour cibler l'idée générale d'un cours magistral, il importerait de prendre leurs révélations en compte car cela paraît très pertinent pour notre recherche. Si par exemple nous prenons la déclaration de l'enseignant que nous avons appelé A2, il dévoile que ses étudiants ne savent pas prendre note ce qui explique une autre incapacité ; un autre besoin méthodologique. Quant à A3, si nous interprétons sa déclaration on pourrait inférer beaucoup de possibilités comme incapacité à la prise de parole ainsi qu'un défaut de compréhension orale, chose qui ne leur permet de prendre la parole ou d'interagir en classe avec leur enseignant.

### **Item 8 : l'attitude qu'adoptent les apprenants pour se préparer aux examens**

En ce qui concerne cet item, nous avons voulu savoir comment font les étudiants pour se préparer à leurs examens. D'où l'intérêt est purement méthodologique donc il s'inscrit dans la démarche FOU. Notre préoccupation était de savoir si ces étudiants sont méthodiques pour se préparer à leurs examens afin de les réussir et d'éviter l'échec.

Étant donné que nous supposons au préalable que la majorité des étudiants universitaires ne sont pas très méthodiques pour s'apprêter à leurs examens évaluatifs écrits. Nous avons voulu infirmer ou confirmer auprès des enseignants de la discipline notre hypothèse. Ainsi, pour leur faciliter la tâche, nous leur avons demandé de justifier leur choix en cochant sur les réponses suivantes (il était possible de cocher sur plusieurs assertions) : Apprennent-ils par-cœur ? ; Ont-ils une méthodologie de la reformulation ? ; Ont-ils une méthodologie de rédaction ? ; Savent-ils synthétiser sous forme d'un tableau ? ; Savent-ils commenter les tableaux en se basant sur les indicateurs principaux ?

Du coup, l'analyse du questionnaire a révélé que six enseignants sur treize soit 46% ont validé que leurs étudiants font du parcœurisme, chose dont ils s'en rendent compte lors de la correction des copies. Là, pareillement, il est question de s'interroger pour ce qui est des méthodes d'enseignement en Algérie, une méthode longtemps basée sur le modèle transmissif où c'est l'enseignant qui détient le savoir, l'élève quant à lui, est chargé de la mémorisation et du parcœurisme. Cette méthode limite, voire exclue toute possibilité d'effort intellectuel.

Un phénomène aussi bien national que mondial, d'autres pays européens tels que la France, l'Espagne, ou Maghrébins comme le Maroc et la Tunisie, souffrent de cette méthode qui a fait

beaucoup plus de machines que d'élèves sensés s'impliquer dans le processus enseignement/apprentissage.

Conséquemment, l'approche par compétences, instaurée dans le système éducatif algérien récemment, qui met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement et mobiliser ce qu'il a appris en classe pour solutionner les situations nouvelles et complexes, auxquelles il sera confrontées. Cette approche permet un enseignement aussi bien intégratif que fructueux.<sup>53</sup>

Aussi, quand la méthodologie de rédaction, il y a eu sept enseignants sur treize soit 53% qui ont approuvé que leurs étudiants savent reformuler lors des examens. Sinon d'après l'estimation de l'autre moitié des enseignants ont validé que leurs apprenants n'ont pas cette aptitude. A cela, s'ajoute la défaillance de la méthodologie de la rédaction d'où nous avons constaté un très faible pourcentage des enseignants ayant affirmé cet item soit seulement 15%. Dans le même ordre d'idées nous pouvons rajouter d'autres lacunes méthodologiques confirmées par les enseignants comme celui de l'incapacité à synthétiser sous forme de tableau ainsi que dans le cadre d'aptitude au commentaire des tableaux nous avons eu le même pourcentage (validé par 23% des enseignants donc infirmé 77% d'entre eux).

Il convient de signaler donc dans le cadre méthodologique s'inscrivant dans la démarche FOU, il serait profitable aux étudiants l'intégration d'une initiation aux différentes méthodologies abordées dans cet item à leurs parcours afin de réussir sereinement dans leur domaine respectif.

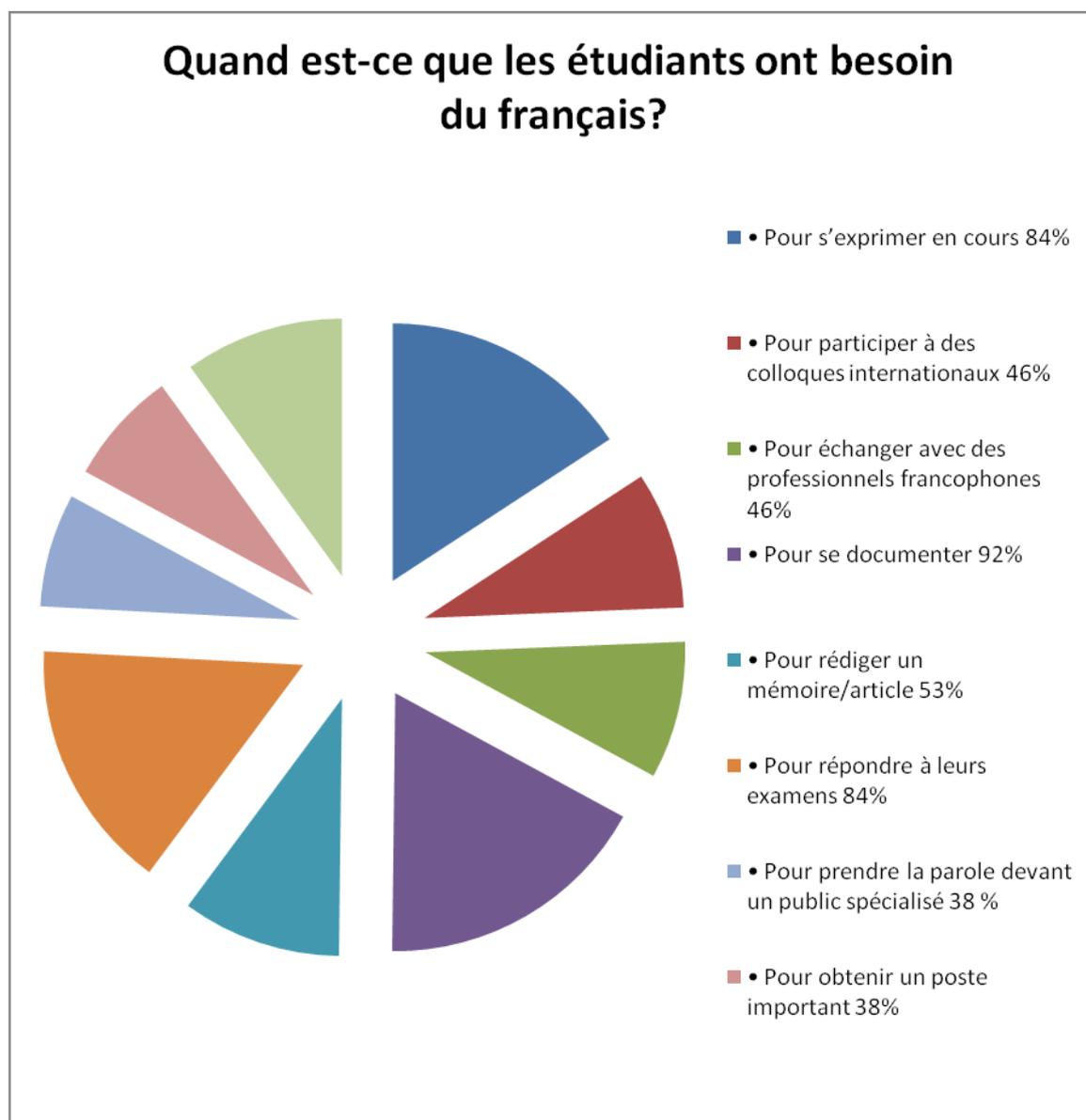
### **Item 9 : le moment et le contexte où les apprenants ont besoin du français**

Nous avons réfléchi à analyser les besoins langagiers et méthodologiques vis-à-vis des enseignants de la discipline comme déjà évoqué dans précédemment ; ils sont les plus susceptibles à reconnaître ce dont quoi ont besoin leurs étudiants et dont plus enclins à répondre à notre questionnaire.

---

<sup>53</sup> ASSELAH-RAHAL.S .et al. (2004)Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

Il importe de rappeler que nous avons estimé à représenter graphiquement certains pourcentages révélés lors du filtrage du questionnaire pour une meilleure lisibilité des résultats. Le graphique suivant représente ceux des besoins langagiers et méthodologiques recensés auprès des enseignants de la discipline :



**Graphique N°16: quand est-ce que les étudiants ont besoin du français ?**

S'agissant des besoins réels des étudiants, nous avons remarqué que onze enseignants sur treize soit 84% ont validé que leurs apprenants ont besoin du français pour s'exprimer en cours. Ce pourcentage forme à notre opinion un critère révélant un réel besoins langagier des étudiants en français. D'autant plus que nous faisons que le reconfirmé une autre fois. Car en ayant déjà recensé les besoins lors du filtrage du questionnaire qui a été adressé aux

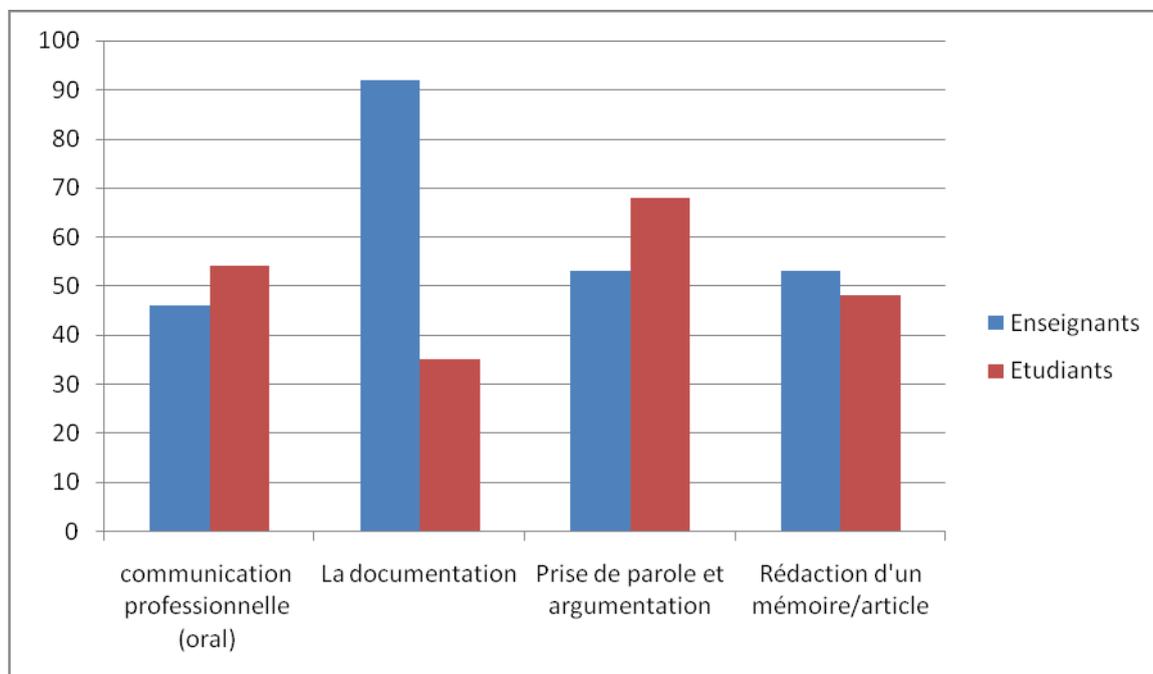
enseignants. Nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de réexpliquer ce qu'implique cette aptitude de s'exprimer en cours puisque nous l'avons déjà évoqué précédemment. Dans le cadre de la participation à des colloques internationaux (un besoin à long terme) ainsi que pour échanger avec des professionnels francophones sont des besoins à long terme pour les étudiants qui a été confirmé par 46% des enseignants. A cela s'ajoute d'autres besoins comme : pour se documenter validé par 92% des enseignants ainsi que pour répondre à leurs examens validé par 84% des enseignants ; ces pourcentages si considérables qu'ils le sont dénotent à notre avis de réels besoins langagiers relevant de deux compétences différentes à savoir la compréhension de l'écrit ainsi que de l'expression de l'écrit. En ce qui concerne les deux besoins s'inscrivant dans la démarche du FOU à savoir : pour rédiger un mémoire/article validé par 53% des enseignants et pour prendre la parole devant un public spécialisé validé par 38% des étudiants.

Et enfin, en ce qui concerne les besoins langagiers et méthodologiques en français des étudiants à long terme ; ayant fini leurs cursus disciplinaire et étant dans le domaine professionnel. Nous avons pensé qu'ils auront besoin du français pour obtenir un poste important. D'ailleurs ce besoin a été validé par 38% des enseignants. Ainsi que dans le cadre de la satisfaction de leurs clients qui a été approuvé par 53% des enseignants.

#### **4- Interprétation des besoins langagiers/méthodologiques recensés des deux questionnaires**

En guise de conclusion, si nous comparons les résultats du dépouillement des questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants de spécialité quant à l'analyse des besoins nous obtiendrons ceci : que la compétence langagière de l'oral quant aux étudiants est ressentie en premier plan et cela nous a été confirmé lors du filtrage des questionnaires. Ainsi dans le même ordre d'idées du rapprochement des besoins recensés dans les deux questionnaires nous avons obtenu des pourcentages très élevés, qui, à notre sens, représentent les besoins langagiers/méthodologiques réels des étudiants comme avoir besoin du français pour la communication avec des francophones de la vie professionnelle (validé par 46% des enseignants et 54% des étudiants en matière d'oral). En effet pour la documentation (validé par 92% des enseignants mais uniquement 35% des étudiants), le pourcentage recensé (limité) pour les étudiants montre que ces derniers n'ont pas pensé au besoin du français pour la documentation ce qui pourrait probablement refléter leur manque d'investissement pour les

études. Dans le cadre de l'argumentation des exposés oralement (approuvé par 68% des étudiants) et la prise de parole ; ainsi consigné dans les questionnaires des enseignants (validé par 53% des enseignants.) s'agissant de la rédaction d'un mémoire/article (validé par 53% des enseignants et 48% des étudiants).



**Graphique N°17 comparatif : résultats enseignants/étudiants pour certains besoins**

### **Item 10 : des résultats comparatifs enseignants/étudiants**

Le dernier item portait l'intérêt pour le facteur temps. Car comme nous l'avons défini dans la partie théorique que le public du FOS a un temps généralement très limité pour l'apprentissage du français de leur domaine. Pour cela, nous avons voulu connaître l'avis des enseignants

Concernant la période idéale que nous leur avons proposé dans le questionnaire à savoir : avant ; parallèlement ; après ou sinon qu'ils nous laissent une suggestion nous proposant une durée qu'ils estiment adéquate pour que leurs apprenants acquièrent ce français.

En réalité la majorité des enseignants soit 69% d'entre eux ont coché l'assertion « parallèlement », 38% des enseignants ont validé la proposition « avant », 00% soit aucun

enseignants n'a choisi l'affirmation «après » et 7% soit un seul enseignants sur treize qui nous a légué la suggestion suivante

- A1 : « intégrer un module de français et un module sur la terminologie en première année »

A vrai dire, il y a déjà un module de français et un autre sur terminologie et pour les premières années, mais il se trouve que cette même personne avait coché sur la période proposée dans le questionnaire « avant ». Donc selon elle en première année, il devrait y avoir que ces deux modules.

## 5- Destiné aux enseignants de la langue française

### 5.1 Tableau récapitulatif des résultats du questionnaire

<b>Profil des enseignants</b>					
<b>Ancienneté</b>	A	B	C	D	E
	2 ans	3 ans	2 ans	4 ans	1 an
<b>Avis des enseignants sur les besoins des étudiants et leur méthodologie d'enseignement préconisée</b>					
<b>1) <u>Le français souhaité enseigner</u></b>					
<b>FOG</b>					
Quatre enseignants sur cinq soit 80%					
<b>FOS</b>					
Deux enseignants sur cinq soit 40%					
<b>FOG et FOS</b>					
Un enseignant sur cinq soit 20%					
<b>2) Enseignent-ils déjà le FOS ?</b>					
<b>Oui</b>			<b>Non</b>		
Cinq enseignants sur cinq soit 100%			Un enseignant sur cinq soit 20%		
<b>Sinon, pourquoi ?</b>					
Un enseignant sur cinq soit 20% a coché les deux assertions en justifiant que : « oui et non car j'enseigne les deux en même temps. »					
<b>3) Comment estiment-ils mieux accompagner leur s étudiants pour qu'ils puissent suivre leur parcours sereinement ?</b>					
<b><u>En se basant sur des documents authentiques dans vos pratiques de classes</u></b>					
Un enseignant sur cinq soit 20%					

<b><u>En ciblant leurs besoins langagiers</u></b>
Cinq enseignants sur cinq soit 100%
<b><u>Les mettre dans des situations authentiques</u></b>
Trois enseignants sur cinq soit 60%
<b>4) Estiment-ils que leurs étudiants doivent connaître la culture française ?</b>
<b>Résumé de leurs justifications</b>
<b>A1-</b> Bien évidemment, la langue est un indissociable de l'aspect socioculturel ;
<b>A2-</b> Non, je dirais bien que c'est un problème socioculturel au départ ;
<b>A3-</b> D'abord, il faut que les étudiants aient une base en langue française avant qu'ils aient acquis une culture française, ce qui n'est pas le cas chez nos étudiants !;
<b>A4-</b> Pas forcément. La culture est véhiculée par la langue. C'est la connaissance de la langue qui conduit à la connaissance culturelle ;
<b>A5-</b> Oui bien sûr, car en apprenant une langue nous devons nous inspirer de la culture de cette culture.

## 5.2 Profil de l'enseignant

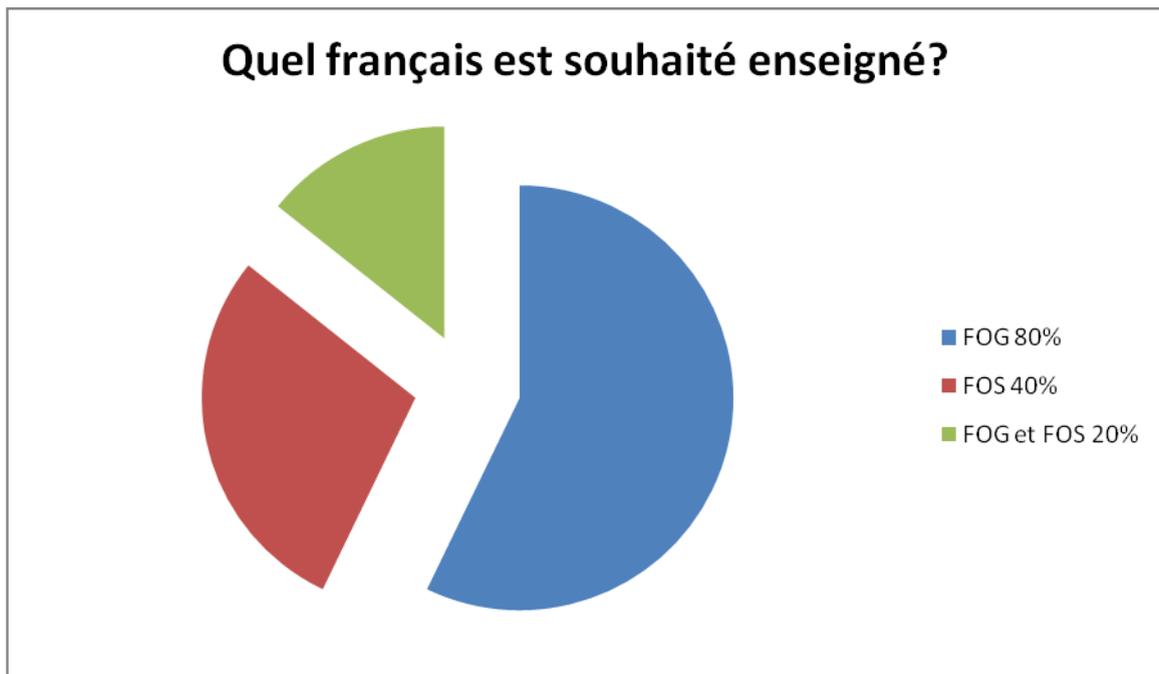
Une partie de notre corpus se constitue de cinq enseignants et enseignantes de la langue française dont la quasi-totalité d'entre eux sont diplômés d'un Magistère en français et seulement un enseignant qui est diplômé d'un Master en FLE (français langue étrangère) de l'université française (Lyon). A l'université algérienne, seuls les diplômés d'un magistère (du système classique) ou ayant un diplôme supérieur peuvent y obtenir un poste comme enseignant. Mais s'agissant de cet enseignant français, il a pu occuper un poste pour exercer son métier d'enseignant car il est en stage pour réaliser un mémoire de fin d'études et pour cela il doit enseigner.

Nous nous sommes soucier de connaître la nature de leurs diplômes pour s'assurer de l'adéquation académique et selon le résultat ce fut le cas. L'expérience de ces enseignants (dans l'enseignement bien évidemment) varie entre un et quatre ans. Nous avons voulu connaître l'ancienneté des étudiants pour avoir une idée sur leur expérience et ainsi sur leur vision des choses sur les interrogations que nous leur avons posées sur le questionnaire que nous développerons ultérieurement.

✚ Dans ce questionnaire, nous avons tenu à savoir quel est le type de français enseigné au département d'économie, d'une part. connaître la méthodologie d'enseignement que pratiquent ces enseignants en classe, d'autre part.

#### 6- Représentations graphiques

Rappelons que nous avons opté à constituer des représentations graphique pour chaque item du questionnaire pour une meilleure lisibilité des résultats.



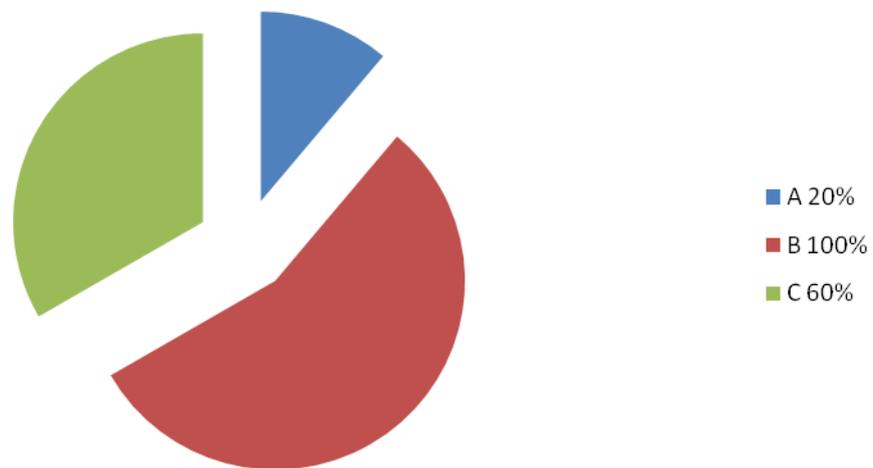
**Graphique N°18 : quel français est souhaité enseigné ?**

## 2) Enseigne-t-on déjà le FOS ?



Graphique N° 19 : enseigne-t-on déjà le FOS ?

## 3) Comment les enseignants estiment-ils mieux accompagner leurs étudiants ?



Graphique N°20 : comment les enseignants estiment-ils mieux accompagner leurs étudiants.

**A** : en se basant sur des documents authentiques dans vos pratiques de classe

**B** : en ciblant leurs besoins langagiers

**C** : Les mettre dans des situations authentiques

## 7- Interprétation générale du questionnaire

D'une manière plus ou moins indirecte, nous avons voulu faire un constat sur quel français est enseigné à l'école préparatoire d'économie. Nous avons demandé aux enseignants de la langue (française) de nous dire quel type de français souhaiteraient-ils enseigner à savoir FOG ou FOS. En effet les résultats ont démontré que 80% des enseignants ont opté pour le FOG et 40% d'entre eux optent pour le FOS ainsi que 20% a mentionné qu'il souhaite enseigner les deux types de français.

Leur choix démontre clairement qu'on ne pratique pas du FOS. Cependant c'est une constatation qui se contredit avec la suivante : soit 100% des enseignants ont affirmé qu'ils enseignent déjà le FOS. Donc nous pouvons conclure que ces enseignants ne pratiquent pas du FOS dans leurs classes s'ils confirment, comme dans précédemment, qu'ils souhaiteraient enseigner du FOG. Ceci ne se résume pas à un simple choix ou décision que l'on peut prendre à la légère car il s'agit d'accompagner ses étudiants en langue si les cours se font en celle-ci. Donc pour ce faire, il faudrait suivre des démarches bien précises pour aboutir à un programme optimisant et surtout répondant aux besoins spécifiques des étudiants. Si on instaure la langue française comme module pour une filière scientifique et que les cours se déroulent en cette langue c'est que les enseignants devraient se rendre compte de la tâche qu'ils ont.

Ce qui nous a aussi permis de penser que l'on ne pratique pas du FOS hormis les aveux qui nous ont été révélés par certains étudiants, ceux sont leur réponse quant à l'item 3 dans le cadre d'utilisation des documents authentiques à utiliser comme supports didactiques à exploiter en classe, un pourcentage très restreint de 20% soit seulement un enseignant sur cinq qui a affirmé qu'il estimerait en utiliser pour mieux accompagner ses étudiants.

En ce qui concerne l'item 4 d'où l'intérêt portait sur l'importance de l'enseignement-apprentissage de la culture française. Nous avons tenu à savoir si les enseignants de la langue estiment qu'il est utile d'intégrer cette composante<sup>54</sup> dans leurs pratiques de classe afin

---

<sup>54</sup> Suivre des cours en FOS ne consiste non seulement à maîtriser l'aspect linguistique mais aussi l'aspect socio-culturel de cette langue. Pour communiquer en langue étrangère, il faut comprendre la culture de cette langue. Par exemple, un étudiant chinois venant poursuivre ses études en France doit comprendre les spécificités de la culture française d'autant plus que sa culture d'origine est complètement différente. C'est pourquoi, les

d'initier leurs étudiants à la culture française du moment que leurs études son font en français et qu'ils sont amenés à parler avec des francophones que se soit natifs ou non natifs la culture devrait être indissociable de la langue.

En fait, les enseignants que nous avons codés en A1 et A5 pour garder l'anonymat, partagent le même principe que nous en donnant un aspect didactique quant à la langue étrangère de la langue qu'ils enseignent. Tandis que A2, A3, et A4 réfutent carrément cette idée qu'il faut que les apprenants soient initiés à la culture française pour éviter d'éventuels malentendus qu'ils pourraient rencontrer dans le cadre d'échange communicatifs avec des francophones partageant le même domaine disciplinaire qu'eux.

---

didacticiens du FOS se mettent d'accord sur l'importance de souligner l'aspect interculturel dans le cadre des activités proposées. Vu sur : <http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>

*Conclusion générale et  
perspectives didactiques*

Couronné par une enquête de terrain et des questionnaires, ce travail nous a permis de présenter d'une manière générale le contexte des écoles préparatoires en matière d'enseignement/apprentissage du français au sein des filières scientifiques à l'université algérienne. Notre tâche s'était articulait dans l'analyse des besoins langagiers et méthodologiques d'un domaine spécialisé, ainsi orientée, notre recherche s'inscrit dans une démarche de français sur objectif spécifique (FOS).

Cette analyse a mis en évidence les difficultés langagières et méthodologiques rencontrées par les étudiants inscrits en première et deuxième année au département d'économie (SECG) de Mostaganem tout en sachant que le code de transmission du savoir est le français ; un code linguistique qui pose énormément de malaises quand il s'agit de comprendre et de produire en français.

Notre partie pratique s'articulait sur une enquête de terrain tout en optant pour une panoplie de questionnaires (adressés aux enseignants de discipline et de français ainsi qu'aux étudiants) comme instrument de recherche. Notre intérêt était de vouloir savoir s'il y a une adaptation de l'enseignement du français répondant aux besoins langagiers et méthodologiques réels des apprenants, d'une part. Ce qui a constitué notre objet de recherche crucial était l'analyse de ces besoins, d'autre part.

A la lumière de notre analyse, il nous a paru pertinent de conclure qu'il y a manifestement une inadaptation entre l'enseignement/apprentissage du français dans la mesure où il est censé répondre aux besoins langagiers réels des apprenants. Cette inadaptation constatée rend problématiques toutes les situations enclines faisant appel au français et que les apprenants peuvent rencontrer aussi bien dans leur vie d'étudiant que dans celle de la profession.

Derrière cette problématique qui ne date pas d'hier mais dénonciatrice d'une crise méthodologique plus générale, c'est bel et bien de la formation des enseignants dont il est question.

Par conséquent, les hypothèses que nous avons postulées en amont de notre travail, ont été confirmées à son issue.

A notre sens, nous avancerons que ce malaise langagier éprouvé par les apprenants est dû à la non existence d'un programme d'enseignement/apprentissage du FOS sur le terrain répondant à leurs besoins réels. Pour ce faire, il serait judicieux de mettre en place un programme en FOS économique conçu sur mesure après avoir suivi les étapes nécessaires de son élaboration comme cité plus haut.

Cependant, nous reconnaissons que la tâche est énorme vis-à-vis de l'enseignant-concepteur de FOS, chose due principalement au manque de sa formation. C'est d'ailleurs, sa capitale difficulté à laquelle il se voit confronté. Le FOS dans les universités algériennes est un concept assez limité voire flou vu qu'il n'est connu que par une certaine population d'étudiants et d'enseignants s'inscrivant dans la filière du FLE. Son enseignement, se limite à expliquer des notions du domaine spécifique se qui s'inscrit plutôt dans la langue de spécialité et non pas de FOS. C'est désolant de constater que les enseignants eux-mêmes ignorent la distinction entre ces deux types de français.

Mettre en place un dispositif de formation pour les enseignants de français désireux enseigner ce type de français qui demande d'emblée une grande motivation afin de parvenir aux difficultés susceptibles d'être rencontrées à n'importe quelle étape de la démarche de l'élaboration et la mise en œuvre d'un programme de FOS, serait d'une considérable rentabilité.

# *Bibliographie*

## Ouvrage

- CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E., TOLAS, J., 2007, « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* », CLE International, 2007
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2002). « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. » Ed Presses Universitaires de Grenoble (PUG). p138
- CUQ J. P. – GRUCA I., 2003, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, Grenoble, Pp327-328.
- CUQ J.-P., (dir.), 2003, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, CLE International p.29
- DROUERE, M., Porcher, L., 2003, « *Introduction A propos d'objectifs* », Les cahiers de l'ASDIFLE – Y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?, n°14 p.8
- GIRAUD CERNA, P-N : « *Initiation à l'Economie - Chapitre 1. Qu'est-ce que l'Economie ?* », 2004-2005, P. 11
- HENAO, M., Juin 1989, « *Formation linguistique professionnelle* », *Revue Reflets*, n°31. P.19
- LEGENDRE. R., (1993), « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », 2ème éd. Ed Guérin. Montréal. p 89
- LEHMANN, D., 1990, « *Avons-nous toujours besoin des besoins langagiers ?* », LDFLM R&A, pp.81-87.
- LEHMANN, D., 1993, « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Collection F, Hachette Fle.
- MANGIANTE. J.-M. et PARPETTE.C (2004). *Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris. Hachette. Col. F. p 79
- PHAL. A 1976, « *Vocabulaire générale d'orientation scientifique (V.G.O.S.): part du lexique commun dans l'expression scientifique* », éd CREDIF. p19
- PORCHER, L. 1976. « Mr. Thibault et le bec bunsen », in *Études de linguistique appliquée* n° 23, p. 6-13.
- RICHTERICH, R., 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Collection F Recherches/Applications, Hachette p.9
- TAUZIN, B., 2003, « *Outils et pratiques du FOS dans l'enseignement, la formation d'enseignants, les examens et l'édition* », table ronde in *Les cahiers de l'asdifle – Y-at-il un français sans objectif(s) spécifique(s) ?*, n°14 p.82

## Articles et revues

- ASSELAH-RAHAL.S .et al. (2004)Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Disponible sur : <http://www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf>
- BENAMAR.A 1997. « *Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement/apprentissage en Algérie* ». Les Cahiers de l'Asdifle n°8, Paris : Hachette,
- FRANDBSEN. F (1998). « Langue générale et langue spécialisée - une distinction asymétrique ? ». Dans GAMBIER. Y. Ed. *Discours professionnel en français*. Berne : Peter Lang.
- LERAT, P., « *Approches linguistiques des langues spécialisées* », *ASp* [En ligne], 15-18 | 1997, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 25 mars 2014. Disponible sur: <http://asp.revues.org/2926> ; DOI : 10.4000/asp.2926
- RICHER, J-J, « *Enseigner les sciences physiques et chimie dans les sections bilingues* » Université de Bourgogne ,C.I.E.P. – 7 – 9 Mars 2011 p.1
- RICHER, J.J, « *le français sur objectifs spécifiques (F.O.S) : une didactique spécialisée ?*» Synergies Chine n°3-2008 p.16
- MILED. M 2004. « *Quelques orientations didactiques pour enseigner une langue étrangère ou seconde sur objectifs spécifiques* » dans NJAH. M.L"enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en français sur objectifs spécifiques, thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2011.
- SMITH, A., 1996 : « *Enquête sur la nature et les causes de la richesse des nations* ». Traduction Française de Paulette Taïeb ; Paris, PUF, p. 33.

## Thèse

- NJAH. M.L'enseignement-apprentissage de l'argumentation dans la communication professionnelle en français sur objectifs spécifiques, thèse de doctorat soutenue le 12 décembre 2011.

## Sitographie

- <http://ww.asp.revues.org/2566#tocto1n2>
- <http://www.epsecg-tlemcen.dz/index.php/ecole/presentation>
- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre\\_europeen\\_commun\\_de\\_référence\\_pour\\_les\\_langue\\_séétablissement\\_des\\_niveaux\\_de\\_références](http://fr.wikipedia.org/wiki/Cadre_europeen_commun_de_référence_pour_les_langue_séétablissement_des_niveaux_de_références)
- [http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome\\_Bruner](http://fr.wikipedia.org/wiki/Jerome_Bruner)
- <http://www.fdlm.org/enseignement-sur-objectifs-specifiques/2011/06/17/lart-denseigner-du-fos/>
- <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/besoin>
- <http://www.le-fos.com/historique.html>
- <http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>
- <http://www.lingenierie-de-formation-definition-objectifs-et-procedure-de-remboursement&catid=20:speciale-formation&Itemid=33>
- <http://www.prefics.org/credilif/travaux/SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf> consulté le 20/04/2014

## Index des figures

Figure 01 : âge des étudiants.....	54
Figure 02 : la gent du public.....	55
Figure 03 : type de bac.....	56
Figure 04 : les difficultés langagières que rencontrent les étudiants en français.....	57
Figure 05 : la motivation/démotivation des étudiants.....	59
Figure 06 : approbation/désapprobation des étudiants quant au programme du français enseigné.....	61
Figure 07 : le français le plus souhaité à être appris.....	63
Figure 08 : communication orale et écrite dans l'usage courant et professionnel.....	64
Figure 09 : les besoins langagiers et méthodologiques recensés.....	65
Figure 10 : la langue avec laquelle se font les cours.....	69
Figure 11 : l'estimation des enseignants quant au niveau linguistique de leurs apprenants....	70
Figure 12 : l'avis des enseignants à propos de l'apprentissage du FOS de la part des apprenants.....	74
Figure 13: de quel ordre sont les difficultés que rencontrent les étudiants.....	75
Figure 14 : la réaction des enseignants de discipline face aux erreurs.....	76
Figure 15 : Les obstacles linguistiques et méthodologiques que rencontrent souvent les apprenants.....	79
Figure 16 : quand est-ce que les étudiants ont besoin du français .....	83
Figure 17 : résultats enseignants/étudiants pour certains besoins.....	85
Figure 18 : quel français est souhaité enseigné ?.....	88
Figure 19 : enseigne-t-on déjà le FOS ?.....	89
Figure 20 : comment les enseignants estiment-ils mieux accompagner leurs étudiants.....	89

## **Index tableaux**

Tableau 01 : Résultats du questionnaire pour le profil des étudiants.....	49
Tableau 02 : Recensement des besoins des étudiants.....	52
Tableau 03: Résultats du questionnaire (Profil des enseignants).....	67
Tableau 04 : Constat sur la langue d'enseignement et le niveau linguistique des étudiants....	68
Tableau 05 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants de discipline.....	71
Tableau 06 : Résultats du questionnaire destiné aux enseignants de la langue française.....	86

# Tables des matières

Introduction.....	05
-------------------	----

## Partie I Cadrage théorique

### *Chapitre 1 : Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français*

1. Quel français pour quel public ?.....	11
1.1 Qu'est-ce que le français sur objectif général ?.....	11
1.2 Qu'est-ce que le français sur objectif spécifique ?.....	11
1.2.1 Genèse du FOS.....	11
1.2.2 FOS vs langue de spécialité .....	13
1.2.3 Déchiffrage du schéma.....	16
1.2.3.1 Objet/savoir : langue et culture.....	16
1.2.3.2 Les apprenants.....	17
1.2.3.3 L'enseignant.....	17
1.3 Le Français sur Objectif Universitaire.....	18
1.3.1 Les caractéristiques du FOU.....	18
1.3.1.1- La diversité des disciplines universitaires.....	18
1.3.1.2 Les besoins spécifiques.....	19
1.3.1.3 Le temps limité consacré à l'apprentissage.....	20
1.3.1.4 La rentabilité de l'apprentissage du FOU.....	20
1.3.1.5- La motivation des publics.....	20
1.3.1.6 La compétence Universitaire.....	20
2. Relation étroite entre FOG/FOS/FOU et la notion d'objectif.....	21

3. Le FOS comme ingénierie de formation.....	22
3.1 Identification de la demande de formation.....	22
3.2 Analyse du public.....	24
3.3 Analyse des besoins.....	24
3.4 Recueil de données authentiques sur le terrain.....	24
3.5 Analyse des données en collaboration avec les acteurs du terrain.....	25
3.6 Mise en place d'une méthodologie.....	26
3.7 Autonomisation des apprenants.....	26
3.8 Elaboration des activités pédagogique.....	26
3.9 Evaluation .....	27
3.10 Conclusion.....	27

### ***Chapitre 2 : La notion de « l'analyse des besoins »***

1. Que veut dire « besoin »et « langagier »?.....	29
1.1 Besoin.....	29
1.2 Langagier.....	29
2.1 Pourquoi la notion de besoins.....	30
2.2 Pourquoi la nécessité de l'analyse des besoins ?.....	31
3.1 Qu'est-ce qu'un besoin selon Richterich.....	32
3.2 Qu'est-ce qu'un « besoin langagier » ?.....	32
4.1 La définition des besoins et son lien avec les objectifs d'apprentissage .....	34
4.2 Le lien entre besoins et publics.....	34
5. Critique de la notion de besoins langagiers.....	35
5.1 Des amorces de solution.....	36

## **Partie II : Cadrage méthodologique, analyse et interprétation des résultats**

### ***Chapitre 1 : Cadre pratique et méthodologique***

1- Présentation, description de l'école préparatoire d'économie.....	41
1.1 Qu'est-ce-que l'économie ?.....	41
1.2 Département de l'école préparatoire d'économie de Tlemcen.....	41

2-Le parcours du public cible avant un cursus FOS.....	42
3- Objet de la recherche, hypothèses et protocole d'investigation.....	44
3.1 Objet de la recherche.....	44
3.2 Hypothèses retenues.....	45
3.3 Les outils de la recherche.....	45
4 Population d'enquête.....	46
5 Le questionnaire .....	46
5.1 Conditions de réalisation du questionnaire.....	46
5.2 Objectifs du questionnaire.....	47
5.2.1 Questionnaire destiné aux étudiants.....	47
5.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants de la discipline d'économie.....	47
5.2.3 Questionnaire destiné aux enseignants de français.....	47

***Chapitre 2 : analyse et interprétation des résultats***

2. Procédure de recherche.....	49
3. Résultats des questionnaires.....	49
3.1 Destiné aux étudiants.....	49
2.1.1 Tableau récapitulatif des résultats du questionnaire pour le profil des étudiant.....	49
2.1.2 Tableau récapitulatif du questionnaire pour le recensement des besoins des étudiants.....	52
2.2 Représentation graphique et interprétation du questionnaire.....	54
2.2.1 Analyse du profil du public.....	54
Item 1 : âge des étudiants.....	54
Item 2 : la gent du public.....	55
Item 3 : type de bac.....	56
Item 4 : la note obtenue à l'épreuve de français au baccalauréat.....	56
2.2.2 Les difficultés langagières que rencontrent les étudiants.....	57
Item 5 : les difficultés langagières que rencontrent les étudiants.....	57

Item 6 : motivation du public enquêté.....	58
Item 7 : approbation ou désapprobation du français enseigné de la part des étudiants.....	60
2.2.3 Analyse des besoins langagiers et méthodologiques réels.....	62
Item 8 : le français le plus souhaité à être appris.....	63
Item 9 : les besoins langagiers et méthodologiques recensés.....	64
3. Destiné aux enseignants de la discipline d'économie.....	67
3.1 Tableaux récapitulatifs des résultats du sondage.....	67
3.1.1 Profil des enseignants.....	67
3.1.2 Constat sur la langue d'enseignement et sur le niveau linguistique des étudiants.....	68
3.2 Représentation graphique et interprétation du questionnaire.....	69
Item 1: la langue avec laquelle se font les cours.....	69
Item 2: l'estimation des enseignants quant au niveau linguistique de leurs apprenants.....	70
3.2.1 Avis des enseignants sur les besoins de leurs apprenants.....	71
3.2.2 Tableaux récapitulatifs des résultats du questionnaire.....	71
Item 3 : l'avis des enseignants à propos de l'apprentissage du FOS de la part des apprenants.....	73
Item 4 : de quel ordre sont les difficultés que rencontrent les étudiants.....	75
Item 5 : la réaction des enseignants de discipline face aux erreurs.....	76
3.2.3 Manque de coordination entre les enseignants de discipline et les enseignants de français.....	76
Item 6 : Les obstacles linguistiques et méthodologiques que rencontrent souvent les apprenants .....	77
Item 7 : Savent-ils cibler l'idée générale lors d'un cours magistral ?.....	80
Item 8 : l'attitude qu'adoptent les apprenants pour se préparer aux examens... ..	81

Item 9 : le moment et le contexte où les apprenants ont besoin du français.....	82
4. Interprétation des besoins langagiers/méthodologiques recensés des deux questionnaires.....	84
Item 10 : des résultats comparatifs enseignants/étudiants.....	85
5. Destiné aux enseignants de la langue française.....	86
5.1 Tableau récapitulatif des résultats du questionnaire.....	86
5.2 Profil de l'enseignant.....	87
6. Représentations graphiques.....	88
7. Interprétation générale du questionnaire.....	90
Conclusion générale et perspectives didactiques.....	93
Bibliographie.....	96
Index figures.....	99
Index tableaux .....	100
Annexes	
Résumé et mots clés	