

République Algérienne Démocratique et Populaire.
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
Université d'Abdelhamid Ibn Badis -Mostaganem-
Faculté des Langue Etrangères -Département de français-

Thèse de doctorat en Didactique du Français Langue Etrangère.

**L'enseignement du français dans les filières
scientifiques. Analyse ingenierique.**

Présentée par :

IMESSAOUDENE Mohamed Fouzi.

Membres du jury :

Présidente : Pr. BENSEKAT Malika. Université de Mostaganem.

Rapporteur : Pr. BRAIK Saadane. Centre Universitaire de Naama.

Examineur 01: Dr. BELLATRECHE Houari (MCA). Université de Mostaganem.

Examineur 02: Pr. AMARA Abderrezak. Université de Mostaganem.

Examineur 03: Dr. ELMESTARI Habib (MCA). Centre Universitaire de Naama.

Examineur 04 : Pr. FARI Bouanani Gamal El Hak. Centre Universitaire de Naama.

2018/2019.

Sommaire

Première partie : Cadre conceptuel de la recherche.	7
Chapitre 01 : Vers une approche sociodidactique en contexte FLE.....	8
Chapitre 02 : Le curriculum comme ingénierie de formation	32
Chapitre 03 : Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Français sur Objectif Universitaire (FOU)	48
Chapitre 04 : Les besoins spécifiques	65
Chapitre 05. La politique sociolinguistique en Algérie.....	85
Deuxième partie : Enquête de terrain et expertise.....	115
Chapitre 01 : Observation du terrain et analyse du programme.....	116
Chapitre 02 : Analyse du discours des sciences vétérinaires.....	129
Chapitre 03 : Sondage par le questionnaire.....	172
Chapitre 04 : Sondage par l'entretien.....	215
Chapitre 05 : Conception de séquences pédagogiques.....	25

Liste des sigles et des abréviations

APF :	Association des Professeurs de Français.
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
CM :	Cours Magistral ou Magistreaux.
CU :	Centre Universitaire.
CO :	Compréhension Orale.
CE :	Compréhension Ecrite.
Enq. :	Enquêteur.
DLE :	Didactique des Langues étrangères.
Fig. :	Figure.
FOS :	Français sur Objectif Spécifique.
FOU :	Français sur Objectif Universitaire.
FOG :	Français sur Objectif général.
FLE :	Français Langue Etrangère.
FLM :	Français Langue Maternelle.
FLS :	Français Langue Seconde.
FLSco :	Français Langue de scolarisation.
FLI :	Français Langue Internationale.
FIPF :	Fédération Internationale des Professeurs de Français.
H :	Heure.
Inf. :	Informateur.
INES :	Institut National d'Enseignement Supérieur.
ISV :	Institut des Sciences Vétérinaires.
LMD :	Licence, Master, Doctorat.
L3 :	Troisième année Licence.
MAO :	Méthode Audio-orale.
MAV :	Méthode Audio-visuelle.
M1 :	Première année Master.
M2 :	Deuxième année Master.
MEN :	Ministère de l'Education Nationale.
MESRS :	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
NS :	Nombre de Séances.
PO :	Production Orale.
PE :	Production Ecrite.
PISA :	Program for International Student Assessment.
QCM :	Question à Choix Multiples.
Qst. :	Question.
Rép. :	Réponse.
RADP :	République Algérienne Démocratique et Populaire.
S1 :	Premier Semestre.
SGAV :	Structuro Global Audio-Visuelle.
TICE :	Technologie de l'Information de la Communication pour l'Enseignement.
TIMSS :	Trend in International Mathematics and Science Study.
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication.
TD :	Travaux Dirigés.
TP :	Travaux Pratiques.
Tab. :	Tableau.

UFC : Université de la Formation Continue.
VH : Volume Horaire.
VHG : Volume Horaire Global.
VHS : Volume Horaire pour les Séquences.
VHEF : Volume Horaire de l'Evaluation Formative.
VHGF : Volume Horaire Global pour la Formation.

Liste des figures

Fig. 01 : Exemple de prise de notes chez un étudiant de première année.	160
Fig. 02 : Exemple de prise de note à partir d'un diaporama un diaporama chez un étudiant de première année.....	164
Fig. 03 : Pourcentage du succès des étudiants.....	178
Fig. 04 : Moyenne d'âge entre 18 – 24 ans.	179
Fig. 05 : Sexe du public cible.	180
Fig. 06 : Parcours des étudiants au lycée.....	181
Fig. 07 : Résultats obtenus au BAC.....	182
Fig. 08 : Notes obtenues en langue française au BAC.	183
Fig. 09 : Répartition géographique des étudiants.	184
Fig. 10 : Conceptions des étudiants envers la langue française.....	185
Fig. 11 : Difficultés des étudiants en langue française.....	186
Fig. 12 : Nature des difficultés en français général.	186
Fig. 13 : Taux de compréhension des CM.....	187
Fig. 14 : Les raisons des difficultés ressenties dans la compréhension des CM.	188
Fig. 15 : Compréhension du français spécialisé.	189
Fig. 16 : classification des difficultés selon les modules.....	189
Fig. 17 : la nature des difficultés dans le français de spécialité.....	190
Fig. 18 : Les objectifs des cours de terminologie selon les étudiants.....	191
Fig. 19 : Conceptions des étudiants vis-à-vis des cours de terminologie.....	192
Fig. 20 : Rôle de la terminologie par rapport à la compréhension des CM.....	193
Fig. 21 : Insuffisance des cours de terminologie pour la compréhension des CM.....	194
Fig. 22 : Relation entre les cours de terminologie et les CM.	195
Fig. 23 : Absence de relation par une minorité.	195

Liste des tableaux

Tab. 01 : Répartition des horaires des modules de la première année vétérinaire	124
Tab. 02 : Tableau récapitulatif des principaux connecteurs logiques.....	142
Tab. 03 : Tableau présentant quelques exemples du lexique exprimant la cause et la conséquence.....	144
Tab. 04 : Tableau résumant les différentes nuances de la comparaison.....	147
Tab. 05 : Exemples des différents types de nominalisation.	148
Tab. 06 : Tableau donnant des exemples sur la composition des mots scientifiques.....	151
Tab. 07 : Résumé des principaux constituants du discours des sciences vétérinaires.....	152
Tab. 08 : Répartition des étudiants selon leurs degrés de réussite.	178
Tab. 09 : Répartition d'âge des étudiants entre 18 – 24 ans.....	179
Tab. 10 : Répartition des étudiants selon le genre masculin/féminin.....	180
Tab. 11 : Coursus scolaire des étudiants.....	181
Tab. 12 : Moyennes obtenues au BAC.....	182
Tab. 13 : Résultats obtenus au BAC en langue française.....	183
Tab. 14 : Lieux de résidences des enquêtés.....	184
Tab. 15 : Représentation des étudiants envers le français usuel.....	184
Tab. 16 : Les difficultés des étudiants en français général.....	185
Tab. 17 : Niveaux de compréhension des CM chez les étudiants.	187
Tab. 18 : Pourcentage de compréhension de la langue de spécialité.....	188
Tab. 19 : Nature des difficultés rencontrées par rapport au technolecte.	190
Tab. 20 : Les objectifs de la terminologie.	191
Tab. 21 : Conceptions des étudiants à l'égard des cours de « terminologie ».....	192
Tab. 22 : Contribution de la terminologie à la compréhension des CM.....	193
Tab. 23 : Relation entre les CM et les cours de terminologie.	194
Tab. 24 : Tableau caractérisant les fondements du programme.	254
Tab. 25 : Tableau général spécifiant le VHG, le VHEF, le VHS et le VHGF des séquences pédagogiques.	256
Tab. 26 : Planning de la formation sur 10 jours ouvrables.....	257
Tab. 27 : Répartition des cours de la séquence « 1 ».	258
Tab. 28 : Répartition des cours de la séquences « 2 ».	259
Tab. 29 : Répartition des cours de la séquence « 3 ».	260
Tab. 30 : Exercice sur la temporalité.....	271
Tab. 31 : Exercice sur la fonction des présentateurs.	272
Tab. 32 : Exercice sur la fonction des verbes exprimant des opérations intellectuelles et des actions concrètes.....	274
Tab. 33 : Tableau représentatif du lexique exprimant la cause et de la conséquence.	276
Tab. 34 : Exercice de nominalisation.	276
Tab. 35 : Exercice de verbalisation.	277
Tab. 36 : Exercice sur l'adjectivation.....	277

Introduction générale

Les rapports existants entre les différentes formations universitaires et le marché du travail doivent être inéluctablement complémentaires, monolithiques. Désormais, la maîtrise de l'outil linguistique est devenue, dans le monde, la base des interactions socio-économiques.

Toutefois la relation, entre le monde professionnel et la formation universitaire, a toujours été en désaccord ostensiblement exprimé. En effet, cela demeure, de nos jours, une gageure pour les universités algériennes de se lancer dans cette perspective de trouver un terrain d'entente des deux pôles dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Effectivement, entre théorie (formation) et réalité (marché du travail), le lien demeure antinomique.

Soulignons aussi qu'en Algérie, les apprenants suivent un enseignement\apprentissage basé sur la langue arabe durant la totalité de leur cursus scolaire. Toutefois, à l'université, les savoirs se transmettent en langues étrangères, notamment dans les filières scientifiques telles que : la médecine, la biologie, l'agronomie, la pharmacie, les sciences vétérinaires... Du coup, les étudiants se heurtent à un problème majeur qui est l'incapacité de communiquer et de participer à l'apprentissage. Ils pensent, comprennent et s'expriment en arabe classique. Corrélativement, les formateurs trouvent des difficultés considérables à transmettre les savoirs qui se font en français et/ou en anglais. Ce paradoxe s'explique par le processus d'arabisation enclenché dès l'indépendance du pays et qui a touché tous les secteurs à l'instar du domaine éducatif.

Ainsi, les différentes approches de la Didactique des Langues Etrangères pratiquées dans le cadre scolaire algérien doivent être en adéquation avec les différentes formations universitaires. Cela impose, en effet, des approches qui se spécialisent dans les objectifs, qui s'adaptent aux besoins et attentes des différents publics et aux impératifs politico-institutionnels.

1. Choix et pertinence du thème

Cette recherche se focalise sur l'enseignement\apprentissage du français dans le domaine vétérinaire à Tiaret. Il est évident que l'enseignement du français scientifique et technique et du français littéraire relèvent de deux procédés divergents vu la complexité des situations et l'hétérogénéité des publics. En effet, et dans le cas qui nous occupe, nous nous adressons à un public désireux d'utiliser un français scientifique et technique.

Dans l'enseignement de ce français spécifique, on inculquera un outil langagier bien particulier respectant les normes et les conditions exigées. Ainsi, ces étudiants sont confrontés à des savoirs universitaires particuliers qui se font en langue française, ce qui veut dire qu'ils expriment des besoins langagiers et communicationnels bien déterminés. De ce fait, le programme doit être un produit qui répond à ces particularités. Effectivement, il existe une méthode qui tient en considération toutes ces spécificités et qui offre une formation sur mesure, nous la désignerons par : Français sur Objectif Spécifique (FOS). Nous nous inspirerons de cette dernière dans notre travail.

Les objectifs globaux de la recherche se résument ci-dessous :

- Observer et contextualiser les pratiques d'enseignement\apprentissage du français à l'Institut des Sciences Vétérinaires à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret.
- Voir le niveau langagier des étudiants de cette spécialité en langue française.
- Identifier les besoins langagiers des étudiants par rapport aux enseignements\apprentissages des modules de leur spécialité.
- Proposer des séquences pédagogiques qui répondent aux spécificités du public.

2. Objet de la recherche

Le travail cible des étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Le choix du thème est motivé par le fait que, dans ce contexte, on utilise exclusivement la langue française dans les transmissions des savoirs disciplinaires. De plus, il y a un module de langue censé régulariser les insuffisances linguistiques des étudiants pour les aider à suivre d'une façon optimale le déroulement des cours.

Toutefois, nous avons constaté qu'il y a absence de programme de français et de matériaux pédagogiques ce qui crée donc une certaine confusion chez l'enseignant dans son travail. Aussi, nous avons remarqué que cet enseignement est assuré uniquement par des enseignants de la spécialité et qui est basé principalement sur l'étude terminologique. En somme, nous examinerons en termes d'ingénierie de formation, le contexte scientifique et technique dans lequel ce français est pratiqué et dispensé.

3. Problématique

L'objet de l'enquête peut être résumé par ces interrogations principales :

- De quelle manière se déroulent les cours magistraux à l'Institut des Sciences Vétérinaires ?
- Quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants dans ces cours ?
- Le technolecte pratiqué dans ce contexte ne constitue-t-il pas un obstacle à l'appropriation des informations ?
- Et dans ce cas, quels sont les apports nécessaires pour combler ces insuffisances ?
- En matière d'enseignement du français, quelles sont les pratiques mises en œuvre pour répondre aux besoins réels des étudiants en termes de langue de spécialité ?
- Est-ce que ces pratiques d'enseignement sont à même de répondre aux besoins des étudiants ?
- Dans le cas contraire, quelles solutions pourraient-elles être proposées pour y remédier ?

4. Les hypothèses

Cette problématique nous a permis de formuler les hypothèses suivantes :

- Le taux d'échec élevé est dû aux problèmes de compréhension orale/écrite rencontrés dans les cours magistraux.
- Le technolecte associé aux carences héritées de l'enseignement secondaire complique la tâche de l'appropriation des savoirs chez les étudiants des sciences vétérinaires.
- L'enseignement de langue (terminologie) dispensé est en décalage par rapport aux besoins effectifs des étudiants de la spécialité.
- L'enseignement de langue accorde peu de place au technolecte relatif à la spécialité.

5. Cadre théorique

Désormais, l'enseignement\apprentissage du français dans le milieu universitaire et professionnel devient inexorablement soucieux d'atteindre l'efficacité. En effet, les recherches en Didactique des Langues Etrangères sont poussées à développer davantage d'approches efficaces à l'instar de l'enseignement du français dans le milieu universitaire qui connaît une certaine recrudescence : Les démarches s'éloignent de plus en plus des besoins de la formation en se centrant sur des objectifs purement terminologiques notamment dans les filières scientifiques et techniques.

C'est dans ce contexte, qu'il faut penser à une reconstruction disciplinaire et à un renouvellement d'approche pour une meilleure rentabilité. En effet, il faut penser à mettre en œuvre des démarches cohérentes dans les dispositifs de formation à fin de toucher l'efficacité dans les objectifs visés. Nous entendons par là, une démarche ingénierique basée sur trois étapes principales, la première est celle de l'audit, consistant en l'analyse de la situation. D'après Rolleboumlic : « *L'audit est un mode d'investigation consistant à comparer, grâce à des indicateurs pertinents, une situation réelle à une situation souhaitée (le référentiel) et à mettre en évidence des écarts (le déficit des compétences). Il a pour objectif de prendre une décision opératoire quant aux priorités de la formation (les objectifs de formation)* ». Autrement dit, c'est tout un travail d'expertise qui va déterminer l'ensemble des compétences que l'apprenant doit maîtriser dans le cadre de sa formation et dans le profil professionnel requis.

La deuxième étape est celle de l'ingénierie pédagogique, qui consiste à construire le dispositif de la formation, Rolleboumlic la définit ainsi : " *elle consiste à bâtir un dispositif performant (plan de formation, objectifs pédagogiques, modules) et à mettre en œuvre des actions de formation*".

La dernière étape est une évaluation triple (formative, sommative et fonctionnelle) ; Rolleboumlic en donne la définition suivante : « *elle consiste à suivre, contrôler et analyser l'action pédagogique tout au long de la formation et après la formation* ».

Ces trois étapes principales susdites entrent en vigueur dans le processus de la formation et constituent les démarches de l'ingénierie de la formation. Notre expertise pensera et traitera le français des sciences vétérinaires selon une approche ingénierique afin d'observer la réalité du français enseigné dans ce contexte et de définir par la suite les besoins réels des étudiants en cette discipline.

6. Cadre méthodologique

La présente recherche sera divisée en deux parties substantielles l'une théorique et l'autre pratique, chacune d'elle comportera cinq chapitres essentiels.

Lors du premier chapitre nous aborderons des concepts fondamentaux tels que la didactique, la pédagogie, la sociodidactique, la langue, la culture... Le but premier est de contextualiser et, partant, de donner un sens aux éléments entourant les processus d'enseignement/apprentissage.

Nous définirons dans le deuxième chapitre les démarches curriculaires pour l'enseignement des langues étrangères. Nous mettrons l'accent sur le rôle essentiel que joue l'enseignant en cette matière. En somme, nous soulignerons l'importance de potentialiser et de favoriser les interactions entre les concepteurs/réalisateurs de curriculum, les formateurs de langues et les lieux de formation.

Quant au troisième chapitre, nous mettrons en relief la différence qui existe entre le FOU, le FOS et le français de spécialité. Ensuite, nous définirons en amont la compétence discursive qui demeure primordiale à la compréhension d'un cours magistral et en aval la compétence de la production écrite qui est un facteur clé pour la réussite des étudiants dans leur cursus.

Nous identifierons, dans le quatrième paragraphe, le caractère hétérogène des publics FOS, par la suite, nous définirons la notion du besoin et celle de la motivation. Enfin, nous verrons la procédure à suivre lors de l'analyse des besoins dans le contexte FOS-FOU.

Dans le cinquième chapitre, nous aborderons premièrement la période précoloniale et ce pour faire émerger les facteurs qui ont favorisé l'ancrage des différentes variétés linguistiques. Deuxièmement, nous parlerons de la période coloniale caractérisée essentiellement par un processus de francisation. Troisièmement, nous nous attarderons sur l'époque postcoloniale en décrivant la situation sociolinguistique actuelle de l'Algérie et en identifiant les stratégies d'implantation linguistique et ses répercussions notamment dans le secteur de l'enseignement.

Dans la partie pratique, nous commencerons dès le premier chapitre par donner une description de l'université de TIARET pour arriver à l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV). Ensuite, nous procéderons à une analyse du programme assigné aux premières années.

Plusieurs concepts opératoires seront traités dans le deuxième chapitre comme : la langue générale, la langue commune, les langues de spécialités et le technolecte. Effectivement ces éléments vont nous aider dans l'analyse (discours, contenus et stratégies d'enseignement/apprentissage) qui sera entreprise dans ce même chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous transmettrons un questionnaire aux étudiants et à deux enseignants de spécialité (terminologie et embryologie). Il s'agit d'une approche quantitative qui traitera plusieurs points essentiels tels que leurs conceptions vis-à-vis de la langue française, la langue de spécialité, les cours magistraux et le module de terminologie, niveau des étudiants...

Quant au quatrième chapitre, nous réaliserons une série d'entretiens avec des étudiants de la spécialité afin de déterminer le pourquoi des réponses apportées lors de la phase du questionnaire.

En définitive, nous élaborerons un programme de langue en fonction des besoins et attentes déjà identifiés du public spécifique en l'occurrence les étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires.

Première partie : Cadre conceptuel de la recherche

Chapitre 01 : Vers une approche sociodidactique en contexte FLE

Introduction

Ce chapitre va définir le cadre conceptuel de la recherche. Il est axé sur deux dimensions principales : la sociolinguistique et la didactique des langues étrangères. Ces deux éléments se justifient par le fait que la recherche est focalisée sur l'enseignement/apprentissage du français à l'Institut des Sciences Vétérinaires à Tiaret et prend des outils d'analyse se référant à la sociolinguistique : questionnaires, entretiens semi directifs...

Ainsi, il est important de clarifier les notions qui vont cadrer le contexte de l'enquête puisqu'ils constituent l'outillage conceptuel approprié à l'expertise. L'intérêt de ce chapitre est de présenter une structure théorique qui repose sur des bases solides et qui permettra de justifier et d'aiguiller la procédure analytique afin de déboucher sur des résultats probants.

De ce fait, nous allons définir des notions essentielles à l'instar de la pédagogie, la didactique et la sociolinguistique. Aussi nous aborderons la transposition didactique, les concepts comme ceux de la langue et de la culture seront explicités selon les deux approches susdites dans le premier paragraphe.

Effectivement, nous ne pouvons entamer une recherche dans une classe sans tenir en considération l'aspect environnemental. L'étude du contexte permet de comprendre les mécanismes socioculturels afin de mieux appréhender les différents comportements en termes de pratiques langagières de la langue française à l'institut des sciences vétérinaires à Tiaret. En somme, la notion de contextualisation est mise en relief dans le présent chapitre.

1.1 Didactique, sociodidactique et pédagogie

La didactique est un concept assez ancien qui traite de tout ce qui est en relation avec les connaissances. Autrefois, on parlait de « littérature didactique » qui délivrait un message édifiant comme les fables de la fontaine, les romans de Tolstoï... Ce terme est tombé rapidement en obsolescence au cours du siècle passé par l'apparition de nouveaux concepts qui s'y sont juxtaposés et superposés, c'est le cas de la pédagogie par exemple qui a introduit de nouvelles techniques d'acquisition de savoirs par l'expérimentation pour faciliter la transmission d'informations.

Parallèlement, la majorité des spécialistes réservent au terme « pédagogie » le sens de tout ce qui fait référence à l'apprentissage de l'apprenant quelle que soit la matière qu'il veut apprendre. En effet, elle englobe les théories dites psychopédagogiques et cognitives qui touchent tous les processus d'acquisition, du développement des savoirs et les bases méthodologiques d'enseignements. Le terme « apprendre » est donc attribué aux activités des apprenants. Aussi, elle désigne les processus de transmission et d'acquisition des connaissances. L'enseignant enseigne et l'apprenant apprend. La pédagogie est du côté de l'apprenant. En effet, le pédagogue se demandera : Quelle organisation mettre en place ? Quelle transmission de savoir dans le cadre de la classe ? Quel enchaînement dans les applications ? Quels exercices ? Quels moyens ? Quels processus intellectuels et perceptifs ? Etc.

La didactique désigne, de façon complémentaire, tous les champs de connaissances scientifiques inhérents à la matière ou à la discipline. En effet, elle se situe du côté de l'enseignant en tant que spécialiste d'enseignement dépassant ainsi la notion du pédagogue, elle se centre sur les questions suivantes : Quelles sont les connaissances à faire passer ? Comment les apprenants vont-ils les intégrer ? Quels sont les processus d'enseignement/apprentissage à mettre en œuvre ? Quoi enseigner ? Quels contenus ? Dans quel ordre progressif ? Avec quels exemples, selon quelles cohérences, etc.

L'enseignant, lorsqu'il améliore son savoir scientifique dans son domaine de spécialité et prépare son programme, fait de la didactique. Lorsqu'il développe son savoir méthodologique dans l'enseignement, il fait de pédagogie. Par ailleurs, il ne s'agit nullement de dissocier : didactique et pédagogie mais de les prendre comme des logiques complémentaires dans le processus d'enseignement/d'apprentissage. Cette interdépendance se manifeste clairement dans un moment de classe que les spécialistes appellent la transposition didactique.

Les fondements théoriques et méthodologiques pour une recherche scientifique ethno-sociolinguistique touchent inévitablement tous les terrains en l'occurrence ceux de la didactique des langues étrangères. Il s'agit effectivement d'une conceptualisation d'une « *sociodidactique* » (Blanchet, Rispail, 2011).

(Dabène, Rispail, 2008) décrivent la sociodidactique ainsi : « *ses recherches se caractérisaient par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement\apprentissage des langues, y compris de la langue dite à l'époque « langue maternelle » et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement* ».

Nous distinguons dans ses fondements épistémologiques une orientation vers une didactique du terrain. En effet, c'est l'observation de ce dernier qui impose le concept de l'hétérogénéité des situations en élargissant le « terrain » de la classe à d'autres contextes sociaux dans lesquelles sont concernés les acteurs de l'enseignement\apprentissage. Acteurs et locuteurs sociaux avant tout, dont la pratique didactique et pédagogique s'inscrit dans une logique sociale plus vaste.

La sociodidactique se doit d'étudier les pratiques langagières des différents acteurs dans et en dehors du cadre scolaire. En effet, prendre en considération tous ces éléments contextuels aura sans doute une influence positive sur les pratiques de classes, autrement dit, ce concept met en valeur toutes les conditions nécessaires qui entourent le cadre restreint d'une formation : enseignant\apprenant\savoir. Contrairement à la vision traditionnelle qui exclut toute influence en dehors de la classe comme : les responsables, les inspecteurs, les concepteurs et réalisateurs des manuels...

La sociodidactique prend en charge toute la complexité et la richesse des structures entourant l'action d'enseigner et d'apprendre. Elle prend même en considération les politiques linguistiques, les systèmes idéologiques pour expliquer les phénomènes didactiques. D'ailleurs, elle se base sur l'hétérogénéité des représentations des acteurs définis c'est-à-dire elle suit une approche de différenciation dans ses fondements méthodologiques. En résumé, les différentes formes linguistiques orales ou écrites obéissent à des jeux de relations et à des rapports de forces de « dominants\dominés » auxquels font apparaître les comportements langagiers, les

comportements linguistiques ou attitudes et les représentations qui sont systématiquement reliés aux contextes de classe.

Il faut préciser que la sociodidactique est née de la rencontre de la didactique des langues et de la sociolinguistique. En effet, elle s'intéresse aux transmissions des savoirs linguistiques dans les différents contextes d'enseignement\apprentissage.

Par ailleurs, le concept de la « pratique » est fondamental dans la mesure où sont considérées les phénomènes linguistiques comme des réalisations sociales réunies et organisées dans des représentations sociales. Cela implique par conséquent des dispositifs d'enseignement\apprentissage ayant comme visée les représentations sociolinguistiques des apprenants dans des contextes linguistiques pratiques loin de toute focalisation traditionaliste qui se base sur la connaissance du mécanisme purement linguistique.

La sociodidactique sous ses aspects théoriques et méthodologiques entre par conséquent dans une logique de recherche didactique qui prend en considération le contexte social dans les différents terrains à analyser et sillonne l'engagement du chercheur : il s'agit en réalité d'une recherche-action sous divers modes opératoires. C'est dans ce contexte qu'a été développée la didactique de la variation linguistique nommée « didactique plurinormaliste » dont le but est l'apprentissage des compétences à la covariation et les différentes techniques d'interactions.

Le sujet de la contextualisation interpelle inexorablement la sociodidactique à plusieurs niveaux. En effet, tout travail d'investigation ou de recherche se fait forcément dans un contexte bien déterminé qui est caractérisé par son hétérogénéité. Elle est pluridisciplinaire dans la mesure où elle s'en inspire en termes d'actions, d'interventions dans des situations de formations bien précises. C'est l'utilisation du préfixe « socio » qui désigne précisément son champ d'investigation car il explique les différents phénomènes didactiques par les contextes environnementaux. C'est effectivement cette focalisation socialement active des pratiques didactiques et didactologiques que l'on appelle « contextualisation » autrement dit, elle confère aux processus et aux stratégies d'enseignement\apprentissage un côté pluridimensionnel.

Ainsi, la recherche en didactique doit être contextualisée par rapports à ses stratégies et à ses objectifs... d'où la nécessité d'adopter un cadre théorique adapté comme : les techniques ethnographiques, conceptualisation sociolinguistique des pratiques langagières...

1.1.2 L'approche socio didactique

Nous nous inspirons de cette approche puisque nous sommes confronté à des enseignants (des technocrates) et à des étudiants qui suivent un cursus spécialisé dans un contexte bien précis. Cela veut dire que nous devons aussi prendre en considération toutes les spécificités environnementales du public. En effet, les conceptions des étudiants et les difficultés ressenties vis-à-vis de la langue française ont sans aucun doute des raisons explicitement exprimées et implicitement refoulées. C'est en partant de ce constat que l'aspect sociodidactique de notre recherche prend toute sa signification.

1.2 La transposition didactique

La didactique est située entre deux logiques complémentaires : d'un côté il y a les savoirs scientifiques et d'un autre coté il y a les objectifs d'enseignement\apprentissage sous ses différentes formes. Du côté des contenus il est carrément impossible de procéder à un enseignement total du savoir scientifique vu la multiplicité de ses champs de références et d'exploitations.

En ce qui concerne l'enseignement des langues, c'est la dimension globale du langage et la dimension spécifique de la langue qui est visée, il s'agit en réalité d'un ensemble de savoirs très vaste dont sa connaissance demeure humainement irréalisable, ainsi, les phénomènes culturels y sont inclus tels anthropologie, ethnologie, l'histoire...il est donc indispensable de choisir, trier, hiérarchiser les contenus et d'en dégager les priorités.

En effet, les apprenants ont besoin d'un savoir bien précis, selon des besoins bien déterminés qui sont explicités en matière de compétences procédurales. En didactique des langues l'attente des apprenants se traduit essentiellement par la pratique mais s'inspire indubitablement de la théorie, c'est en fonction des besoins réels des apprenants que les contenus didactiques prennent leurs sens.

En somme les savoirs savants nécessitent obligatoirement des techniques d'apprentis adaptés aux spécificités et aux singularités des apprenants c'est ce qu'on appelle : transposer des savoirs savants en savoirs enseignables. Cependant, ces dernières doivent être en harmonie avec les méthodologies pédagogiques appliquées à l'instar de l'approche communicative dans l'enseignement des langues qui s'appuie principalement sur le côté oral. Elle doit se référer donc à des situations authentiques, réalistes. Par conséquent, la présentation des savoirs à

enseignés doit s'inspirer de la réalité socio-culturelles bien loin de la logique purement grammaticale et linguistique.

En effet, c'est en fonction des choix des contenus, sélectionnés et transposés, que les enseignements sont enseignés. Le cours a pour but d'amplifier une réflexion sur la multiplicité des données qui entrent en vigueur dans l'enseignement\apprentissage d'une langue qui n'est point l'unique transmission d'un code mais de donner les instruments conceptuels de bases pour y travailler.

Pour la conception d'un cours on doit se poser des questions telles que : Quoi enseigner ? Comment ? Et surtout dans quel but ou pourquoi ? C'est-à-dire un enseignant doit être capable de justifier ses choix en termes d'homogénéité des supports didactiques car les savoirs scientifiques doivent être apprêtés selon une logique particulière d'où l'importance de suivre une recherche et une démarche réfléchie et prudente par rapport aux particularités axiologiques et praxéologiques.

1.3 La notion de langue

La langue dans sa définition globale désigne ce phénomène général du langage humain qui se caractérise par des particularités organisationnelles, historiques, socio-culturelles...

En plus, la langue est considérée comme un outil de communication, un code déjà existant, que nous apprenons ou que nous acquérons et par laquelle chaque personne y puise pour exprimer sa pensée, interagir avec le monde extérieur. Selon la définition du dictionnaire d'Encarta, la langue est : « *un système de signes arbitraire mais codés (propre à une communauté ou à une nation) et permettant de communiquer* ». Cette définition demeure sommaire car les choses sont beaucoup plus profondes.

En effet, « l'outil de communication » sert évidemment à transmettre une information, une idée mais il véhicule aussi une fonction thétique ou existentielle. C'est à travers la langue que les sociétés ou les individus bâtissent leurs spécificités identitaires, par leurs interactions internes et externes. Par conséquent, nous ne pouvons pas considérer la langue seulement tel un instrument de communication comme par exemple : le morse, la signalisation routière... mais plutôt comme constitutive et représentative de ce que sont les individus et les sociétés. C'est pour cela que chaque communauté a des spécificités linguistiques et socioculturelles (langues, variétés linguistiques).

Cette distinction joue un rôle moteur dans les interactions intra et intercommunautaires. Elle a une fonction distinctive, sélective, elle est non-communicative dans la mesure où elle transmet une symbolique des différences identitaires, un style de vie communautaire spécifique en profondeur.

En dehors du fait que la langue ne se résume pas, dans la vision simpliste, seulement en un instrument de communication comme nous l'avons déjà vu ci-dessus. Elle est par contre toujours générée par ses locuteurs qui, délibérément ou non, l'apprêtent, l'accommodent aux différents besoins et contextes communicatifs. En effet, il ne s'agit nullement d'une structure immuable déduite à partir des interactions et des circonstances socio-historiques puisque les interactions constantes entre une langue donnée et ses locuteurs participent réciproquement à leurs évolutions. Une langue est d'abord particularisée par cette subtilité dans des contextes multidimensionnelles : spatio-temporels, socio-culturels, socio-économiques, sociétaux...il s'agit en réalité d'un phénomène social, humain, elle est plurielle, variée et riche de son humanité loin de toute considération simpliste et primaire.

En outre, une langue sert à exprimer la pensée. D'ailleurs, on croit souvent que la pensée devance la langue : nous pensons, ensuite, nous l'encodons par la langue pour communiquer au destinataire. Cependant, il faut souligner que les deux concepts sont homogènes, monolithiques. Nous pensons par la langue. Penser, c'est se communiquer à soi-même. La langue est inhérente à la pensée, elle en constitue l'outil et le matériau, les concepts existent ainsi par la dénomination, l'exemple de la terminologie scientifique en constitue d'ailleurs un bon exemple. Pour résumer, l'apprentissage d'une langue, c'est apprendre à penser en partie différemment.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le paragraphe précédent, la langue sert à nommer le monde, ce qui la rend fortement liée à la pensée. En effet, chaque langue conçoit, imagine et interprète la réalité à sa façon. D'ailleurs, la désignation linguistique de la réalité n'est point identique d'une langue à une autre d'où les difficultés sémantiques ressenties par les traducteurs lorsqu'ils veulent traduire par exemple un texte. Ainsi, la réalité est perçue à travers le filtre idéologique de la langue, donc, les gens qui parlent des langues différentes ne conçoivent pas la réalité de la même façon. Par conséquent, nous pouvons dire que la langue façonne l'univers, il ne s'agit pas simplement de le nommer, elle permet de faire référence au monde grâce à l'interprétation qu'elle en apporte.

L'apprentissage d'une langue, c'est en réalité apprendre à voir le monde d'une autre façon. A travers la langue la réalité est décrite, créée, l'homme en a le pouvoir, c'est ainsi que d'innombrables concepts cimentent sa vie comme : la religion, la politique, la science, l'économie...à travers la langue la fiction, l'imagination et la réalité prennent formes. En somme, une langue ne peut pas se résumer seulement à donner des informations sur la réalité, mais elle génère en elle plusieurs significations (implicites ou explicites) qui sont tributaires des contextes socio-culturelles tellement nécessaires dans la compréhension et l'interprétation des différents messages.

1.3.1 L'enseignement des langues

La langue est un système de signes et de codes organisés, imbriqués d'une manière complexe et qui sont en perpétuelle évolution, permettant la communication dans des contextes socio-culturels différents. Elle est, en effet, un phénomène socio-anthropologique qui caractérise chaque société et chaque individu. Une langue est ainsi faite d'aspects phonétiques, phonologiques, lexico-sémantiques, morphosyntaxiques... véhiculant ainsi les différences dans les modes de vie, de pensées, d'appartenances communautaires, de comportements individuels et collectifs.

Ces composantes sont effectivement en perpétuelles interactions, elles sont indissociables, il s'agit d'une relation d'interdépendance qui construit une langue, pour ainsi dire le processus d'enseignement\apprentissage d'une langue n'est pas incomplexe ce n'est pas enseigner un code mécanique, il est au contraire complexe, constructif, il s'agit de faire apprendre un savoir être avec soi-même et avec les autres.

1.4 La notion de culture

Le concept de culture est toujours associé à celui de l'apprentissage d'une langue. Généralement, la culture est conçue comme un savoir acquis, transmissible où la quantité est prédominante, une personne est alors : pas, peu, beaucoup cultivée.

Ce choix est opéré selon une domination sélective, mandarinale. En outre, pour les anthropologues la notion de culture désigne tout ce qui n'est pas inné chez l'homme. De plus, la psychologie sociale considère la culture comme un ensemble de principes et de conventions inhérents à un groupe déterminé. Nous pouvons ainsi déchiffrer et interpréter les différents sens

symboliques des comportements individuels et sociaux, et de modeler par conséquence le comportement de l'individu.

La définition psychologique paraît idéale dans la mesure où elle n'exclut pas systématiquement les habitudes sociales et individuelles. En effet, elle donne à la culture une dimension unificatrice et offre la possibilité de prendre en considération les différences culturelles. Pour conclure, une culture, comme la langue, est une construction, un processus en constante évolution, non un produit fini permanent. Ainsi, la langue et la culture asseyent l'identité culturelle d'une communauté.

1.4.1 Spécificités socioculturelles des communautés

L'identité est une conception sociale qui hiérarchise une pluralité en une unité relative. La notion d'identité communautaire signifie tout ce qui construit l'unité d'un groupe, tout ce qui le caractérise, le différencie par rapport aux autres groupes, c'est un ensemble de spécificités symboliques qui définit cette unité et cette différence, elle se veut permanente dans la durée dans toutes ses évolutions.

L'identité collective se base sur une mémoire collective par laquelle un groupe donné affirme un passé commun, le partage, le remémore, le ravive et l'interprète. En outre, une identité communautaire se confirme et s'actualise par la participation à une perspective collective dans l'avenir du groupe. La dilection d'un groupe à des spécificités distinctes généralement emblématiques, ainsi que les pratiques permanentes communautairement partagées deviennent l'emblème d'un sentiment collectif de se différencier des autres.

Aussi, l'identité a besoin de se bâtir à l'unanimité des frontières que le groupe se donne et que les autres le leur attribuent. En somme l'identité ethno-socioculturelle obéit à un sentiment d'allégeance à deux niveaux : communautaire et individuelle. Ces limites abstraites sont en réalité des espaces transitoires où la divergence et la convergence se discutent par des accords constamment réitérés et où émerge une zone de contact interculturel. Le groupe ethnosociologique se définit beaucoup plus par ses limites symboliques c'est-à-dire par rapport à l'autre donc externes, que par des spécificités internes.

1.4.2 Pluralité des appartenances

Un groupe est constamment hiérarchisé et traversé par d'autres identités différentes, et chaque individu d'un groupe donné associe assurément beaucoup d'appartenances synchrones et évolutives par exemple des critères économiques, sociaux, religieux, professionnels... L'identité ethno-socioculturelle d'une communauté est souvent définie à travers ses spécificités linguistiques.

En effet, le fait d'employer une quelconque variété linguistique relève d'un rapport identitaire d'un groupe précis, et chaque variété linguistique est un indicatif de constitution d'une communauté donnée. Chaque groupe a effectivement une langue, chaque variété linguistique est une marque indéniable d'une identité bien déterminée que ce soit communautairement parlant ou individuellement. Cependant, il faut souligner que le facteur linguistique demeure insuffisant dans la mesure où plusieurs autres critères entrent en jeu pour la construction identitaire : religieuses, institutionnelles, socio-professionnelle... ainsi la langue n'est aucunement sclérosée juste dans l'image identitaire.

1.4.3 La notion de la culture dans l'enseignement\apprentissage

Cette logique, qui structure les convergences et les divergences, facilite la compréhension des processus linguistiques et culturels lors de leur enseignement\apprentissage. En effet, l'apprenant quand il est dans une autre communauté afin d'apprendre leur langue, il est évident qu'il a d'emblée des représentations socio-culturelles, et va retrouver une place d'étranger au sein d'un groupe déjà hétérogène autrement dit l'apprenant véhicule en lui toute sortes de compétences linguistiques et culturelles relatives à une communauté données et une individualité spécifique en lui, il va de ce fait pratiquer une variété linguistique intermédiaire pour intégrer la société. Ce model médiateur montre une double appartenance possible car une culture, une langue, une identité est toujours plurielle et que les appartenances sont toujours multiples.

L'existence interactive de cette pluralité culturelle et linguistique, rend leur enseignement\apprentissage effectif. Alors il est nécessaire de voir cette multiplicité socioculturelle comme un élément moteur et non pas comme un obstacle épistémologique. Négliger les divergences socioculturelles et linguistiques sera aussi négatif que de ne pas identifier les similitudes. Effectivement, ces dernières rendent le contact réalisable et le but

abordable, c'est en se basant sur les similitudes pour mieux comprendre les différences que les processus d'enseignement\apprentissage des langues étrangères s'actualisent.

1.4.4 Identité, altérité dans l'enseignement des langues étrangères

Effectivement la question autour du mythe parfait du monolinguisme et du monoculturalisme est constamment remise en cause dont le modèle de référence obéit à une normativité exclusive. En effet, le monolinguisme rend toute réussite lointaine voire impossible puisque nous ne pouvons pas parler qu'une seule langue purement normative.

Dans tous les cas de figure poser et vouloir imposer un monolinguisme comme modèle de référence montre une idéologie très restrictive et sectaire, le plurilinguisme est inhérent à l'espèce humaine contrairement au monolinguisme qui est créé par des sociétés uniformes et conformistes à l'instar des pays occidentaux. En somme, il est indispensable de reconnaître la multiplicité linguistique et sortir des représentations idéologiques : langues maternelles\langues étrangères qui sont confondues en terme de dépendance linguistique et de dépendance étatique car on peut être français d'origine algérienne et avoir comme langue maternelle le français et vice versa.

Toutes les sociétés sont caractérisées par le phénomène du plurilinguisme et du pluriculturalisme, une réalité qui se manifeste dans plusieurs exemples en partant des couples mixtes jusqu'aux travailleurs migrants, aussi des différentes formes de plurilinguisme institutionnel (Suisse, Belgique, Espagne...) jusqu'aux querelles sociolinguistiques qui sont caractérisées par la domination d'une langue de dominants contre celle du peuple dominé minoritaire, marginalisé, colonisé....

En définitive, apprendre une autre langue, une autre culture demande un effort de compréhension et donc d'acceptation de l'autre, de ses divergences, l'enseignant doit être prudent et bienveillant. Cet aspect déontologique, dans les processus d'enseignement\apprentissage, demeure indispensable.

1.5 Catégorisation des situations didactiques

1.5.1 La langue comme outil ou objet d'enseignement

« Outil linguistique » désigne l'enseignement de plusieurs ou d'une seule discipline par le biais d'une langue particulière. Quant à « objet d'enseignement », il veut dire que la langue est une matière à étudier, pour elle-même. Par exemple, lorsque le français est outil d'enseignement, il devient souvent objet d'étude, quand une langue devient un moyen d'enseignement, cela veut dire qu'elle a un statut social important et qu'elle est largement répandue dans le territoire.

De ce fait, les enfants en France quand ils rejoignent la première fois l'école considèrent le français comme leur langue « maternelle » ou « première », puisqu'elle est utilisée dès leur naissance, quoique cela ne soit pas le cas de la totalité des enfants du pays (le cas de certaines variétés linguistiques locales représente un exemple). Désormais, le Français Langue Maternelle (FLM) recouvre aussi la notion du français langue médium ou outil. En effet, la nouvelle tendance dite d'immersion considère les compétences langagières comme indispensables par rapport aux pays francophones.

1.6 Langue Maternelle et Langue Seconde

L'utilisation des différentes notions de : Française Langue Maternelle (FLM), Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue Etrangère (FLE) se différencient dans plusieurs aspects. En effet, le français langue seconde FLS est une langue qui est utilisée quotidiennement à des degrés différents, prenons l'exemple du bilinguisme au Québec (la majorité des québécois parle le français), ainsi, l'acquisition du français se fait naturellement par le contact spontané de la société, par conséquent, le rôle de l'école est d'en développer les processus acquisitifs.

Dans la situation où une langue est première pour la majorité des apprenants (le cas de la France), alors nous pouvons parler de Français Langue de Scolarisation (FLSco). Toutefois, les processus d'enseignement\apprentissage doivent obligatoirement cibler la communauté étrangère. De ce fait, les autorités sont obligées de changer de stratégies pédagogiques c'est-à-dire on doit glisser du Français Langue Etrangère au Français Langue Seconde pour arriver à une intégration au français enseigné comme langue première.

Dans le cas où le français est employé simultanément comme un instrument et objet d'enseignement, nous parlerons de stratégie didactique d'immersion. En effet, le principe est d'intégrer l'apprenant dans une pratique linguistique en s'inspirant des techniques naturelles pour acquérir une langue c'est-à-dire faire rentrer l'apprenant dans un bain linguistique total.

Il est évident à ce propos de faire la différence entre apprentissage et acquisition. En effet, l'apprentissage se fait principalement dans un cadre institutionnel, il nécessite tout un dispositif didactique et pédagogique contrairement à l'acquisition qui se fait en milieu naturel, ce processus est appelé l'appropriation linguistique par immersion. Ces deux formes peuvent avoir un rapport de complémentarité notamment dans la didactique du français langue seconde. Aussi, elles peuvent montrer des divergences quand la didactique ne peut pas prendre le contexte social, c'est ce que la sociodidactique évite puisqu'elle est pour une contextualisation sociale des pratiques d'enseignements\apprentissages (Blanchet, Moore et Rahal, 2009).

1.7 Français Langue Etrangère

1.7.1 Les variations du français

Historiquement, le français est en quelque sorte une langue artificielle, créé au moyen âge pour des utilisations limitées, petit à petit il fut utilisé oralement dans divers territoires dans lesquelles il y occupait un statut de langue étrangère. En outre, il fut une langue vulgaire face au latin officiel et prestigieux. Au XVI^e siècle, il devint une langue d'élite de dominance, progressivement il fut codifié puis imposé premièrement par les érudits tels Boileau, les grammairiens...ensuite par l'état, l'académie française et l'éducation nationale. Au fur et à mesure, il se démarqua par rapports aux autres variétés linguistiques populaires.

Aux 19^{ème} et 18^{ème} siècles, la langue française s'est considérablement développée grâce aux contacts d'autres langues puis elle s'est répandue en plusieurs variations : sociales, géographiques... Effectivement, le français est constitué de plusieurs variétés et de variations, comme toute langue d'ailleurs, toutefois il est énormément pourvu de pressions et d'enjeux politico-idéologiques (une unité nationale basée sur une conception unilatérale de la classe dirigeante). Par conséquent toute variation est immédiatement rejetée et considérée comme fausse.

Seulement, la diversité des règles demeure un agent essentiel dans la communication linguistique : nous parlons correctement lorsque nous appliquons notre style de langue dans un contexte environnemental idéal. Ainsi, les erreurs de communications sont définies comme une non-maitrise des conventions doxiques. En effet, nous pouvons citer à titre d'exemple les efforts colossaux de la politique française pour maintenir la souveraineté du français vis-à-vis des autres diversités linguistiques subsistantes dans son territoire. Heureusement, disons-le que la démocratisation de la langue française en France par l'école ne peut supprimer toutes variations linguistiques. C'est le cas aussi pour l'Algérie qui considère l'arabe classique comme la langue maternelle, nationale et officielle. Pour résumer, la pratique langagière quotidienne s'éloigne inexorablement du concept politisé de langue standard.

1.8 Le Français Langue Internationale

Actuellement le français est l'une des cinq langues les plus parlées et diffusées dans le monde, elle occupe probablement la deuxième place mondiale après l'anglais, cependant, sa logique expansionniste a mis beaucoup de variétés linguistiques en péril.

Ainsi, la France est l'un des pays qui a une politique linguistique subversive. En effet, cela est dû certainement à la colonisation qu'elle a exercée grâce à sa puissance économique-politique. De plus son réseau d'enseignement est l'un des plus importants au monde. La compréhension de ces paramètres demeure primordiale pour déceler les objectifs et les intérêts derrière l'engouement de la mondialisation du français.

Mais il faut souligner, aussi, que la langue anglaise constitue un grand rival au français, c'est effectivement le statut de dominateurs mondiaux des américains qui a permis à l'anglais de prendre le statut de première langue dans le monde. En effet, cette situation a obligé les décideurs français de développer de nouvelles techniques par exemple : Créer des centres de recherches, proposer des formations linguistiques etc.

Ainsi, les efforts entrepris par les décideurs ont pour but de préserver le statut international du français et d'imposer son propre espace culturel en se basant sur la diffusion du français à travers son enseignement dans les zones francophones. Par conséquent, la langue française enseignée comme langue étrangère a pris une dimension interculturelle par ses méthodes d'enseignements\apprentissages construites sur des assises idéologiques socio-économico-politiques devenues désormais incontournables. Actuellement, l'apprentissage de

la langue française touche pratiquement tous les secteurs socio-économiques et toutes les tranches sociales presque au même titre que l'anglais.

1.9 L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues

L'interculturel est une approche qui opère une liaison entre les cultures. Ainsi chaque situation pédagogique recouvre en elle une interculturalité du fait qu'il y a deux ou plusieurs systèmes de significations. Elle peut être soit ethnocentrique, voire ethnocidaire c'est-à-dire centrée sur un système dominant, soit pluraliste, altruiste, ouverte sur le monde. Elle comporte trois finalités. Premièrement, apporter un remaniement sur le plan culturel d'un individu par intégration à un autre schéma culturel. Deuxièmement, aider les individus qui ont du mal à s'intégrer dans des cultures différentes. Troisièmement, permettre d'entreprendre un aménagement socioculturel pour favoriser l'interaction entre deux ou plusieurs pôles.

En effet, une pédagogie doit d'abord respecter l'aspect interculturel et pluraliste aux niveaux individuel et social, véhiculer une dimension hétérogène et plurielle de la culture, se remettre souvent en question en s'interrogeant par exemple sur certaines notions telles : la culture francophone/française, son existence et ses composantes qu'elles soient complémentaires ou antinomiques. En somme, elle doit être altruiste et proche de l'autre. Toutefois, il ne s'agit pas de repousser les différences mais de les accepter. Ainsi, il faut concevoir la notion de culture comme un ensemble hétérogène dans lequel ses différents éléments s'entrecroisent. En somme, la pédagogie interculturelle a comme objectif de retrouver à travers ses convergences et ses divergences une certaine union humaine.

Cependant l'approche interculturelle dans le domaine éducatif doit être sagement réfléchie. Sa finalité ne se résume pas seulement en la connaissance de l'autre mais de comprendre sa différence et de l'accepter. D'ailleurs, l'enseignement/apprentissage de la culture de l'Autre ne doit pas se faire unilatéralement ou d'une vision fermée car nous risquerons de tomber dans une monoculture puriste qui catégorise les autres cultures. En effet, elle doit véhiculer une dynamique interactive d'acceptation des différences interculturelle. Cette vision pluraliste dans les programmes se réalise par une protection optimale des méthodologies qui la véhiculent en bannissant par exemple le fantasme de l'assimilation c'est-à-dire évoluer sans être pour autant l'Autre autrement dit être soi-même. Il faut penser sérieusement aux activités pédagogiques qui risquent d'accentuer ou de renforcer une idée unilatérale, stéréotypée de l'Autre par exemple : les jeux de rôles mal réfléchis qui peuvent

tourner à la mascarade amenant l'apprenant donc dans une idéologie minimaliste, puriste d'où la nécessité de réfléchir à des stratégies qui vont vers l'Autre.

En réalité, il s'agit d'un processus de déconstruction d'une homogénéité culturelle présumée qui permet d'aller vers une interaction interculturelle. Ce passage passe par une analyse du processus acquisitionnel identitaire et différentiel qui montre la différence culturelle d'un groupe donné. Cette stratégie engendrera une relativisation de la différence de l'Autre, et réduira par conséquent la possibilité de tomber dans le stéréotype.

L'histoire peut véhiculer une idéologie ethnocentrique en la proposant par exemple dans des versions de propagandes nationalistes et officielles dans les écoles, dans les médias etc. De ce fait, la didactique du Français Langue Etrangère (FLE) se penche énormément sur la question. En effet, elle propose désormais des manuels qui essaient de déconstruire les représentations négatives pour en reconstruire d'autres plus souples. Ainsi les éléments relevant de la culture française sont étudiés d'une logique interculturelle. En somme, chaque culture est abordée avec précaution. En effet, on ne se limite plus de donner des informations de façons superficielles et succinctes mais on les contextualise de peur d'engendrer un sentiment stéréotypé.

En effet, un enseignement sommaire éloigne les apprenants de la réalité sociale de l'Autre. Ainsi, un manuel didactique doit comporter des éléments ethnologiques dans lesquels doivent figurer des données importantes qui organisent la vie sociale.

Nous pouvons citer à ce titre l'exemple de la gastronomie qui permet de travailler efficacement les paramètres socioculturels de l'Autre. En effet, une spécialité culinaire française, n'est nullement comme une spécialité algérienne, chacune d'elles comportant des éléments représentatifs de sa propre culture. Cette piste est largement exploitable dans un travail interculturel. Un autre exemple peut être donné, c'est celui des mythes et des contes traditionnels. Ces derniers sont révélateurs d'un certain nombre de schèmes qui peuvent être plus ou moins partagés par d'autres cultures. Sans toucher à notre vie quotidienne réelle, comprendre la signification de ces récits est très profond. Les aborder dans un enseignement/apprentissage constitue un excellent moyen de connaître les fondements culturels de l'Autre.

Ainsi, ces exemples peuvent être étudiés selon une approche ludique par exemple. D'un point de vue didactique, le ludique se résume en l'apprentissage des processus relationnels et d'interférences socioculturelles afin de développer une bonne compétence linguistique. Nous pouvons utiliser à ce titre les jeux humoristiques comme : les devinettes, les casse-langue (des énoncés fondés sur un ou plusieurs sons à répéter en essayant de ne pas les brouiller sous peine de transgression de tabous comme : *Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien, Je veux et j'exige d'exquises excuses du juge. Du juge, j'exige et je veux d'exquises excuses notes de bas de page*), les verlangs enfantins, les jeux de mots etc.

D'une façon générale, l'enseignement du FLE s'appuie sur le ludique pour :

- Rendre la tâche d'apprendre attrayante,
- Développer des compétences socioculturelles efficaces,
- Opérer un travail sur les interactions environnementales afin de dépasser stéréotypes culturels.

En somme, l'approche interculturelle est essentielle dans toutes les méthodologies et les techniques d'enseignement\apprentissage en FLE, cependant, elle doit être murement pensée et requiert davantage de prudence au même titre que la langue puisque ces deux notions sont complémentaires.

1.10 Les grandes théories d'enseignement\apprentissage

Les grandes méthodologies du FLE ont été considérablement marquées par l'apport de l'approche communicative dès les années 60, en effet, elle a énormément fait évoluer les méthodes dites traditionnelles comme : MAO, MAV, SGAV... Nous présenterons les fondements méthodologiques de la didactique du français langue étrangère en fonction de deux courants à savoir la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative, nous nous attarderons un peu sur ce dernier puisqu'il est largement utilisé depuis une trentaine d'année. Quant aux autres courants, ils seront cités à titre indicatif.

1.10.1 Les méthodologies traditionnelles

La méthodologie traditionnelle remonte au moyen âge, elle a subi au fur et à mesure des évolutions épistémologiques jusqu'au 20^{ème} siècle, où de profondes modifications ont été incluses. En France, elle était caractérisée par une dominante écrite et grammaticale, très normative, elle utilisait la traduction des textes littéraires, influencées par les langues mortes comme le latin et le grec, elle s'adressait au début à des gens aisés qui pour eux le français est comme une langue seconde. On organisait pour les apprenants des séjours linguistiques afin qu'ils puissent la comprendre et la parler. On se basait sur des méthodes indirectes qui utilisaient la traduction du latin vers le français.

Entre les années 1880\1920, on a commencé à appliquer les méthodes directes et actives qui prônaient l'oral sur l'écrit, le recours à la traduction était toujours interdit. Toute conception des choses avait comme objectif de plonger les apprenants dans un bain linguistique total excluant ainsi toute autre formes linguistiques durant les processus d'enseignement\apprentissage, or ces dernières avaient aussi leur importance dans la mesure où la langue source facilite l'accès à la compréhension de la langue cible.

Les limites de ces méthodes directes ne tardèrent pas à se manifester dès la première guerre mondiale amenant ainsi les décideurs à redynamiser ces stratégies devenues inefficaces. Cependant on restait toujours dans une logique de désapprendre les variétés linguistiques locales qui constituaient une force majeure pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, les différentes méthodes traditionnelles qu'elles soient directes ou actives avaient un objectif grammatical, centré sur des supports écrits, mais dans la langue cible seulement, sans le recours à la traduction, nous pouvons citer à titre d'exemple le manuel scolaire de G. Mauger dans : *Cours de langue et civilisation françaises*, qui a connu une réussite internationale.

Vers les années 60, on assiste à l'introduction de nouvelles techniques pour favoriser l'apprentissage de la grammaire en se basant sur la théorie béhavioriste ou comportementaliste venues des USA, basée sur des exercices de répétition de structures grammaticales et phonétiques qu'on nommait exercices structuraux. Cette stratégie sera exploitée ou retravaillée aux débuts de l'approche communicative.

1.10.2 L'approche communicative

Depuis les années 50-60, commencent les recherches en didactiques des langues étrangères sous l'influence d'une nouvelle vision initiée par Piaget, C Freinet, etc. pour contrer en quelques sortes le mouvement expansionniste des américains. Cela a abouti après l'instauration du français fondamental aux méthodes audio-visuelles dès les débuts des années 70, ces dernières devenues SGAV et VIF ont beaucoup inspiré plus tard l'approche communicative. Il s'agit d'une continuité de la méthode directe tout en repositionnant profondément les choix didactiques : l'objectif essentiel est d'apprendre à communiquer dans situations réelles, proches de la vie quotidienne, la focalisation est par conséquent mise sur l'oral, tout en se fixant comme but d'apprendre les différentes règles d'une langue étrangère d'une façon implicite.

En effet, cela se base sur une nouvelle logique qui traite la langue, la communication pour favoriser les rencontres interculturelles. Nous parlerons dans ce cas précis d'approches notionnelles-fonctionnelles communicatives orales qui se base sur les besoins communicatifs en situations réelles, il s'agit d'une approche pragmatico-sémantique loin de toute approche puriste normative de la grammaire.

Vers les années 80 le conseil européen a mis en œuvre le niveau-seuil pour procurer un cadre didactique de référence solide. En effet, il s'agit d'une présentation de situations de communications fréquemment utilisées dans la vie quotidienne incluant des énoncés employés couramment dans plusieurs niveaux linguistiques qui remplacera effectivement les contenus traditionnels centrés sur une progression grammaticale. Par exemple, on passe de l'exposé sur le nom, le verbe, l'adjectif au dialogues, c'est-à-dire, comment se présenter, trouver son chemin, faire des achats...

L'oral prime alors sur l'écrit, on propose des manuels scolaires qui comportent uniquement des images et des bandes sonores. Quant à l'écrit, il est repoussé à des degrés avancés dans l'apprentissage.

A partir des années 80, nous assistons à un renouvellement d'approche qui touche l'écrit, en effet, on s'inspire de la grammaire textuelle, de l'approche énonciative et des méthodes audio-orale américaines.

Les méthodes SGAV sont au fur et à mesure délaissées au profit de méthodes plus efficaces plus rationnelles et surtout pragmatiques nous voulons dire par là qu'il s'agit de contenus évaluables avec des objectifs clairs tout en s'inspirant sur des situations réelles à des fins didactiques et pédagogiques.

Depuis les années 90, les théories déjà utilisées dans les années 80 se sont encore développées avec une introduction de perspectives encore plus ciblées sur des publics hétérogènes qui sont de plus en plus identifiés sous plusieurs catégories exemple : le français sur objectif (s) spécifique (s). En effet, on se centre beaucoup plus sur le côté interculturel lors des processus d'enseignement\apprentissage tout en restant toujours sur l'aspect communicatif on vise une prise de conscience linguistique par les apprenants. L'approche communicative véhicule en elle une réflexion sociodidactique et pédagogique approfondie sur la notion de « représentation » et de « l'interculturel ».

1.11 Vers une didactique plurinormaliste

1.11.1 La différence entre plurinormatif et plurinomaliste

Ces deux approches tentent effectivement de faire un lien très proche entre norme et diversité. Elles se centrent sur la pluralité des règles, et passent de compétences formulées en termes d'objectifs linguistiques à des compétences formulées en termes plus largement communicatifs. En effet, nous entendons par plurinormatif la maîtrise du sens interne de l'énoncé et de ses registres linguistiques. Elle met en évidence les typologies textuelles et discursives, on enseigne différentes normes conçues pour des situations de communications stéréotypées. Donc, elle se centre sur les pratiques langagières effectives.

Or la connaissance des différents types de niveaux de langue n'accepte pas systématiquement leur utilisation d'une manière idoine. Les typologies textuelles introduites à cet effet sont trop restrictives et rigides, elles ne prennent pas en considération les mélanges de codes possibles et les stratégies individuelles. D'où la nécessité de creuser encore plus le concept de plurinomatisme pour arriver à une didactique plurinormaliste qui introduit à la fois la prise en considération des techniques d'usages des codes de la part du locuteur pour passer de l'épilinguistique (maniement inconscient des normes ou variationniste) au métalinguistique c'est-à-dire la maîtrise consciente de ces règles.

Les paramètres à étudier pour choisir le style idoine dans un contexte donné selon la technique choisie par le locuteur sont divers. Par conséquent nous pouvons dire que la logique plurinormaliste s'appuie sur des théories pragmatiques et sociolinguistiques de la communication. Elle se focalise sur la signification contextuelle du discours ou du texte autrement dit elle vise la compétence conversationnelle. Elle introduit dans ses paramètres les enjeux sociaux, les interactions sont mises dans les situations d'énonciations, donne de l'importance aux représentations des apprenants.

Ainsi, nous pouvons dire qu'elle s'inscrit dans la réalité des pratiques langagières. Elle offre des techniques de contrôle de situations et non des codes préfabriqués c'est-à-dire elle transmet l'usage des normes, pas uniquement les règles, cela crée une ouverture inéluctable vers les conventions socioculturelles effectives. De nombreuses études ont prouvé dernièrement que c'est en partant de l'étude ouverte du système dans ses variations à l'étude de la règle dominante que les apprenants l'assimile mieux et développent effectivement des compétences communicatives. Faire le contraire c'est-à-dire suivre une norme pour arriver à une analyse du système (l'apprenant va se créer un obstacle épistémologique en reliant tout le système à cette seule norme apprise) sera négatif pour la bonne maîtrise de la norme et par conséquent de la compétence communicative.

1.11.2 Vers une didactique du plurilinguisme

L'époque, dans laquelle la didactique des langues étrangère en générale et celle du français précisément préconisait un enseignement qui étudie séparément chaque système linguistique, est surannée. En effet depuis la fin du vingtième siècle la majorité des instances de gestion de politiques linguistiques internationales ainsi que pour beaucoup de chercheurs tels : Zarate, Levy, Beacco et Byram... prennent en considération la situation plurilingue. Par le fait, il ne faut pas enseigner, apprendre, diffuser une langue, en elle-même et pour elle-même mais il faut développer une compétence de plurilinguisme au sein de laquelle y figure une logique de pluralité. Nous parlons désormais de didactique de plurilinguisme, de compétences plurilingues et interculturelles (Castellotti, Py, 2002). C'est un concept qui est centre du Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues, il est devenu ces dernières années un référentiel dans la plupart des pays du monde.

Conclusion

Avant toute chose, nous avons commencé par définir trois concepts fondamentaux : didactique, pédagogie et sociodidactique. Il s'agit d'éléments substantiels dans la recherche, ils sont complémentaires et interdépendants.

En réalité, nous nous sommes focalisé davantage sur la sociodidactique puisqu'elle confère à la didactique un caractère social. Elle prend en considération toute la complexité et la richesse des structures entourant les processus d'enseignement/apprentissage, dans et en dehors du cadre institutionnel. Ainsi, la contextualisation interpelle inéluctablement la sociodidactique. Effectivement, les processus d'enseignement/apprentissage se déroulent en langue étrangère dans un cadre spatial bien déterminé à savoir l'Institut des Sciences Vétérinaires à TIARET. Ainsi nous espérons trouver les raisons et les contextualiser afin d'expliquer les dysfonctionnements langagiers des étudiants.

A la lumière de ces trois concepts, nous avons mis la lumière sur la transposition didactique qui est fondamentale dans toute les pratiques d'enseignement/apprentissage. Par la suite, nous avons traité les notions de la langue et de la culture et comment aborder leur enseignement d'une façon générale, il s'agit de deux éléments fondamentaux dans toute forme de formation.

Ensuite, nous avons mis l'accent sur les spécificités culturelles des communautés qui se définissent beaucoup plus par rapport à l'Autre que par rapport à leurs spécificités internes, et ce afin de mettre en exergue la pluralité des appartenances ethno sociolinguistiques qui contredit la vision puriste, en réalité, tout groupe est constamment hiérarchisé et traversé par d'autres identités différentes. En effet, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit prendre en considération la multiplicité socioculturelle en la travaillant afin d'inculquer des valeurs universelles entre autre comprendre l'Autre et accepter sa différence.

En outre, nous avons classé les situations d'enseignement/apprentissage de la langue française en deux catégories : la première est celle où le français constitue un outil d'enseignement et la deuxième est lorsqu'elle est un objet d'enseignement. Aussi, nous avons abordé les différents statuts de la langue française : nous avons commencé par une définition du FLM et du FLS dans le cadre éducatif et évoqué certaines de leurs caractéristiques. Ensuite, nous avons parlé du contexte d'émergence du FLE, de ses différentes variations linguistiques et les enjeux politico-idéologiques qui l'entourent.

De surcroît, nous avons insisté sur la nécessité de prendre en considération l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage dans les contextes FLE vu son rôle important. En définitive, nous avons exposé les grandes théories de la Didactique des Langues Etrangères en fonction de deux principaux courants à savoir la méthodologie traditionnelle et l'approche communicative. En effet, nous avons résumé dans le premier axe : la méthodologie traditionnelle, MAO, MAV, SGAV... Ensuite, dans le deuxième axe, en l'occurrence l'approche communicative, nous avons parlé de deux théories en vigueur : la didactique plurinormaliste qui s'inscrit dans la réalité des pratiques langagières et la didactique du plurilinguisme au sein de laquelle y figure une logique de pluralité linguistique.

Les éléments conceptuels que nous avons expliqué dans ce chapitre se veulent éthiques, humanistes, traverses. En effet, l'enseignant de langue travaille sur, pour, avec de l'humain : la langue, l'individu, la société, les rapports et les relations sociaux. La mission de l'enseignant est alors généreuse, va vers l'ouverture, va vers l'intercompréhension entre les individus et les communautés. Il est au service de chaque personne et non au service de la langue. Il doit faire véhiculer cette idée d'accepter la différence de l'Autre, essayer de l'aborder, de comprendre sa langue, sa culture. Tout cela doit être pris évidemment avec sérieux et attention car comprendre solennellement la différence de l'Autre c'est pouvoir comprendre d'avantage sa propre langue et sa propre culture et pouvoir en être fier.

En somme, nous avons abordé ces points théoriques puisque nous sommes confronté à des enseignants (des technocrates) et à des étudiants qui suivent un cursus spécialisé dans un contexte bien précis. Il s'agit d'étudiants universitaires inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires à Tiaret. Effectivement, tenir en compte les spécificités du public cible, identifier les représentations des étudiants et les difficultés ressenties vis-à-vis de la langue française ont sans aucun doute des raisons explicitement exprimées et implicitement refoulées. Ainsi, ces éléments conceptuels mettent en exergue les aspects environnementaux et contextuels aux deux actions : enseignement\apprentissage et c'est en partant de ces paramètres qu'un programme sur objectif universitaire peut être conçu.

Chapitre 02 : Le curriculum comme ingénierie de formation.

Introduction

L'Algérie adopte actuellement le système économique libéral. Ce dernier joue un rôle moteur pour la reconfiguration économique et socio-économique du pays. L'impact qu'a subi le monde depuis l'effondrement du bloc communiste est irréfragable. Ce sont ses répercussions qui imposent désormais leurs propres enjeux essentiellement économiques et corrélativement linguistiques. Il faut bien dire que l'appropriation d'une langue se soumet inévitablement aux impératifs économiques actuels.

La maîtrise de l'outil linguistique représente aujourd'hui la base capitale pour favoriser les échanges économiques. Elle présente des enjeux multiples. A cet instar, les processus d'enseignement et d'apprentissage se développent pour prendre en charge ces enjeux. Par conséquent, on installe tout un nouveau dispositif conceptuel. Alors, on parle beaucoup plus de formations linguistiques sur objectifs spécifiques ou encore de démarches curriculaires.

C'est à travers cette situation qu'il devient essentiel d'aborder un élément important dans cette investigation; le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Effectivement, ce dernier propose des définitions et un référentiel pour l'enseignement des langues étrangères. De ce fait, expliciter ce modèle standard qui est énormément sollicité dans l'élaboration de programmes de langue française demeure nécessaire.

2.1 La notion du curriculum selon le CECRL

L'étymologie du mot « curriculum » vient du latin qui signifie : « voie » ou « chemin à suivre ». Dans le domaine éducatif, le concept est lié au processus d'enseignement\apprentissage, l'interprétation qui lui est conférée est donc celle de programme ou un plan d'apprentissage (Taba, 1962). En effet, un programme est conçu pour s'adapter à des niveaux, à des contextes et à des représentations hétérogènes.

Ainsi, les activités curriculaires sont classées selon cinq niveaux différents : le niveau supra (c'est la dimension internationale donc comparative), macro (renvoie au système social, étatique, à la nation...) méso (renvoie à l'école, l'institution, au programme), micro (renvoie à la classe, groupe, au cours) nano (renvoie à la dimension personnelle et individuelle).

Les niveaux macro et micro sont prépondérants dans les recherches qui se font dans le domaine éducatif. Le niveau supra est utilisé dans les discours des politiques internationales en termes d'aspirations, de collaborations communes où l'on conçoit les cartes communs ; Par exemple le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) est utilisé dans les pays qui veulent comparer leur productivité dans le secteur de l'éducation à travers les études à grande échelle comme le programme PISA (Program for International Student Assessment) et TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Study) (Akker, 2006). Quant au niveau meso, il est destiné à des établissements éducatifs qui ont un rôle moteur pour l'élaboration de profils institutionnels. Enfin, le niveau nano confère une part de responsabilité aux apprenants en les aidants à construire une personnalité solide et en leur favorisant une bonne adaptation sociale.

Ainsi, la conception des curriculums peut être élaborée selon une approche étroite (amélioration d'un seul produit curriculaire) ou encore selon une approche large (amélioration intégrale et continue de plusieurs curriculums). Et c'est cette dernière approche qui est la plus adoptée puisque toute conception nécessite un processus long et cyclique associant plusieurs acteurs et participants et où l'on examine les besoins et les raisons qui suscitent l'introduction de ces changements nécessaires afin de pouvoir les appliquer efficacement à travers la proposition des programmes et des matériels idoines.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues étrangères (CECRL) par exemple propose un excellent document de référence pour le lancement d'un tel processus général de conception curriculaire. En effet, ce document définit les objectifs pédagogiques

pour l'apprentissage des langues étrangères, identifie les besoins et les compétences à développer chez les apprenants et fixe, enfin, le degré de compétences des apprenants pour mesurer leurs progressions. En somme, il s'agit d'un document qui a une approche globale de l'apprentissage des langues étrangères pour l'élaboration de programmes nationaux en Europe.

2.1.1 La démarche curriculaire

Les étapes de la démarche curriculaire se résument dans les points suivants :

Une phase préliminaire c'est-à-dire déterminer dès le début les objectifs qu'on veut atteindre à la fin de la formation, et informer les apprenants ce que les compétences linguistiques leur permettront de faire plus tard dans le marché du travail.

Elaborer un référentiel professionnel c'est-à-dire faire l'inventaire de toutes les situations de communications auxquels seront confrontés les apprenants en contexte professionnel, à la fin de la formation.

Etablir un référentiel linguistique en se basant sur ce référentiel professionnel. C'est lister les savoir-faire linguistiques qui doivent être assimilés au cours de la formation. L'assimilation de ces savoir-faire permettra aux apprenants à l'issue de la formation d'affronter avec succès les différentes situations de communications qui se présenteront plus tard à eux dans le marché du travail.

Faire une comparaison entre les compétences langagières à atteindre et les compétences que possèdent déjà les apprenants, en se basant sur leurs connaissances antérieures. Il s'agit d'un processus d'identification des besoins réels des formés en mesurant la différence qu'il y a entre les savoir-faire langagiers acquis et les compétences à acquérir pendant la formation.

Identifier puis classer les objectifs à atteindre durant la formation en fonction des besoins et des attentes recensés par les formés ou par les commanditaires.

L'adoption d'une méthodologie ou d'une approche qui adhère le mieux à la formation visée, pour leur faire acquérir des compétences leur permettant de s'investir dans des contextes langagiers purement professionnels ou techniques.

La conception des contenus des cours ou des corpus par les enseignants sera en fonction de l'objectif visé, de la méthodologie ou de l'approche appliquée. On

parlera alors de syllabus qui comprennent les énoncés, les outils grammaticaux, lexicaux, phonétiques et textuels, les éléments culturels et interculturels qui permettront aux étudiants de réaliser les savoir-faire langagiers. Ainsi, chaque syllabus sera construit en fonction des objectifs pédagogiques visés.

Planifier des progressions linéaires et / ou en spirale pour l'élaboration des syllabus. Néanmoins, les progressions en spirale permettent de retourner dans des apprentissages ultérieurs permettant ainsi de mieux assimiler les apprentissages et d'en favoriser leur enchaînement.

Durant le processus de la formation trois types de supports pédagogiques seront retenus :

Des supports authentiques : il s'agit de corpus écrit dans la langue cible, et puiser dans différents domaines (sites Internet, livres, articles de presse, revues de spécialités ...etc.)

Des supports fabriqués par les enseignants pour les besoins des cours : dialogues audio enregistrés, textes, lettres ...etc.

Des supports semi authentiques : ce sont des supports à l'origine authentiques mais qui seront adaptés par les enseignants pour les besoins des cours.

Le choix des supports sera selon les conditions ci-dessous :

D'abord, il faut tenir en compte le domaine de spécialité auxquels la formation prépare les formés.

Ensuite, tenir en compte les objectifs pédagogiques et les points des syllabus qui devront correspondre à ces supports.

Enfin, penser au caractère motivant des supports, et le niveau réel des apprenants dans la langue cible.

La démarche curriculaire donne la possibilité d'élaborer des mesures d'évaluation, pour des objectifs regroupés, et dans des situations de communications réalistes. Ces évaluations seront régulières et seront utilisées sous plusieurs formes (diagnostique, formative, sommative).

2.1.2 Les étapes du curriculum selon le CECRL

La conception et la réalisation d'un curriculum passe par trois phases cruciales. La première étape est nommée « le curriculum prévu », il véhicule les principes fondamentaux ou philosophiques qui sous-tendent un curriculum et qui se concrétiseront plus tard dans les documents et les textes officiels sous forme d'objectifs formels et principaux. La deuxième étape est celle du « curriculum appliqué », c'est l'interprétation et l'exécution du curriculum prévu par les différents acteurs à l'instar des enseignants. Dernièrement, vient le « curriculum réalisé », il s'agit principalement de l'acquisition des compétences nécessaires par les apprenants telle qu'ils ont été édictés dans les textes officiels.

Parallèlement, les problèmes curriculaires peuvent être traités sous différentes zones. Ainsi, angles, (Goodlad, 1994) en distingue trois. Premièrement, il y a la dimension fondamentale qui s'efforce à s'interroger sur les éléments de connaissances ou de savoirs essentiels devant être inclus dans une formation. Deuxièmement, il y a la dimension technique ou professionnelle qui se centre sur les problèmes liés quant à la conception de curriculums et aux écarts inhérents entre le curriculum prévu, le curriculum appliqué et le curriculum réalisé. Troisièmement, il y a la dimension socio-politique dans laquelle on mesure les processus décisionnels relatifs aux curriculums et leurs conséquences quant aux valeurs et intérêts des différents acteurs et organismes concernés.

2.1.3 Les composantes du curriculum selon le CECRL

Plusieurs composantes entrent dans un curriculum afin de garantir son bon fonctionnement. (Walker, 1990) en distingue trois à savoir le contenu, les objectifs et l'agencement de l'apprentissage. Toutefois, cette catégorisation demeure insuffisante par rapport à la conception et à la réalisation d'un programme, de ce fait il est plus approprié de se baser sur un cadre plus détaillé nous pouvons citer à titre d'exemple les composantes proposées par (Akker, 2003), en effet, il en propose dix :

- Principe fondamental : Quel est le but global de l'apprentissage ?
- Buts/objectifs : Quels sont les objectifs pédagogiques visés ?
- Les contenus didactiques : Quels sont les savoirs transmis aux apprenants ?
- Le processus de transmission ou stratégie d'enseignement : Comment transmet-on ces savoirs ?
- Le rôle de l'enseignant : Que fait l'enseignant afin de faciliter l'apprentissage ?

- Les outils et ressources pédagogiques : Quels outils utiliser ?
- L'orientation et la répartition des apprenants : Comment se font-elles?
- Le lieu de l'apprentissage : Dans quel(s) endroit(s) se déroulent les pratiques de classe ?
- Quand se déroule l'enseignement ?
- L'évaluation : Comment évaluer les apprenants ?

Toutes ces composantes sont étroitement liées entre-elles formant ainsi une chaîne monolithique et complémentaire. Toutefois, cette chaîne cache plusieurs problèmes fondamentaux et organisationnels. Par exemple pour aborder le septième élément à savoir le lieu d'enseignement/apprentissage, plusieurs questions subsidiaires peuvent être abordées tels :

- Est-ce que les cours se font en classe, à la bibliothèque, à la maison, ou ailleurs ?
- Quelles sont les caractéristiques sociales/physiques de l'environnement d'apprentissage ?

Ces composantes varient évidemment selon les niveaux curriculaires que nous avons déjà cités. Par exemple : Dans le niveau macro, les documents curriculaires se basent essentiellement sur les trois premières composantes notamment le principe fondamental, les buts/objectifs et les contenus, ils sont complétés ensuite par des propositions en termes de répartitions des horaires d'enseignement.

Ainsi la réussite de la mise en œuvre et de l'exécution d'un curriculum dans un cadre d'une formation est tributaire de la cohérence entre ses différentes composantes, dans le niveau micro, par exemple, un curriculum se construit surtout autour : Des activités pédagogiques, du rôle de l'enseignant ainsi que les matériels et les ressources à utiliser d'où la nécessité de trouver la bonne fréquence pour homogénéiser l'ensemble. Nous pouvons donner aussi un autre exemple à propos de l'évaluation, en effet, cette dernière demeure nécessaire quels que soient les niveaux et les représentations cependant la tâche la plus difficile est de trouver un équilibre entre le curriculum et l'évaluation.

Par ailleurs, lorsque l'accent est mis sur telle ou telle composante curriculaire, il devient important d'y trouver une certaine cohérence, par exemple, la tendance actuelle vers les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour l'inclure dans les curriculums nous a amené inévitablement à se concentrer sur des évolutions en termes de matériels et de ressources. Or, il est nécessaire d'appliquer une approche qui se centrera aussi sur les autres composantes et qui puisse leur donner une importance systématique afin d'observer des changements positifs et arriver à des résultats probants. En somme, lors de la

construction d'un curriculum s'agit d'un procédé complexe dans lequel les efforts sont consentis afin d'aboutir à un programme bien calibré, pertinent et logique.

2.1.4. L'enseignement\l'apprentissage des langues étrangères selon CECRL

L'élaboration d'un curriculum pour les langues étrangères se construit autour de trois éléments à savoir : principes fondamentaux, buts\objectifs et contenus. L'exemple du CECRL est pertinent dans la mesure où ces principes sont bien explicités de telle façon qu'ils peuvent être appliqués dans plusieurs contextes.

En effet, les trois composantes déjà citées (principe fondamental, buts\objectifs et contenus) entrent dans le niveau macro qui part effectivement d'une vision globale (interculturelle) pour arriver à une vision nationale plus spécifique, quant aux activités pédagogiques, l'enseignant et les matériels\ressources entrent dans le niveau micro, en somme, ces trois composantes relèvent la plus part du temps du ressort des établissements scolaires et des enseignants. Cependant, il faut toujours suivre une stratégie cohérente et logique par rapport aux autres composantes. De ce fait, les concepteurs de curriculums jouent un rôle prépondérant pour garantir le bon fonctionnement de ce processus par exemple ils doivent trouver des réponses aux questions relatives à l'évaluation.

A ce propos, le CECRL se penche énormément sur les questions qui concernent l'évaluation, il propose à cet effet des descripteurs qualitatifs et quantitatifs pour certaines catégories de compétences présentées sous forme de grilles rattachées évidemment aux niveaux déjà cités, ainsi, beaucoup de pays, dans le monde, s'y réfèrent pour cerner le niveau linguistique de leur population. Quoique cette grille demeure valable pour l'appropriation des langues étrangères, elle ne peut être intégrée seulement dans une organisation curriculaire monolingue.

En effet, dans un enseignement à vocation plurilingue, bien que les langues puissent suivre le même principe fondamental, elles ne peuvent partager qu'en partie les objectifs et les contenus puisqu'il s'agit dans ce cas de compétences à la fois plurielles et spécifiques. Il convient alors de relier les activités et les matériels pédagogiques selon les caractéristiques de chaque langue tout en se centrant sur les aspects sociolinguistiques car chaque langue a son propre statut légitime au sein d'un curriculum.

2.2. Les dispositifs décisionnels dans un curriculum

Afin de trouver des réponses aux éléments qu'il convient d'inclure ou d'exclure dans un curriculum, on cherche traditionnellement à trouver un équilibre entre trois grands principes qui guident le choix et les priorités des établissements :

- Premièrement, il y a les connaissances élémentaires à savoir les éléments du patrimoine académique et culturel qui entrent en vigueur pour l'apprentissage et le développement des apprenants.
- Deuxièmement, vient la pertinence du choix des problèmes à inclure dans un curriculum en termes de besoins et d'orientations sociales.
- Troisièmement et enfin, vient le côté « apprenant » autour duquel on s'interroge sur ses besoins réels afin de rendre son apprentissage efficace.

La nécessité de l'entente entre les différents acteurs ou concepteurs par le biais d'une bonne communication joue un rôle fatal et représente un grand pas en avant afin de trouver la solution idéale pour assurer le bon équilibre et éviter l'échec de la formation. D'une façon générale, un curriculum tourne autour des trois éléments fondamentaux déjà cité plus haut. En effet, ces derniers sont, aussi, utilisés dans la conception d'un curriculum dans le cadre d'un programme de langues étrangères. Ainsi, nous proposerons la formule suivante :

Premièrement, il y a « les connaissances », on s'interroge sur les questions relatives aux compétences linguistiques et socioculturelles lors de l'appropriation du savoir c'est-à-dire on essaie de bien comprendre les besoins linguistiques d'une communauté ou d'une nation donnée par rapport à la langue cible. Ensuite, viennent les aptitudes et les attitudes socialisantes tellement nécessaires aux apprenants puisqu'elles leur permettent d'interagir avec leurs environnements immédiats, d'accepter l'Autre et de leur faire développer une conception interculturelle multidimensionnelle. Enfin, il y a les besoins individuels qui sont exprimés en termes d'objectifs spécifiques qui tiennent en considération les aspects personnels.

Réalité ne rime pas toujours avec théorie, en effet, lors de la conception d'un curriculum la centration est, souvent, mise sur le premier critère de base à savoir « les connaissances ». En outre, trouver un équilibre entre les trois principes n'est pas évident. Cependant, certains éléments de réponses peuvent être abordés, premièrement, répondre de façon plus sélective aux différents problèmes sociétaux qui se posent.

Ainsi, (Cuban, 1992), a formulé que l'institution formatrice ne devrait pas se sentir dans l'obligation d'apporter des réponses aux moindres problèmes posés dans la société. Effectivement, on peut opérer des transitions entre l'éducation traditionnelle, (qui se base sur l'enseignant\manuels), les approches, et les environnements pédagogiques plus spécifiques et actionnels qui pourraient préparer d'avantage l'apprenant pour s'assumer et assumer son apprentissage.

Ces éléments de réponses semblent bien être adaptés par rapport à l'enseignement des langues étrangères. En effet, tout curriculum de langue étrangère vise des compétences linguistiques et communicatives explicitement exprimées, cela va de soi avec la sélection des contenus pédagogiques qui partent toujours d'une logique fonctionnelle (en termes de lexique et de structure). En somme, les objectifs curriculaires en didactique des langues étrangères ne visent plus le contexte scolaire, ils visent également à développer des compétences plurilingues et interculturelles.

2.2.1. Stratégies de la réalisation d'un curriculum

Beaucoup de problèmes rendent la tâche de la réalisation d'un curriculum très difficile. Nous citerons ci-dessous quelques exemples représentatifs. Premièrement, du point de vue socio-politique, la conception d'un curriculum ressemble le plus souvent à une véritable guerre puisque chaque partie défend ses intérêts et valeurs. Ces différends créent ce que nous appelons des « écarts » qui peuvent même s'inscrire dans la durée. En effet, entre le curriculum envisagé (tel qu'il a été décidé dans la sphère politique), le curriculum mis en œuvre (qui relève des pratiques de classes) et le curriculum réalisé (par rapport aux expériences des apprenants), plus l'écart, entre ces trois éléments, grandit, plus le risque de l'échec augmente.

Deuxièmement, en termes d'élaborations curriculaires, beaucoup d'initiatives de modernisations à l'échelle politique sont pratiquement irréalisables en termes de délais généralement trop courts ou encore par rapport au manque de ressources ou de compétences humaines notamment chez les enseignants.

Troisièmement, beaucoup de problèmes existent par rapport aux réformes curriculaires voulues et par rapport à d'autres composantes du système en termes de formation des enseignants. Effectivement, la mise en pratique d'un curriculum en est fortement tributaire. Par conséquent, il faut favoriser l'adhésion et la participation des enseignants en leur proposant par exemple des programmes de formation et de sensibilisation innovants axés sur les nouvelles

tendances vers le plurilinguisme et l'interculturalisme, en les familiarisant aussi avec les nouveaux principes, concepts et objectifs.

En effet, il s'agit d'une formation professionnelle qui doit s'inscrire dans la continuité en fonction des nouvelles tendances curriculaires. En général, c'est à partir de la formation des formateurs qu'un processus de réforme réussit. En définitive, il convient de souligner que la participation de tous les acteurs demeure primordiale afin de véhiculer ces nouvelles tendances vers plurilinguismes.

En effet, l'adoption d'une stratégie donnée est déterminée par le contexte et la nature de la tâche de la conception curriculaire. Ainsi, plusieurs approches commencent à être intégrées selon les nouvelles tendances de formations. D'ailleurs, nous pouvons en citer quelques principes fondamentaux tels que :

- Le pragmatisme c'est-à-dire la contextualisation des pratiques discursives des utilisateurs qui jouent un rôle prépondérant dans une conception curriculaire.
- La réalisation de prototypes c'est-à-dire qu'il est essentiel de procéder à une évaluation formative et progressive des idéaux ou des versions expérimentales des curriculums avant leur généralisation afin d'éviter une paralysie et un échec inéluctable de la réforme.
- Il est indispensable d'ouvrir les portes de discussions entre les différents acteurs impliqués dans la conception d'un curriculum afin de créer entre eux une confluence, une union et une cohérence qui unit les divergences.
- Pour optimiser le rendement d'un curricula, il faut opter pour un renforcement en termes de développements professionnels des tous les acteurs impliqués, comme la professionnalisation des futurs enseignants de langue ou bien le recyclage pour ceux qui sont en poste.

2.2.2. Approches curriculaires et langues étrangères

La réalisation d'un curriculum de langue étrangère constitue une véritable gageure pour les concepteurs qui veulent adopter des techniques génériques. Ainsi, il devient par exemple difficile d'associer le désir d'introduire des réformes au niveau national tout en essayant d'être souple et compréhensif par rapport aux autres variations linguistiques ...

En effet, le monde tel que nous le connaissons actuellement exige une compétence plurielle : les différents secteurs professionnels, les universités, les instituts... tous les organismes socioéconomiques optent pour une connaissance linguistique plurielle par exemple le français, l'anglais, l'espagnol...selon bien sûr les besoins institutionnels, n'oublions pas aussi que d'autres formes linguistiques ont émergé dans le commerce international comme le chinois, le russe, le portugais...

Il est à noter, toutefois, que dans un curriculum, on doit prendre en considération les spécificités des apprenants, en effet, un programme est destiné d'emblée à un public large mais il doit aussi prendre en considération les caractéristiques des groupes restreints comme par exemple des variétés linguistiques. Ainsi, les objectifs doivent être formulés selon les caractéristiques et les besoins réels des apprenants, en effet, un apprenant peut vouloir apprendre une langue occidentale comme l'espagnol ou l'italien comme il peut vouloir apprendre une langue orientale telle que l'arabe.

Arriver à associer les notions globales d'un curriculum et la diversité sociale constitue un véritable défi à relever pour les concepteurs. En réalité, l'adoption d'un curriculum doit dépasser cette approche globale, qui consiste à suivre rigoureusement des cadres de références déjà préétablis, pour aller vers une approche plus souple qui tient en considération l'hétérogénéité des établissements, des enseignants et des apprenants.

Aussi, l'incohérence entre les objectifs et les contenus suscitent toujours des désaccords d'où la nécessité d'adopter une approche minimaliste dans ce domaine. Quant à sa mise en pratique, il est essentiel d'adopter une perspective éclectique qui prend en considération les contextes socioculturels, de la réalité du terrain, des enseignants, des apprenants, de s'éloigner de l'approche fidèle qui se résume en l'application littérale des consignes. L'application des réformes curriculaires suscitent inexorablement une synergie entre les concepteurs et les enseignants de langues ce qui veut dire que l'enseignant doit se familiariser avec ces changements fondamentaux.

Partant de cela, la coopération de l'enseignant devient essentielle dans la conception et le pilotage des projets curriculaires en mettant en pratique une stratégie communicative afin que les enseignants puissent donner leurs visions du terrain selon leurs propres expériences. Ces échanges vont contribuer à une description efficace et détaillée de la réalité du terrain, Ainsi, il devient essentiel de travailler pour l'amélioration des liens entre les différents partenaires et acteurs du cadre curriculaire : enseignants, concepteurs, apprenants, cadre administratif... c'est en réunissant toutes ces conditions qu'une formation pourra atteindre ses objectifs et devenir un endroit d'inspiration et de développement social.

Arriver à trouver une solution aux problèmes qui se posent entre les objectifs globaux tels qu'ils sont assignés dans la sphère politique et la réalité du terrain est très difficile à négocier. En effet, il y a des variations socioculturelles très différentes évidemment selon les pays. Pour certains pays ils préfèrent aller vers une décentralisation c'est-à-dire les programmes sont définis d'une façon très générale à travers des objectifs pédagogiques abstraits comme il y a d'autres pays qui optent pour une approche stricte, détaillée et normative. Enfin, quelle que soit la politique éducative adoptée, il est évident qu'elle doit trouver la bonne formule d'équilibre afin d'apaiser les tensions existantes entre les différents acteurs.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons commencé d'abord par définir le concept du curriculum et distinguer ses niveaux : supra, macro, méso, micro et nano. Ensuite, nous avons explicité la démarche curriculaire en mettant l'accent sur la proposition donnée par le CECRL qui la divise en trois étapes principales : curriculum prévu, curriculum appliqué et le curriculum réalisé. Cela nous a été intéressant dans la mesure où il y a identification des besoins. Nous avons cité alors les aspects qu'on doit prendre en considération lors de la réalisation d'un curriculum d'une façon générale. Dès lors, nous avons cité trois dimensions : la dimension fondamentale, la dimension technique et la dimension socio-politique. Par ailleurs, nous avons identifié les composantes du curriculum selon le CECRL et insisté sur son rôle.

Aussi, nous avons abordé l'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui se construit autour de trois éléments : principes fondamentaux, but/objectif et contenus. Nous avons souligné aussi que toute donnée incluse dans un curriculum obéit forcément à trois options : les connaissances élémentaires, les besoins/orientations sociales et les besoins de l'apprenant. Ensuite, Nous avons insisté sur l'importance de la coopération entre les différents acteurs.

En outre, nous avons mis en exergue trois contraintes stratégiques lors de la réalisation d'un curriculum : les difficultés sociopolitiques, les difficultés lors de son élaboration et les difficultés par rapport aux réformes entreprises. Ainsi, nous avons mis l'accent sur la nécessité d'adopter une stratégie selon le contexte et selon la nature de la tâche lors de la conception d'un curriculum, et ce, surtout par rapport aux langues étrangères vu la complexité des enjeux sociopolitiques qui l'entourent. En somme, il faut adopter une approche qui prend en considération les spécificités du public et ses besoins avec la nécessité de choisir une politique qui va vers l'équilibre et qui apaise les tensions socio-culturelles.

Il convient de souligner, après ce descriptif succinct du deuxième chapitre, que l'objectif des modèles des programmes dans les domaines linguistiques ne devrait plus être détaillée et prescriptif mais plutôt descriptif puisque d'une manière générale dans les différentes institutions les enseignants ne sont pas très satisfaits lorsqu'il s'agit d'appliquer un plan d'envergure nationale, au contraire, ils préfèrent des solutions locales adaptées à chaque classe. Cependant, la majorité des enseignants de langue ne se voient pas partir à zéro. En effet, ils

préfèrent se baser sur des exemples concrets, issus de contextes plus ou moins proches axés sur des cadres pratiques à l'instar du CECRL.

De ce fait, il devient nécessaire de former des experts dans le domaine curriculaire afin de pouvoir créer en permanence des activités de développement efficaces. Il s'agit en réalité de former des acteurs capables d'identifier, co-développer et valider ces nouvelles approches. C'est pourquoi il est important d'instaurer une relation étroite avec d'autres experts locaux et régionaux afin de ressortir des modèles qui visent à stimuler et à renforcer les orientations pour adapter les programmes en fonction des besoins réelles. En effet, ces interactions intercommunautaires vont aider indubitablement les praticiens à revoir leur propre curriculum en le comparant et en le confrontant à d'autres produits.

Cette perspective met l'enseignant de langue évidemment dans un statut particulier puisqu'il est à la tête des différents processus d'amélioration des programmes en vigueur, il devient par conséquent concepteur réalisateur, les enseignants peuvent, par exemple, collaborer entre eux afin de proposer des programmes alternatifs selon les spécificités de leur public. C'est à ce moment-là, qu'un curriculum deviendra performant et efficace. Ainsi, la formation professionnelle des enseignants devient primordiale.

Il faut aussi préciser que tout progrès local passe par un renforcement des liens ou une collaboration entre le curriculum, les formateurs de langues et les institutions formatrices. Autrement dit, une bonne formation passe indubitablement par une synergie entre ces trois éléments déjà cités. Ainsi, il est obligatoire de développer et d'encourager les partenariats entre les différents acteurs d'un curriculum notamment les enseignants, et ce, à tous les niveaux : local, régional, national même international.

Il faut mentionner, en outre, un autre élément dans le processus curriculaire, et qui nous semble important à insérer pour renforcer le paysage pédagogique. C'est celui de l'audit. En effet, il s'agit d'une évaluation apportée en suivant une périodicité constante pour assurer la qualité et l'efficacité du processus curriculaire. L'auditeur saura alors assurer le fonctionnement normal et équilibré de la formation, et la rapprocher le mieux possible d'une démarche de qualité tout en veillant bien sûr à ce que les formations linguistiques répondent aux impératifs du marché du travail.

Il faut souligner que le rôle et la présence de l'auditeur ne seront possibles que s'il y a une remise en question de l'ordre ambiant et des innovations qui résulteraient des formations linguistiques.

Par ailleurs nous ne pouvons pas élaborer une formation quelconque sans tenir compte des conséquences qui en découleraient, sans tenir compte de ses débouchés professionnels pour les formés et sans tenir compte des impératifs socio-économiques. En effet, les formations en langues étrangères doivent obéir à des objectifs spécifiques, elles doivent initier à la recherche et préparer les formés au marché de l'emploi. Les démarches curriculaires semblent apporter des conceptions et des pratiques qui peuvent aboutir à des résultats probants, ces démarches offrent effectivement des solutions en introduisant des moyens d'innovation, et en dépassant l'ordre socioculturel ambiant. En somme, elles se montrent comme une sorte de reengineering (Saadane, B., 2001 : 23) susceptibles effectivement d'opérer des changements dans les formations antérieures.

Ces dernières années nous assistons en Algérie à une démarche spécifique qui se veut proche des situations d'enseignement/apprentissage, il s'agit du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Comme nous comptons nous en inspirer afin d'aborder un public inscrit en première année à l'Institut des Sciences vétérinaires, elle sera traitée dans le prochain chapitre.

**Chapitre 03 : Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Français
sur Objectif Universitaire (FOU).**

Introduction

Ce chapitre abordera trois éléments substantiels :

Premièrement, nous définirons la méthode du Français sur Objectif Universitaire (FOU) qui est une déclinaison du Français sur Objectif Spécifique (FOS). Ici, il s'agit d'une étape où le français prend une envergure de flexibilité et s'adapte aux différents publics. En effet, la centration est axée sur les besoins réels des étudiants et c'est en fonction de ce paramètre qu'un programme FOU peut être conçu. Aussi, le FOS-FOU se focalise sur un public spécialisé qui veut utiliser du français à des fins particulières parmi ces publics, nous pouvons citer : le français du secrétariat, le français journalistique, le français médical... Pluralité des situations d'apprentissage, importance du contexte et relation entre l'offre et la demande sont à l'œuvre d'une manière explicite dans le FOS-FOU. Le principe fondamental de la démarche réside en ses multiples déclinaisons en fonction des conditions locales. Ces adaptations, nécessairement plurielles en fonction des différents contextes, s'inscrivent dans une démarche interactive, par le biais de diverses réflexions (analyse de la situation et études de cas en intégrant des variations de contexte).

Deuxièmement, nous aborderons les cours magistraux et les compétences discursives nécessaires à leur compréhension. Nous identifierons les savoir-faire langagiers qu'il faut maîtriser pour une bonne réception des CM.

Troisièmement, les éléments qui entrent en jeu dans la compétence de la production écrite (qui demeure un facteur clé pour la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire) seront enfin explicités.

3.1. FOS/FOU

Le français sur objectif spécifique se définit comme étant une construction de programmes linguistiques dans un contexte déterminé. Ainsi, il requiert une analyse fidèle de ce dernier faisant ressortir les besoins de la formation.

La formation s'actualise dans une situation généralement trouble dans laquelle les enjeux sont de taille et le temps de manœuvre serré. C'est dans ce sens que le public cible a besoin d'une formation sur objectif spécifique qui puisse l'aider à intégrer un contexte donné dans notre cas précis c'est le milieu universitaire. En effet, les formations linguistiques dans les filières scientifiques offre des formations qui ne peuvent pas subvenir aux difficultés langagières et communicationnelles des étudiants puisqu'elles se focalisent sur un enseignement de terminologie qui ne répond pas aux exigences de l'université.

La construction d'un programme sur objectif universitaire prend inexorablement les étapes d'une formation sur objectif spécifique qui se résume à recueillir et à analyser les données afin de cibler les compétences à installer chez les étudiants et d'en dégager les matériaux pédagogiques.

Les étudiants algériens sont issus d'un cursus scolaire basé sur l'arabe classique. Lorsqu'ils arrivent à l'université surtout dans les filières scientifiques et techniques, beaucoup d'entre eux se retrouvent coincer dans un système universitaire où les savoirs sont transmis en langue française. De ce fait, un écart se crée entre une situation réelle, vécue caractérisée par des insuffisances langagières et communicationnelles et une situation souhaitée ce que doit avoir l'étudiant d'où la nécessité de construire un outil « *d'accompagnement d'intégration, qui, sous des formes diverses, existe, mais reste encore largement à construire* » (Mangiante, Parpette, 2004).

Le processus d'intégration prend tout son sens à partir du moment où l'on offre une formation linguistique idoine respectant les exigences du terrain. Cette demande a fait émerger le Français sur Objectif Universitaire (FOU).

Il s'agit en réalité d'une démarche qui prend toute sa signification à partir de la démarche du Français sur Objectif Spécifique (FOS), et introduit plus précisément l'aspect institutionnel universitaire dans les différents échanges langagiers et communicationnels et cadre les aspects cognitifs et comportementaux des universitaires afin d'optimiser leurs compétences.

3.2. FOS/français de spécialité

Le Français de spécialité a été le premier historiquement à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. Ce terme circule encore beaucoup dans le Français Langue Etrangère (FLE), et il peut paraître commode lorsque la formation proposée est effectivement ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel.

Le FOS-FOU, en revanche, a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité. En fait la distinction entre le français de spécialité et le FOS recouvre, sur le plan institutionnel et didactique, deux approches distinctes : celle qui relève de l'offre et celle relève de la demande.

La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est-à-dire aussi bien l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie, restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques. Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métiers par métiers, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis.

Il n'y a bien évidemment pas de frontière rigide entre le français de spécialité et le FOS. Un programme à la demande peut coïncider plus ou moins largement avec le contenu d'un matériel existant sur le marché. Mais plus la demande sera claire, en lien avec des situations de communication précisément identifiées, plus l'enseignant aura à compléter ce qui lui offre les méthodes avec du matériel répondant aux besoins spécifiques de son public. Une offre de formation sans demande particulière, dans un champ déjà balisé par du matériel pédagogique mis sur le marché, pourra au contraire s'appuyer sur des méthodes existantes.

3.3. Présentation de la démarche ingénieurique en FOS-FOU

La démarche-type d'élaboration de programmes FOS-FOU correspond à des demandes précises et ciblées de formation en termes d'objectifs de l'organisme demandeur, d'homogénéité du public-cible et des conditions matérielles de la formation. Sa mise en œuvre comporte cinq étapes - demande/commande de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration didactique – que nous allons brièvement illustrer.

3.3.1. Demande de formation linguistique

Les programmes de FOS-FOU correspondant à des situations précises, qui sont faciles à concevoir (ce qui ne signifie pas faciles à mettre en œuvre...) dans la mesure où ils sont déterminés par la volonté d'atteindre des objectifs précisément identifiés et présentés par l'organisme demandeur.

3.3.2. Identification des besoins

L'analyse des besoins recense les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande d'un programme. Elle prend également en considération l'arrière-plan culturel des discours échangés dans ces situations, lequel participe pleinement à la réalisation de la communication.

Pour ce qui relève des aspects méthodologiques, un concepteur doit être en mesure d'élaborer un référentiel de formation comme réponse aux besoins des apprenants (en formation initiale ou continue). Cette opération consiste notamment en :

- Identification des tâches à effectuer en langue française
- Définition des compétences à acquérir en français pour les effectuer efficacement.
- Détermination des contenus du programme de formation à proposer aux apprenants pour qu'ils acquièrent des compétences : ensemble de savoirs (cognitifs), savoir-faire (verbes d'action : rédiger la réponse d'un exercice, il est référé toujours à une situation concrète), et savoir être (communication interculturelle).

Ainsi nous pouvons trouver trois catégories de compétences :

- *Partielles* elles correspondent à une tâche précise (verbaliser des formules mathématiques)
- *Transversales* (commenter des schémas)
- *Générales* (prononcer correctement le français)

3.3.3. Collecte des données

La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS-FOU. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche.

D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas confirmée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique.

C'est celle qui conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, a priori, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin.

Par ailleurs, le terrain n'offre pas de manière immédiate toutes les données qu'il serait souhaitable d'intégrer dans les formations. Recueillir des données ne consiste pas simplement à promener son micro ou sa caméra dans les situations ciblées et/ou à collecter des écrits. Cela suppose souvent aussi un travail de reportage, de recherche d'explications auprès des acteurs des milieux concernés.

Nous distinguerons ainsi les discours *existants* - à enregistrer comme les cours magistraux ou à recueillir directement comme les prises de notes des étudiants ou les devoirs - , et les discours *sollicités* - interviews, témoignages - nécessaires lorsque le concepteur n'a pas accès aux premiers (éloignement ou accès réservé). Comment, par exemple, avoir accès aux dialogues échangés par des médecins au sein d'un hôpital ou entre des chefs de services à l'intérieur de l'entreprise ? Ces discours sollicités ont aussi pour fonction de « mettre en mots » des données implicites et culturelles. La collecte des données fonctionne ainsi sur le principe du reportage, alliant données immédiates et données reconstituées.

3.3.4. Analyse des données et élaboration didactique

Les données collectées révèlent souvent des discours plus ou moins familiers à l'enseignant et supposent de sa part une analyse discursive dont les résultats vont conditionner les activités didactiques proposées aux apprenants. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les deux étapes sont ici présentées conjointement.

L'élaboration didactique, quant à elle, repose sur les principes méthodologiques suivants :

- Les activités sont au service de l'analyse des besoins elle-même réalisée en fonction des situations de communication identifiées ;
- L'élaboration didactique s'effectue en lien étroit avec les informations issues de l'analyse des données collectées ;
- Elle procède de la méthodologie communicative (documents authentiques, communication naturelle dans le groupe) ;
- Elle suppose une participation maximale des apprenants et le retrait de l'enseignant.

Il faut souligner que l'élaboration didactique doit être soumise à une évaluation généralement triple. D'abord, nous avons l'évaluation diagnostique qui permet d'observer les compétences des étudiants et de vérifier ce qu'ils ont acquis. Ensuite, vient l'évaluation formative qui intervient avant, après et pendant le cursus de la formation, elle mesure les compétences en fonction des objectifs opérationnels. Enfin, il y a l'évaluation sommative ou certificative qui sanctionne la fin de la formation généralement par un diplôme.

Les outils d'évaluation doivent être conçus en fonction des activités pédagogiques mises en œuvre et des syllabus prévus.

3.4. L'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique

L'ingénierie de formation désigne un ensemble de démarches méthodiques qui entrent en jeu dans la conception d'actions ou de dispositifs de formation pour atteindre efficacement les objectifs escomptés. En effet, elle s'intéresse particulièrement au développement des compétences en passant obligatoirement par la conception d'un programme de formation afin de répondre à une demande donnée.

Autrement dit, l'ingénierie de formation comprend les techniques et actions de l'analyse de la demande, l'identification des besoins de formation ; la conception d'un plan de formation ; la définition des méthodes et moyens à mettre en exécution ; la coordination et le suivi de la formation ; l'évaluation de la formation ainsi que les modes de validation envisagés.

Il faut souligner que l'ingénierie de formation se distingue de l'ingénierie pédagogique, en effet, cette dernière renvoie aux pratiques de classe. C'est le niveau de la pédagogie, c'est là que sont appliquées les méthodes choisies, que sont réalisées les différents scénarios pédagogiques, etc.

Il s'agit effectivement du terrain, c'est le seul niveau dont les apprenants ont vraiment conscience puisqu'ils y sont en contact direct.

3.5. Le cours magistral

Le cours magistral est inexorablement un discours qui est dépendant du contexte dans lequel il est produit. En outre, le cours magistral se définit comme un discours de transmission de savoirs riche en relation avec la discipline. En effet, cette communication a un rôle didactique de formations individuelles. Cette dernière est sanctionnée par un des évaluations diagnostiques, formatives et sommatives débouchant vers l'obtention d'un diplôme dans notre cas c'est l'université qui elle aussi est tributaire de plusieurs paramètres interdépendants et superposés dans lesquels le cours magistral se retrouve au centre :

- Culture nationale
- Organisation universitaire
- Organisation de la discipline
- Cours magistral.

En effet selon (Mangiante, Parpette, 2011) : « *Du point de vue des discours de l'enseignant, qui nous intéressent ici, cet emboîtement de contextes génère des discours multiples au sens où toutes ces dimensions existent et souvent interfèrent dans la parole de l'enseignant, et sont autant de données à maîtriser en réception par l'étudiant allophone* ».

Ainsi, pendant un cours magistral l'enseignant est amené à présenter les règles qui régissent le fonctionnement institutionnel en l'occurrence celui du cours magistral, par exemple un enseignant présente à ses étudiants le système d'évaluation qu'il compte suivre pour déterminer leur niveau. De ce fait, les transmissions des savoirs ne se limitent pas à enseignement-apprentissage mais s'inscrivent dans un arrière-plan culturel profond, riche.

L'étudiant se retrouve alors dans une situation dans laquelle il doit assimiler toutes ces informations enchâssées dans le discours de l'enseignant. De ce fait, le rôle de l'enseignant ne se résume pas seulement à la transmission des savoirs. En effet, (Mangiante, Parpette, 2011) affirment qu' : « *Au cœur de ces contextes imbriqués, l'enseignant endosse différents rôles, celui d'expert de sa discipline, de pédagogue, mais aussi de chercheur critique, de représentant de l'université dont il applique les règles d'organisation, et peut-être d'autres selon les disciplines, les moments ou simplement les personnalités* ».

3.5.1. Compétences langagières en CM

La compétence linguistique est définie comme étant un savoir-faire langagier ce qui le place au cœur du FOS-FOU. Ainsi, proposent (Parpette, Mangiante, 2011) un exemple représentatif de la définition donnée. « *Un outil pédagogique tels que Le français des médecins (Fassier et Talavera-Goy 2008) montre bien comment l'apprentissage de la langue signifie pour les médecins allophones l'apprentissage de manières de gérer des situations à travers les discours qui les structurent. Apprendre à interroger un patient en français (id. p.39) ou rédiger une observation clinique (id. p.104) conduit à se familiariser avec le protocole d'interrogation ou de rédaction en vigueur dans le système hospitalier français, et peut-être différents des pratiques du pays d'origine* ».

Aussi, la compétence langagière suppose la compréhension et le contrôle des discours selon les différentes situations universitaires c'est-à-dire que les interactions se passent selon des normes préétablies par le cadre institutionnel et qui peut différer d'une institution à une autre.

C'est dans cette dimension, dans laquelle le développement d'une compétence langagière et communicationnelle en situation universitaire, que le FOU prend tout son sens ce qui veut dire qu'on doit définir les compétences universitaires ou savoir-faire et les aménager avec les supports pédagogiques d'une formation sur objectif universitaire.

3.5.1.1. L'organisme de formation

Les étudiants doivent connaître l'organisation universitaire et ce dès leur première année d'accession : nombre d'année de la formation, tronc commun, spécialisation, planning des TD, TP, et CM, coefficients, déroulement des examens... en effet, ces données sont explicitées généralement par : des enseignants, d'autres étudiants anciennement inscrits, le staff administratif ou encore à travers Internet. Aussi, en ce qui concerne l'enseignant qui lui aussi a son propre programme à suivre, répartition des heures, CM, TD, TP... Bref, la construction d'un programme FOU nécessite la connaissance de l'organisation universitaire.

3.5.1.2. Les techniques du travail universitaire

Dès les premières séances les enseignants mettent l'accent sur différents aspects qui entrent en cours en donnant des consignes sur la stratégie à adopter par les étudiants pour qu'ils puissent suivre les cours dispensés : prise de notes, assiduité, déroulement des CM, TP, TD, les recherches documentaires... ces informations peuvent être exploitées dans une formation FOU dans la mesure où elles s'articulent autour des stratégies d'apprentissage que doivent développer les étudiants et qui sont explicitées par leur enseignant.

En plus des stratégies d'apprentissage que doivent développer les étudiants, il y a la dimension de la réception des contenus disciplinaires ajoutée au phénomène discursif développé par l'enseignant. En effet, ces trois paramètres demeurent des éléments essentiels pour la réussite des étudiants.

3.5.1.3. Définition des protocoles discursifs universitaires

Les enseignants commencent la plus part du temps par un rappel d'informations qu'ils ont déjà vu et les préparer aux informations qu'ils verront. Ainsi, le repérage de ces moments par les étudiants leur permettra de cerner ce qu'ils vont voir et d'adapter une stratégie spécifique. Par exemple si dans un cours magistral l'enseignant va utiliser le data-show l'étudiant prendra des notes d'une certaine façon en utilisant un bloc-notes contrairement si

l'enseignant décide de distribuer et de travailler sur des photocopies ici l'étudiant choisira de prendre des notes sur ce même support. De ce fait, le repérage de ces moments est indispensable. En effet, cela se fait par une compréhension et un choix méthodique de la stratégie adéquate d'apprentissage des étudiants par rapport aux outils linguistiques utilisés par l'enseignant.

3.5.1.4. Identification des matériaux pédagogiques

L'enseignant lorsqu'il présente les informations à ses étudiants il les facilite et ce pour qu'ils les assimilent. Ainsi, son discours est présenté sous une forme qui part de la complexité de l'information vers sa simplification en utilisant des stratégies spécifiques qui peuvent prendre plusieurs formes. Par exemple, quand il s'agit d'une information essentielle il y a un ralentissement, énoncés d'alerte, reprise...ou encore si l'information est ambiguë il utilise l'exemplification, la définition, la reformulation... ainsi, il est aussi nécessaire pour l'étudiant d'identifier ces moments à travers les outils linguistiques utilisés par l'enseignant tels que : « ça veut dire », « c'est-à-dire » qui sont utilisés pour introduire une définition ou une reformulation explicative.

3.5.1.5. Savoirs et subjectivité de l'enseignant

Il s'agit d'un phénomène très fréquent surtout dans les sciences humaines où il y a plusieurs théories traitant un même sujet et qui peuvent être complémentaires ou encore contradictoires ; de ce fait, un enseignant chercheur peut épouser une théorie et être contre une autre ou bien porter un jugement critique envers telle ou telle théorie en comparant entre telle ou telle théorie. Ainsi, l'enseignant s'impliquera forcément dans son discours disciplinaire.

Par conséquent, il est nécessaire pour l'étudiant de savoir reconnaître les instants d'énonciation durant lesquels deux avis se confrontent dans un même discours. Ces paramètres doivent être intégrés dans une conception d'un programme FOU puisqu'ils constituent un autre élément qui n'est nullement négligeable pour la compréhension des discours universitaires.

3.5.1.6. Le vocabulaire spécifique

Les nouveaux concepts doivent être compris par les étudiants, il s'agit dans ce cas de l'un des objectifs des cours. Cependant, les nouveaux termes ne peuvent être assimilés parfaitement que lorsque les étudiants auront pu identifier les caractéristiques discursives du discours de l'enseignant : les rappels, consignes, allusions, attitude... et les différents procédés

explicatifs utilisés comme : la définition, l'exemplification, la comparaison, la reformulation... ainsi, dans un contexte FOU, la polyphonie du discours de l'enseignant doit être traitée pour être explicitée dans la formation afin que les étudiants puissent identifier ces différents moments explicatifs.

3.5.1.7. La prise de note

La prise de note dans le contexte universitaire joue un rôle prépondérant puisqu'elle est censée conserver d'une façon précise et concise les informations données par l'enseignant. De ce fait, développer la compétence de la prise de note est d'une importance capitale pour les étudiants « *Le développement de cette compétence passe par un entraînement à la prise de notes, préoccupation récurrente chez les étudiants allophones. Celle-ci passe par certains préalables et la mise en place de dispositifs facilitateurs* » (Mangiante, Parpette, 2011).

Toutefois, la prise de note ne peut se faire sans une compréhension des données enseignées d'où la nécessité de bien comprendre le maillage discursif enclenché par l'enseignant lors de l'explication. Assimiler le fonctionnement complexe du discours pédagogique de l'enseignant est un élément clé pour la réception des données « *les compétences de réception devraient permettre à l'étudiant de trouver ses repères dans la complexité de la parole enseignante et de sélectionner les données à retenir. Il reste ensuite à développer une technique de sélection des énoncés, et de notation rapide (abréviations et symboles)* ». (Mangiante, Parpette, 2011).

Outre la nécessité de la prise de note qui corrèle avec une bonne lecture du maillage discursif de l'enseignant, s'ajoute pour l'étudiant l'importance de développer une stratégie efficace qui synthétise les informations enseignées à travers les différents supports de la formation : photocopiés, data-show, tableau ou encore de les utiliser d'une façon efficace afin de comprendre et de retenir les données d'une façon efficace.

3.6. La production écrite

La compréhension des discours disciplinaires durant les cours doit être matérialisée sous forme de prise notes, ainsi le schéma d'une bonne stratégie d'apprentissage doit partir d'une réception d'informations à une production écrite sous ses différentes déclinaisons : prise de notes, commentaire... ces dernières sont indispensables dans le cursus universitaire de l'étudiant.

En effet, la démarche FOS-FOU peut prendre en considération la compétence de la production écrite selon les étapes suivantes :

« ▪ *Identification de la demande/ commande*

→ *La réussite des travaux écrits d'un semestre ou d'une année*

▪ *Analyse des besoins*

→ *La compréhension des cours, le respect des exigences disciplinaires,*

→ *La méthodologie de la production d'écrits*

▪ *Collecte des données*

→ *Documents issus des cours dispensés en français et enregistrements de cours, énoncés d'examens, corrigés, annales, modèles, documents supports...*

▪ *Analyse des données*

▪ *Elaboration didactique* » (Mangiante, Parpette, 2011).

3.6.1. Les besoins spécifiques en production écrite

Il faut préciser avant tout que les étudiants sont censés à chaque fois prendre des notes en relation avec les contenus disciplinaires sous ses différentes formes : CM, TP, TD. Cependant il leur faut les réécrire sous une autre forme lors des examens afin que l'information fournie lors des contrôles soit complète et homogène.

En effet, il ne suffit pas de réécrire lors des contrôles de simples prises de notes car le correcteur ne comprendra pas des informations segmentées. De ce fait, l'étudiant doit compléter les informations à travers des recherches qu'il aura entreprises : « *Les notes ne suffisent pas et la compréhension écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite sera aussi nécessaire. Il s'agit d'articles ou de références apportés par l'enseignant en cours ou fournis le jour de l'examen. Par ailleurs, des connaissances méthodologiques sont aussi indispensables pour répondre aux règles d'écriture inhérentes aux différents genres universitaires évalués dans les examens* » (Mangiante, Parpette, 2011).

En effet, la rédaction écrite doit répondre à des normes standards préétablies que l'étudiant doit suivre. Par exemple durant les examens il y a un certain fonctionnement discursif qui va pousser l'étudiant à puiser dans ses connaissances pour répondre aux questions, faire un commentaire ou rédiger une dissertation... tous ces genres textuels représentent une mécanique que l'étudiant doit maîtriser.

De ce fait, il est indispensable pour les étudiant de maîtriser ces mécanismes de réponses. Quoique les questions puissent être clairement posées, cela peut constituer un problème pour l'étudiant dans la mesure où cette mécanique n'a pas été acquise au secondaire. Ainsi, il y a des exigences méthodologiques lors des réponses que les étudiants doivent suivre, ces stratégies peuvent être relevées lors des corrigés d'examens que l'enseignant aura donnés à ses étudiants qu'elles soient sous formes orales ou écrites. Ces corrigés constituent une source très importante pour une formation FOS-FOU dans le cadre d'une préparation à la production écrite.

En dehors de l'aspect méthodologique qu'il faut suivre pour aborder les consignes des examens, il faut aussi souligner qu'il y a l'aspect du contenu discursif des questions spécialisées. Il s'agit dans ce cas des mots qui sont en relation avec les contenus qu'ils ont déjà vus dans les CM, TD, TP et qui fixent les parties qu'ils auront à rédiger dans leurs réponses : « *Ils agissent comme des « mots-clés » notionnels déclenchant chez l'étudiant sa mémoire et sa capacité de mobilisation des connaissances classées et retravaillées dans sa prise de notes* ». (Mangiante, Parpette, 2011)

En somme les étudiants doivent compléter leurs prises de notes à travers des supports écrits qu'ils auront à comprendre et à synthétiser « *La production écrite nécessite la constitution d'un « inter-espace d'appropriation » dans lequel les étudiants se ré-approprient le cours en complétant leurs notes par des traductions, des données lues dans d'autres références, des écrits complémentaires fournis par l'enseignant, des corrigés, etc.* » (Mangiante, Parpette, 2011).

3.6.2. Catégorisation des productions écrites

Il est à noter qu'il y a des compétences transversales que l'étudiant peut réutiliser dans chaque discipline. Ainsi, l'objectif premier d'une formation FOU est de les développer d'une façon efficiente nous pouvons citer à titre d'exemple la synthèse, le résumé et les reformulations explicatives... ces techniques obéissent à des règles d'écriture bien précises et sont réutilisables dans d'autres disciplines voire dans d'autres domaines : sciences vétérinaires, l'agronomie, français, biologie... Ainsi nous pouvons trouver dans ces techniques d'écriture des typologies textuelles comme le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'injonctif... de ce fait la maîtrise de ces genres textuelles demeure essentielle. Ainsi (Mangiante, Parpette 2011) délimitent les productions textuelles en trois grandes catégories :

« ▪ *Les restitutions du cours, qui sont les plus fréquentes en début de cursus, surtout en 1ère et 2ème année de licence ;*

▪ *Les commentaires et synthèses de documents, récurrents dès la 2ème année et surtout en 3ème année et master 1 ;*

▪ *Les études de cas ou simulations, analyses d'expérimentations, qui correspondent à des démarches d'analyse et de production écrite proches de la situation professionnelle et que l'on rencontre surtout, ce qui est normal, en fin de cursus universitaire (L3, M1, M2) ».*

3.6.3. Techniques de productions écrites

Il faut souligner que ces trois aspects de la production écrite prennent comme référence la compréhension orale des discours universitaires. Dès lors, chaque catégorie suscite le développement de techniques particulières de la part des étudiants pour réinvestir leurs prises de notes lors des préparations des examens qui constitue l'enjeu majeur pour les étudiants, (Mangiante, Parpette, 2011) citent trois grandes tâches transversales :

« **Re-produire (restituer le cours)** : identifier et nommer, (objets, notions, phénomènes), définir, recopier, classer, imiter, appliquer, déduire (math), induire.

Re-formuler : altérer, modifier, convaincre, argumenter, commenter (à partir du cours), démontrer (rendre valide, vérifier en math et sciences expérimentales)

Re-lie : (associer, apparier) des connaissances, des objets, des concepts, repérer, comparer, interpréter, estimer, mesurer, analyser, innover, créer, contester. »

Ainsi ces trois grandes tâches associées aux trois grandes catégories constituent « *un processus cognitif de mise en relation contextualisée* » (Mangiante, Parpette, 2011) autrement dit, il s'agit de manager des savoirs en des savoir-faire situationnelles.

Les compétences langagières associées aux manipulations des savoirs contextualisés sont considérées comme des macro-compétences qui vont se diviser en micro-compétences générant des savoirs, savoir-faire et savoirs-être qui se seront mobilisées par l'étudiant comme des compétences essentielles en vue d'une intégration universitaire. En somme, la catégorisation des écrits universitaires et ses principales tâches qui en découlent sont donc considérées comme des éléments moteurs pour une formation sur objectif universitaire qui va prendre les spécificités du public étudiant afin de faciliter leur intégration dans la vie universitaire.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons abordé trois éléments fondamentaux. Le premier s'agit d'une définition de la méthode FOU. En effet, il s'agit d'une démarche qui utilise des outils méthodologiques bien précis, elle se veut proche de la situation d'enseignement\apprentissage que vivent les étudiants. Elle se fait par une analyse situationnelle multidimensionnelle qui va aboutir à une conception didactique. Son premier objectif est d'aider les étudiants à intégrer le contexte universitaire en maîtrisant les savoir-faire langagiers inhérents à leur spécialité.

Nous avons souligné dans ce même volet que le FOU puise dans les fondements et principes méthodologiques du FOS et suit donc ses principales étapes : demande\offre, analyse des besoins, collecte\analyse des données et l'élaboration didactique qui est soumise à une évaluation triple. Par ailleurs, il se veut spécifique au contexte universitaire. Ainsi, le FOU est une démarche qui implique la prise en considération de toutes les composantes et les spécificités universitaires : structure, administration, partenariats, traditions... l'enseignant et l'étudiant sont au centre de la démarche puisque c'est l'enseignant qui détient le savoir et qui le transmet aux étudiants et ce sont ces derniers qui sont soumis à la complexité des discours disciplinaires.

De ce fait, la participation de ces acteurs enseignant\étudiants au recueil des données est d'une importance capitale dans notre recherche.

Aussi, nous avons établi la différence qui existe entre le français spécialisé et la démarche FOS. Nous avons pu observer que le français spécialisé relève de l'offre ce qui veut dire qu'il touche tous les publics et que le FOS relève de la demande ce qui veut dire que les objectifs sont formulés selon des paramètres bien précis.

Quant au deuxième volet, il est axé principalement sur les compétences discursives nécessaires à la compréhension des Cours Magistraux. D'abord, nous avons défini le cours magistral et le contexte dans lequel il est produit. Ensuite, nous avons abordé les savoir-faire langagiers qu'il faut maîtriser pour une bonne réception du CM. Ainsi, une compétence langagière en CM est tributaire de la compréhension de plusieurs paramètres par l'étudiant : le fonctionnement de l'organisme formateur, les techniques du travail universitaire, le rituel discursif universitaire, les matériaux pédagogiques, la présence inexorable de la subjectivité de l'enseignant lors de l'explication, le vocabulaire spécifique de la spécialité et enfin la prise de note au bon moment. Tous ces points entrent dans les savoir-faire langagiers universitaires.

Enfin, nous avons traité dans le troisième volet la compétence de la production écrite qui constitue un facteur clé pour la réussite des étudiants lors des examens dans le contexte universitaire. En effet, nous avons défini et catégorisé le concept, nous avons listé les besoins spécifiques nécessaires à la production écrite et enfin nous avons expliqué les différentes techniques relatives à son exécution.

A ce stade de la recherche, il est devenu essentiel de définir avec précision « l'analyse des besoins » qui est considérée comme le centre gravitationnel de la démarche FOS-FOU.

Chapitre 04 : Les besoins spécifiques.

Introduction

Nous nous intéressons maintenant à élaborer un profil du public cible pour un enseignement du FOS-FOU. Il est évident de faire rappeler que les processus d'enseignement\apprentissage, en Didactique des Langues Etrangères (DLE) d'une manière générale et en Français Langue Etrangère (FLE) d'une manière spécifique, se centrent indubitablement sur l'apprenant, aussi convient-il de dire que le FOS prend toute sa signification par rapport au Français Langue Etrangère (FLE) en se basant d'avantage sur les besoins spécifiques des apprenants. Autrement dit, le FOS entretient un rapport d'englobant /d'englobé¹ avec le FLE donnant ainsi une approche d'enseignement\apprentissage qui développe une compétence effective chez les apprenants, il est devenu ainsi une méthode incontournable pour l'élaboration de programmes spécifiques.

A partir de cette description succincte du rapport FOS et FLE, nous clarifierons dans ce chapitre l'aspect intrinsèque de l'hétérogénéité des publics FOS. Ensuite, nous expliciterons plusieurs éléments inhérents à l'analyse des besoins comme : la notion du besoin, le concept de la motivation et l'identification des besoins. En effet, cette dernière demeure un aspect élémentaire dans la construction d'un programme sur objectif spécifique puisqu'elle permet d'identifier les rôles de chaque acteur (enseignant, apprenants, institution...) dans le processus d'enseignement\apprentissage et d'adapter l'offre aux différents pôles c'est-à-dire tenir en compte toutes les caractéristiques qui englobent la formation pour arriver aux objectifs assignés. En somme, ce chapitre sert d'appuie théorique afin de définir, plus tard, dans la partie pratique, les besoins langagiers des étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires à Tiaret.

¹ Le FOS fait partie du FLE.

4.1. L'hétérogénéité du public FOS

L'une des principales caractéristiques du français sur objectifs spécifiques est la diversité des publics. Nous pouvons citer quelques exemples :

a. A l'étranger

Nous assistons depuis des années, en Algérie, à une immigration massive vers les pays développés cela est dû généralement à une situation de vie quotidienne souvent désavantageuse ; des fois c'est toute une famille qui quitte son pays d'origine en espérant trouver une solution à leur crise et améliorer leur niveau de vie. Cependant, arrivées au pays tant convoité (nous pouvons citer l'exemple de la France) les familles algériennes² se retrouvent dans l'obligation de trouver un travail or elles arrivent avec une langue maternelle à savoir un dialecte algérien spécifique, du coup elles se heurtent avec un problème socio-culturel et un dysfonctionnement linguistique flagrant, alors l'espérance est rapidement remplacée par une déception.

Ce qui urge pour ces familles c'est le travail pour survivre, elles auront donc besoin d'une langue professionnalisante (Olivier, Isabelle, 2008 : 84) c'est-à-dire qui les aidera à les intégrer dans la vie professionnelle et petit à petit dans la vie quotidienne. Dans les premiers temps, elles seront beaucoup plus réceptives aux ordres, aux consignes mais au fur et à mesure qu'elles côtoieront le milieu dans lequel elles y seront : écoles, marchés, voisins... elles développeront une compétence autonome qui dépassera la logique réceptive. Cela ne tardera pas à se manifester dans leurs foyers elles commenceront à utiliser petit à petit le français et cela grâce aux moyens de télécommunications comme la télévision, radio, Internet... et les écoles qui sont fréquentées par leurs enfants.

b. Dans le pays d'origine

En Algérie le recours à l'utilisation d'une langue étrangère dans des professions spécialisées demeure inéluctable pour exercer un métier, nous pouvons citer l'exemple de l'Institut National des Techniques Hôtelières et du Tourisme à TIZI-OUZOU qui propose des

² <http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne-e>

formations en langues étrangères en l'occurrence le Français et l'Anglais cela pour favoriser l'interaction entre les formés et les touristes étrangers, en effet, ils auront besoins d'un outil spécifique (langue) pour un objectif spécifique (accompagner, servir, guider les touristes durant leur séjours).

c. Les partenariats francophones

Aussi il y a les partenariats économiques qui incitent les politiques à faire des formations en FOS pour faciliter aux professionnels algériens une interaction avec leurs homologues étrangers afin de mener à bien le travail qui leur est assigné. Par exemple les français qui veulent investir en Algérie ont besoins de recruter, de collaborer avec des professionnels algériens :

« Ceux-ci se sont exprimés dans l'agro-alimentaire (notamment mise en place de marchés de gros), la mobilité urbaine (tramways, transport par câble) et la santé (hôpitaux, équipements). Une attention particulière a été portée sur le programme de construction de près de deux millions de logements. Nicole Bricq a indiqué que plusieurs entreprises françaises, dont des majors, répondent désormais présents à l'invitation algérienne. L'objectif est de parvenir à un accord bilatéral sur ce sujet³ » d'où la nécessité d'élaborer un plan de formation en FOS pour les professionnels algériens qui seront confrontés à d'autres professionnels étrangers. Et le cas est toujours valable pour les professionnels algériens qui veulent investir en France, ils auront sans doute besoins de cours de soutiens pour favoriser et optimiser les interactions politico-économiques.

d. Des étudiants

Nous pouvons distinguer dans ce type de public deux sortes d'étudiants. En premier lieu, il y a ceux qu'après avoir eu leur baccalauréat se retrouvent confrontés à des filières scientifiques qui utilisent par excellence la langue française comme la biologie, médecine, pharmacie etc.

³ <http://www.commerce-exterieur.gouv.fr/developper-partenariats-industriels-entre-france-et-lalgerie>

Ils se trouvent obligés d'acquérir ce moyen tant important pour obtenir leur diplôme et poursuivre leurs études. En second lieu, il y a des étudiants algériens qui optent pour continuer leurs études en France.

Ce phénomène est en permanente croissance, ce qui pousse davantage la France à investir sur ce plan pour préserver la place mondiale qu'occupe la langue française. Effectivement, les deux cas cités ont besoins sans aucun doute de compétences langagières spécifiques en langue française pour faire par exemple des recherches, exposer, interagir, développer des compétences autonomes etc. ajoutant à cela les interactions en dehors des institutions qui s'imposent aux étudiants étrangers.

Il est à noter aussi qu'il y a des spécialités dans les universités algériennes qui utilisent comme langue de transmissions de savoirs l'arabe classique et qui ont intégré des modules de langues étrangères à savoir l'anglais et le français, ces filières font parties des sciences sociales comme : le droit, l'arabe, l'histoire, la géographie...

Toutefois, les modules complémentaires introduits dans les sciences sociales, en l'occurrence le français et l'anglais, se focalisent sur la terminologie. Puisque l'apprentissage de ces deux langues étrangères ne leur servirait pas à grand-chose dans leur future vie professionnelle hormis les aider à lire quelques ouvrages de références ou des notes... Il s'agit « *des publics spécifiques sans objectifs spécifiques* » (Lehmann, 1993 : 54).

C'est à travers ces échanges bilatéraux que les politiques (ministère des affaires étrangères, centres culturels...) doivent apporter des réponses à ces demandes souvent imprévues, il leur est nécessaire dans ce cas de former des cadres, des chercheurs dans des domaines spécifiques pour obtenir des solutions pédagogiques immédiates et efficaces afin de pallier toutes les exigences. Toute la difficulté réside dans ce contexte fortuit et ponctuel à la fois, en effet, ces échanges peuvent survenir à n'importe quel moment d'où vient cet aspect d'urgence de la formation qui constitue à son tour l'un des éléments clés du Français sur Objectifs Spécifiques. Alors, on remarque que l'outil linguistique joue un rôle primordial dans les relations socio-économiques, favorisant ainsi les transactions et les interactions entre les pays.

e. Le public des formateurs de FOS

Pour toute formation, il faut tenir en compte l'un des acteurs potentiels, c'est le pôle de l'enseignant, du guide, du tuteur. En effet, ce dernier doit connaître les différentes étapes d'une formation en FOS. Premièrement, la demande en formation, qui est formulée par une institution professionnelle ou universitaire afin d'élaborer un programme de FOS pour des apprenants spécifiques. Deuxièmement, la définition des besoins et la collecte et l'analyse des données. Cette étape est aussi cruciale dans la construction d'un programme, elle vise à déterminer les différentes situations de communications qu'affronteront ces étudiants et à cerner leurs niveaux réels, elle est proprement un travail de terrain. En effet, elle consiste à réunir le maximum d'informations, en faisant par exemple : des interviews, assister à des cours... il s'agit de voir la réalité du terrain par rapports aux hypothèses déjà formulées auparavant, et d'apporter par la suite les changements nécessaires dans la conception du programme, tous ces remaniements doivent être évidemment en relation directe avec la réalité existante.

Enfin, l'élaboration des activités et des cours, cette étape est directement liée aux deux premières étapes, elle débouchera vers une évaluation triple : diagnostique, formative et sommative.

Il est à souligner, aussi, que le formateur doit savoir comment appliquer et adapter le programme aux différents types de publics, par exemple : des étudiants agronomes n'ont pas les mêmes besoins que des étudiants de médecine, chacun a sa spécialité, chacun a ses impératifs, il doit avoir donc, une capacité de s'adapter et d'adapter l'offre aux différentes exigences. En somme, il est primordial d'assurer une formation optimale pour les formateurs afin d'arriver à des résultats probants.

4.2. Les besoins spécifiques des publics du FOS

C'est l'une des caractéristiques principales de ce type de formation car chaque public se différencie de l'autre par des besoins bien déterminés ou spécifiques, dans ce cas le FOS se distingue de la formation qui a des objectifs généraux notamment le Français sur Objectif Général (FOG).

4.3. La notion du besoin

Le mot besoin est polysémique c'est-à-dire il véhicule plusieurs sens, il peut être utilisé dans plusieurs contextes, plusieurs domaines : économique, social, psychologique, didactique... il est relié à l'aspect matériel ou concret et/ou à l'aspect abstrait qui touche les valeurs, la déontologie, la psychologie.....etc. Il est en relation également avec le sens de l'instinct, de l'apprentissage, de la motivation, de la vitalité...

Toutes ses utilisations contextuelles expliquent de plus en plus son caractère ambigu, on va s'attarder un peu sur cette notion car elle est fondamentale dans la conception et la réalisation d'un programme FOS. Selon (Kaufman, 1972, p.5) le besoin c'est : « *l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être* ».

En effet, le concept du besoin est relié automatiquement avec la notion du manque et se divise par conséquence en trois moments cruciaux. D'un côté, le besoin est assimilé à une situation idéale, souhaitée, il correspond à des objectifs, à des résultats escomptés.

D'un autre côté, cette notion s'applique à une situation réelle, c'est ce qu'on observe réellement dans un espace et dans un moment bien déterminés. Enfin, il y a l'écart⁴ qui existe entre ces deux moments, entre ce qui est souhaité ou souhaitable et la réalité du terrain.

Enfin, on peut désigner la notion du besoin comme une situation de raideur et d'antagonisme à l'intérieur du système personnel : un individu prend conscience de l'existence d'un moyen, qu'il aimerait obtenir, afin de combler un besoin, parallèlement, il prend conscience que dans les circonstances données, il ne peut disposer instantanément de ce moyen. Il y a donc un conflit entre ces deux prises de conscience à savoir : la prise de conscience de la situation présente (la disposition réelle de ressources pour satisfaire le besoin) et de l'état futur (la disposition recherchée du moyen pour combler le besoin). Plus exactement, un besoin a toujours deux pôles. Les ambitions des personnes pour atteindre les objectifs déterminés ne sont pas pensables sans la prise de conscience des moyens de la satisfaction. « *Les besoins ne peuvent être conjecturés sans le processus de leur assouvissement* » (Hondrich, 1975 : 27-28.)

⁴ Selon la vision bachelardienne ce sont les obstacles épistémologiques qui causent les écarts dans tout processus d'enseignement\apprentissage.

4.4 Besoins d'apprentissage et besoins d'intervention

Les différents travaux en didactiques des langues mettent l'accent sur deux aspects dans l'analyse des besoins :

a. Les besoins d'apprentissage

Ils consistent en une situation souhaitable correspondant à ce que devrait acquérir\apprendre l'apprenant aux termes d'un programme spécifique (finalités visées), et à une situation réelle qui se manifeste par la réalisation des objectifs du même programme (finalités atteintes) dans un système d'enseignement.

b. Les besoins d'intervention

Ici la situation désirable correspond à ce qu'un système devrait avoir comme moyen pour arriver à ses finalités. Et la situation réelle signifie dans ce cas l'application effective des stratégies pour parvenir aux mêmes finalités déjà fixées. Autrement dit, les besoins d'apprentissage se focalisent sur le quoi apprendre ou le quoi enseigner, elle donne une définition au problème alors que les besoins d'intervention implique tous les pôles qui entrent en vigueur pour le comment de la formation, elle s'interroge sur l'identification, le développement, l'application des stratégies d'enseignement\apprentissage pour arriver aux termes des finalités fixées.

En partant de cette dichotomie : besoins d'apprentissage\besoins d'intervention, l'objectif est de cerner préalablement l'écart ou les écarts qu'il y a entre ces deux facteurs. Autrement dit, elles nous permettent de mettre en évidence la distance qui est ou qui n'est pas entre une situation souhaitable et une situation réelle. Pour cela il faut réunir des données essentielles pour dresser un bilan qui à la fin dévoileront s'il y a écart ou non. Dans le cas où il y aurait écart, un besoin existera.

Il est à noter toutefois que l'élaboration du produit destiné à analyser les besoins des apprenants a pour devoir de collecter une banque de données qui classe les besoins selon les priorités d'enseignement\apprentissage, cette dernière apportera les informations indispensables au concepteur, elle sera évidemment cruciale dans l'élaboration du programme, et précise les différentes modifications nécessaires pour sa réalisation.

Le besoin, qui s'articule autour d'une situation idéale et d'une autre réelle, implique indubitablement les différents acteurs qui agissent et interagissent simultanément dans une institution de formation. Formellement, chacun d'entre eux a une utilité axiomatique, dès lors, on doit prendre en considération toutes les particularités, les singularités qui peuvent être approximatifs voire antinomiques. Le résultat de l'expertise découlera fatalement des différents actants enquêtés lors de la collecte des données d'où émane la nécessité de concevoir une stratégie ingénieuse qui permettra à chacun des acteurs de s'exprimer aisément.

Le français sur objectifs spécifiques se focalise intrinsèquement sur l'apprenant mettant par conséquent le besoin d'apprentissage d'une langue comme un élément moteur dans une conception curriculaire. Les différents types de publics qu'ils soient étudiants, universitaires ou professionnels éprouvent à un moment donné, un manque dans un domaine précis et doivent par conséquent être pris en charge par l'institution formatrice, afin de développer leurs compétences langagières. Dans ce contexte, la notion du besoin s'agglutine toujours au concept de la motivation qui s'inscrit elle aussi dans la dynamique d'une formation sur objectifs spécifiques.

En somme, le FOS s'amorce d'une logique de la nécessité qui est engendrée par un manque ou un besoin implicitement ou explicitement exprimés. Ce dernier sustente indubitablement la motivation qui constitue l'une des caractéristiques capitales de ce public spécifique. On peut donner l'exemple d'un étudiant algérien qui suit une formation en biologie, il éprouve une nécessité d'apprendre une langue outil qui grâce à elle peut acquérir les connaissances relatives à sa spécialité. En revanche, comme on l'a déjà souligné, sa formation ne basera pas sur des objectifs généraux mais sur des objectifs spécifiques notamment le français de biologie. Dans ce cas, la langue spécifique est un outil servant à parvenir à des buts bien précis durant sa formation à savoir : comprendre et suivre les cours, produire, interagir... tous ces paramètres alimentent positivement la motivation de l'apprenant.

En d'autres termes, dans une perspective (FOS), il faut prendre en considération les besoins (conscients) et attentes (inconscientes) du public visé, elle en constitue la particularité principale. C'est en se centrant sur ces éléments (besoins spécifiques) que le public du (FOS) se différencie des autres publics (FLE), car ces derniers veulent acquérir du français et non pas le français. Notre objectif est de parvenir à des buts bien précis dans un contexte bien déterminé. Donc, la notion du besoin est corrélativement liée à l'identification du public ciblé, c'est pour

cette raison qu'on les appelle parfois : « *public des besoins spécifiques* » (Mangiante, Parpette, 2004).

4.5. La notion des besoins langagiers

Selon (Richterich, 1973) :

« (...) 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 exigences nées de l'utilisation de la langue dans la multitude des situations de la vie sociale des individus et des groupes ».

En effet, il s'agissait effectivement de faire l'inventaire des conduites langagières, et de les mettre en corrélation avec leurs situations de production, pour obtenir une définition des « besoins langagiers ». Cette approche a l'avantage de représenter un progrès par rapport aux méthodes SGAV selon lesquelles on inventorierait des « situations » stéréotypées et universelles, ne laissant pas la place à la variation contextuelle ou individuelle (du point de vue des utilisateurs et des apprenants). Dans cette logique, « langagier » qui se réfère à l'usage d'une langue s'oppose à la « linguistique » qui est systémique.

4.5.1. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage⁵

D. Lehmann observe que les deux concepts sont dans les faits substantiels, même si les deux ne sont pas à confondre (en théorie, on a « besoin de ... » pour « être capable de... », Mais les besoins définis ne se traduisent pas obligatoirement par des objectifs). (Richterich, 1985) met l'accent sur les pièges inhérents à une association besoins-objectifs trop mince :

« 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, 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. » (Richterich, 1985 : 23-24)

⁵ Richterich., R. (1985) Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage, Hachette (coll.F), Paris.

Par surcroît (Richterich, 1973) ajoute que la relation entre les deux concepts n'est pas immédiate : « *Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part.* »

4.6. La motivation

Le processus d'apprentissage chez les apprenants est en corrélation avec la motivation, en effet, si elle existe la réussite est assurée, si elle est défaillante l'échec est inéluctable. Pour qu'une action soit accomplie il faut qu'elle émane d'une motivation, c'est-à-dire elle doit avoir un sens, une signification, une valeur. Savoir comment susciter la motivation des étudiants, c'est avancer d'un grand pas vers la réalisation des objectifs de la formation.

4.6.1 Les motivations et la notion du besoin

Chaque personne dispose d'une énergie physique et psychique qu'on l'utilise à chaque fois que la nécessité ou un manque se manifeste. Les processus mentaux qui entrent en vigueur pour la mobilisation de ces deux énergies ce sont ceux de la perception du besoin, du désir et de la motivation.

Cela dit, on vit dans une société qui se caractérise par une polyvalence des cultures, des représentations, cela impose d'une façon ou d'une autre à être réalistes dans nos visions et dans les actions qu'on entreprend. On vilipende la vérité lorsqu'on valorise la raison aux sentiments, car ce dernier caractérise la raison, c'est une forme inexpugnable de l'esprit. L'homme contemporain, caractérisé par le rationalisme, trouve ainsi inintelligible l'irrationnel pur comme étant le moteur de l'action. Ceci dit, il ne faut pas oublier que les vertus qui font parties des plus grands hommes, sociétés, systèmes qu'ils soient religieux politiques... partent des aspects subjectifs les plus nobles tels : l'honneur, l'amour, la fidélité... nullement du côté rationaliste.

Selon la psychologue Thérèse YURËN les motivations sont les « *structures normatives que le sujet a acceptées intérieurement et qui guideront ses relations avec autrui et ses choix de valeurs* ». (YURËN, 2000)

Selon le dictionnaire Larousse le concept de la motivation est défini comme étant : « *le facteur psychologique conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon* ». Le petit robert le définit aussi comme l'énergie qui pousse toute personne à agir. Evidemment, ces deux définitions sont complémentaires dans la mesure où chaque action accomplie est inhérente d'une énergie intérieure.

Toutes les définitions, qu'on vient de donner, se convergent vers l'importance de la motivation dans la réalisation des actions. Chaque individu exécute un acte que lorsqu'il ressent un besoin ou un manque à un moment donné, en effet, c'est un désir pour assouvir un manque, pour obtenir une satisfaction. Comme l'animal, l'homme se caractérise par le plaisir de la récompense, apprend comment rechercher, s'accommode pour atteindre son objectif d'une manière idéale. Du comportementalisme à l'hédonisme ce terme comporte de plus en plus de nuances.

4.7 Classification des besoins

Selon la théorie comportementaliste, la notion du besoin est divisée chronologiquement en cinq parties primordiales à savoir : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins sociaux, besoins d'autonomie et d'indépendance, besoins de réalisation de soi. Chaque étape ne peut être réalisée ou assouvie que si les autres besoins inférieures sont satisfaits. Les quatre premières classifications répondraient principalement à l'équilibre de l'individu alors que la dernière structure correspond au grade le plus élevé à savoir : l'accomplissement de soi, selon (Maslow, 2008) « *parvenir à ce stade équivaut à un état de sagesse* »⁶

a. Les besoins physiologiques

Ce sont les besoins vitaux de base, c'est un modèle homéostatique applicable à tous les besoins faisant partie de la physiologie, de l'instinct, de l'innéisme. En fait, il est indéfectiblement ancré en chaque individu, répondant aux stimuli internes afin d'assurer un équilibre biologique comme : la respiration, la faim, la soif, le sommeil...

On peut étendre cette définition aux autres espèces vivantes comme les animaux qui éprouvent ces mêmes besoins instinctifs comme : se nourrir, dormir, quêter des partenaires sexuels pour la copulation...

⁶ <http://www.ship.ed/~cgboree/perscontents.html>

Il est, toutefois, nécessaire de souligner que les degrés du besoin physiologique varient selon les personnes.

b. Les besoins de sécurités

Lorsqu'un danger se présente devant une personne le besoin d'être en sécurité se manifeste.

c. Le besoin d'appartenance

Le développement personnel passe inévitablement par le contact avec la société, toute personne se reconnaît par rapport aux autres.

d. Le besoin d'estime

Dès la naissance, on ressent un besoin d'estime, d'amour, on a besoin d'être regardé et apprécié, on a besoin de s'estimer et de s'identifier grâce à ce sentiment. En somme, l'estime de soi et l'estime des autres sont deux parties indissociables.

e. L'accomplissement de soi

C'est l'étape idéale qui ne peut se réaliser que lorsque tous les autres besoins ont été accomplis. Il s'exprime par un besoin esthétique, créatif, on cherche le spiritualisme, la sérénité, la liberté. Selon Maslow⁷ il est atteint que par 2% de la population. En effet, c'est une quête d'imagination, de recherche, d'innovation, de création d'œuvres, c'est une passion tant convoitée par les chercheurs, les artistes etc.

4.8. L'évolution des motivations

Le passage d'un besoin à un autre se fait comme on l'a évoqué auparavant par la satisfaction d'un autre inférieur à lui, par exemple, pour que je puisse ressentir le besoin de sécurité il faut par ailleurs que je dépasse ou que je satisfasse le premier besoin qui est celui du besoin physiologique. Cependant, le besoin physiologique peut pousser l'individu à dépasser ses peurs notamment le besoins de sécurité, car sans sa satisfaction (besoin physiologique) la personne risque de périr.

Pour ainsi dire, chaque individu vit des moments dans lesquels il peut ressentir un besoin qui prend le control sur tous les autres. Donc, c'est en fonction du degré, de la densité, de la

⁷ Idem.

pression, de la force du besoin que le passage s'actualise du physiologique au spirituel ou mystique.

4.9. Besoins et besoins d'apprendre

Le cerveau humain est décrit par certains scientifiques comme (Changeux, 2002) comme étant un processus qui est ouvert, motivé et se caractérise par l'auto-organisation.

D'abord, on désigne par ouvert le fait qu'il soit en permanente interaction avec tous ce qui l'entoure échangeant ainsi tous types d'informations avec le monde extérieur.

Ensuite, motivé, dans la mesure où il traite les différentes informations extérieures d'une manière spontanée, directe, loin d'être passif, le processus du cerveau est constamment en continuité à explorer, à examiner, à prospecter le monde physique, social, culturel, à enregistrer toutes les explications pour ses questions, les confrontant ainsi avec ses représentations intériorisées, et qui aboutit par ce fait, à une déconstruction des représentations antérieures pour une reconstruction nouvelle et ainsi de suite.

Enfin, auto-organisé c'est-à-dire le cerveau humain fonctionne sur l'aspect de l'exploration, la découverte organisée, il développe d'étonnantes capacités de réactions par rapport au monde extérieur c'est qu'on appelle l'auto-activation, par la suite toutes les informations acquises vont être colligées et structurées, ce deuxième processus est appelé l'auto-organisation. Par conséquent, on peut déduire que le cerveau éprouve une nécessité fondamentale à apprendre c'est le besoin d'apprendre. En effet, c'est un besoin évident, permanent, indéfectible, c'est une nécessité physiologique du cerveau, innée, on apprend qu'on étant en contact avec le monde matériel, social, culturel... pour dire enfin que le besoin d'apprendre s'associe obligatoirement à tous les niveaux du besoin.

a. Le besoin d'apprentissage et besoins vitaux

On peut citer par exemple le cas des accidents qui peuvent toucher le système neuro-cérébral comme les AVC (Accidents Vasculaires Cérébraux), une rééducation ou réapprentissage devient une question élémentaire et mobilise donc toute la motricité de l'individu voire toute son énergie pour le réapprentissage.

On peut citer aussi un autre exemple, dans les cas des catastrophes naturelles ou même des bouleversements politiques, sociaux ou mêmes climatiques l'homme a besoin à chaque fois d'une capacité de s'en sortir, de s'adapter pour survivre, pour trouver refuge, ou même de fuir, c'est ce qu'on qualifie de besoin de sécurité. En somme, apprendre fait partie des besoins vitaux.

b. Besoin d'apprentissage et besoin d'appartenance

Chaque communauté a ses coutumes qu'on peut définir comme étant toute manière d'agir et de vivre déjà établies. C'est aussi un système de valeurs plus au moins explicitée et des règles comportementales. Dès lors, chaque individu naît dans un bain socio-culturel créant en lui des comportements conditionnés, qui sont appris, gravés par l'allitération et le renforcement. En effet, tout ce qui entoure une personne : éducation, profession, vie sociale agit comme une programmation qui conditionneraient téléologiquement les besoins, désirs⁸, attitudes et même la personnalité des individus.

En effet, le besoin d'appartenance exerce sur la personne une de pression à la similitude (coutumes, religion, mentalités...), le poussant explicitement ou bien implicitement à adhérer aux normes socio-culturelles. Cette pression agit ipso facto comme un facteur motivateur.

Donc, on peut dire que le besoin d'apprentissage est corrélativement lié au besoin d'appartenance qui est une exigence sociale incitant les individus à apprendre, comprendre, suivre et appliquer les lois. La réaction de l'individu face à la pression sociale est appelée « attitude », en effet, c'est une manière d'être face à certains paramètres environnants.

⁸ Selon (Lacan, 2006) c'est en réalité dans la relation à l'autre, dans la demande, que va se manifester le désir.

Il s'agit effectivement d'une actualisation des principes, valeurs déjà intériorisés, refoulés par le processus de succession, de répétition, ils deviendront des automatismes ou des habitudes⁹. Les attitudes préparent la personne à prévoir et à agir d'une certaine manière face à des situations problématiques. Autrement dit, les attitudes sont des motivations qui entrent impérativement dans le vouloir, le choix et même dans l'essence de la personnalité.

c. Besoin d'apprentissage et estime de soi

Plus loin que le besoin d'appartenance, le besoin d'Estime de soi se résume dans l'attitude qu'entreprend un individu pour acquérir les compétences nécessaires pour avoir sa place dans la société. Plus on apprend plus on donne de force au Moi et de confiance en soi¹⁰.

Nous pouvons citer comme exemple, le besoin d'autonomie dans la mesure où il fait partie de l'Estime de soi et de l'Estime des autres c'est-à-dire une personne a foi en soi au même degré que les autres le sont pour elle. Un autre exemple, la soif au pouvoir « politique » qui est une expression normale de l'estime de soi et du désir de la reconnaissance des autres.

En définitive, du besoin au désir, la motivation demeure la base de l'apprentissage. En effet, on doit développer chez l'apprenant cet aspect primordial, c'est-à-dire, elle doit être absolument détectée, anticipée par les différents acteurs qui assureront la formation, et ce pour satisfaire, nourrir le besoin de curiosité chez l'apprenant.

4.10. Identification des besoins d'apprentissage

L'identification ou l'analyse des besoins d'apprentissage demeure inévitable dans une conception d'un programme sur objectif spécifique. En effet, cette étape consiste à collecter le maximum d'informations auprès des différents acteurs (enseignants, apprenants...) qui entrent en vigueur dans une formation donnée.

⁹ L'habitude est un acte, un processus mental qui se réfère à reproduire ce qu'on a appris d'une manière automatique. C'est une conduite routinière permanente et prévisible facilitant la cohésion et difficile à remettre en cause. C'est la déterminante irrationnelle du comportement.

¹⁰ Selon (Jung, 2004) le soi est le lieu virtuel où s'unifient le conscient et l'inconscient, permettant ainsi la réalisation de la personnalité psychique authentique.

Le but de l'analyse c'est d'avoir une connaissance optimale des caractéristiques et des modalités de l'application d'un programme de langue, cela pour améliorer, rénover, corriger, perfectionner et faire progresser la rentabilité de ce dernier.

Il est à noter aussi que pour toute identification des besoins d'apprentissage, il faut tenir en compte plusieurs critères, on peut citer quelques-uns (le temps disponible, le lieu d'analyse, les buts escomptés, le coup de la formation...)

Tous ces facteurs doivent être pris en charge par le concepteur-réalisateur d'un programme FOS, car elles sont d'une grande importance. Par exemple : un formateur qui veut identifier les besoins d'apprentissage des étudiants en architecture, il ne va pas se retrouver dans la même situation qu'un autre enseignant qui veut analyser les besoins d'apprentissage d'un public d'étudiants en biologie.

En effet, on ne peut pas appliquer une seule méthode, une seule stratégie d'enseignement\apprentissage et s'attendre à des résultats probants, il y a une hétérogénéité des publics qu'il faudra absolument prendre en considération dans toute construction curriculaire, il n'y a pas une seule mais des modèles d'identification de chaque situation d'apprentissage, chacune d'elle doit suivre impérativement une analyse spécifique.

Dans cette recherche on se basera sur un questionnaire, il s'agit d'une approche efficace puisqu'on est en relation directe avec le public visé. En effet, Le questionnaire doit être élaboré à partir de certaines bases qui se focalisent sur le public qu'on doit identifier, sur l'objet de l'analyse et la manière dont on procèdera.

4.10.1. Définition des acteurs à analyser

Dans l'analyse de la formation scientifique en l'occurrence première année des sciences vétérinaires, nous devons passer impérativement par ; primo, les étudiants : on peut dresser un bilan en partant d'une identification des enseignements qu'ils reçoivent de l'institution formatrice, selon leurs propres estimations. Cela permettra de cerner leurs besoins d'apprentissage et les objectifs qu'on devra suivre plus tard. Secundo, les enseignants, puisqu'ils sont confrontés aux étudiants, l'identification a pour objectif de donner encore plus de renseignements sur les besoins du public ciblé pour une adaptation optimale. Tertio, l'institution de formation, cela pour voir quelles approches, quels objectifs sont mises en œuvre

pour la formation. Quarto, on peut ajouter un conseiller pédagogique qui joue un rôle d'orientation des apprenants dans leurs cursus universitaire.

Les identifications collectées ne seront pas identiques dans leurs contenus car ce qui est constaté par un apprenant ne l'est pas forcément pour l'enseignant. Cette analyse diffère donc d'un acteur à un autre et joue un rôle important dans l'enseignement\apprentissage d'une langue étrangère ; en effet, elle aide le constructeur à mieux cerner la nature des interactions en classe en tenant en considération les aspects environnants. Cela aidera à proposer des programmes, de négocier des décisions qui auront des objectifs communs et des résultats probants pour tous ces différents acteurs.

4.10.2. Catégorisation de l'identification

L'identification des besoins d'apprentissage porte premièrement sur les participants dans un enseignement\apprentissage scientifique notamment les étudiants, les enseignants, l'institution... deuxièmement sur les aspects environnants en l'occurrence le lieu de la formation le temps imparti... troisièmement, la langue, qui demeure le centre de notre recherche. Ces facteurs sont en permanente interaction puisque on ne peut concevoir un enseignement\apprentissage sans acteurs, sans un lieu, sans matériels pédagogique, sans outil linguistique... le choix de l'application des pratiques langagières dépend indubitablement de ces facteurs sus-écrits.

4.10.2. Démarches de l'identification des besoins

L'observation, l'analyse, l'inventaire peuvent être fait par un seul concepteur ou toute une équipe pluridisciplinaire de chercheurs. On pourrait mettre l'accent sur deux méthodes pour recueillir les informations. Premièrement, une approche qualitative (interactions verbales directes), on entend par là les entretiens qui se déroulent oralement (réponses orales), les informations sont alors recueillies auprès d'une ou plusieurs personnes, un questionnaire est alors indispensable. Deuxièmement, une approche quantitative autrement dit des interactions indirectes, les données sont réunies grâce à des questionnaires écrits (réponses écrites), cela permet de cibler un grand nombre de personnes contrairement à la première approche. Il est à noter toutefois, que les deux méthodes peuvent être utilisées à la fois dans une même investigation, l'utilisation d'une approche qu'elle soit qualitative ou quantitative, varie évidemment d'un contexte à un autre.

Conclusion

Au cours de ce chapitre nous avons traité plusieurs éléments fondamentaux.

En premier lieu, nous avons mis en exergue l'aspect hétérogène des publics FOS.

Premièrement il y a les étrangers algériens nouvellement installés en France et qui ont besoin d'un outil langagier pour intégrer la société et trouver du travail. Deuxièmement, il y a les personnes qui vivent dans leur pays d'origine et qui ont besoin d'un outil langagier pour pouvoir communiquer avec des étrangers notamment dans le cadre professionnel. Troisièmement, il y a les étudiants qui ont besoins de la langue afin de pouvoir suivre leur cursus universitaire surtout dans les filières scientifiques et techniques qui utilisent la langue française dans les transmissions des savoirs...

En deuxième lieu, nous avons défini la notion du besoin puisqu'elle est en relation intime avec l'objet de notre recherche. Il s'agit d'un concept très important dans la mesure où toute formation sur objectif spécifique/universitaire s'articule autour de son analyse.

En troisième lieu, nous avons explicité le concept de la motivation et démontré son importance dans le processus d'apprentissage. Nous avons démontré que le besoin et la motivation sont intrinsèquement liés.

En quatrième lieu, nous avons défini et catégorisé l'analyse des besoins et décrit par la suite la manière à suivre pour l'accomplir. Ainsi, nous avons présenté le comment de l'identification des besoins et sur quels éléments elle peut porter. En effet, cet élément est essentiel dans la recherche puisque nous comptons définir les besoins langagiers des étudiants algériens inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV) de Tiaret où les transmissions des connaissances universitaires s'opèrent exclusivement en langue française.

Chapitre 05. La politique sociolinguistique en Algérie.

Introduction

En Algérie, la langue française se manifeste sous plusieurs formes qu'elle soit médiatisée ou utilisée dans les différents secteurs administratifs ou encore enseignée, elle occupe un espace privilégié dans le paysage linguistique algérien. Malheureusement, les bouleversements sociopolitiques survenus dès l'indépendance du pays ont été à l'origine d'une idéologie qui prônait la langue arabe au détriment de la langue française. En effet, cette politique a engendré des répercussions négatives quant à la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue française qui est devenue au fur et à mesure déplorable. C'est ainsi qu'on s'est retrouvé avec des apprenants qui éprouvent d'énormes difficultés à l'apprendre. Ainsi, cette situation est devenue un réel handicap dans un monde de plus en plus exigeant et hétéroclite.

En effet, ces difficultés se manifestent chez les apprenants à tous les niveaux linguistiques qu'ils soient oraux ou écrits. Il faut souligner que cette situation gêne énormément leurs développements intellectuels, elle devient une source de démotivation voire d'échec, le parcours de l'apprenant devient difficile puisque l'utilisation du français touche sensiblement tous les secteurs sociaux, il est exigé de plus en plus dans le monde du travail et enseignée dans les universités algériennes comme outil et objet d'enseignement.

Face à ce constat, les différents secteurs à l'instar du Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ont enclenché des réformes afin d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, on s'est penché vers de nouvelles approches notamment l'approche par compétences et l'introduction de nouveaux manuels scolaires dans les différents cycles : primaire, moyen et secondaire. Cependant, dès qu'on a commencé à appliquer ces réformes, on s'est retrouvé face à un autre problème, c'est que la majorité des enseignants n'ont aucune formation par rapport aux nouvelles mesures entreprises.

Depuis, le Ministère de l'Education tente toujours de trouver des solutions aux problèmes afin d'établir un équilibre basé sur l'efficacité. Quant à l'enseignement supérieur, nous assistons ces dernières années à l'instauration du système Licence, Master, Doctorat appelé LMD qui a pour objectif de combler le vide et de résoudre les dysfonctionnements qui sont dans le secteur universitaire. Notons bien que ces changements ont engendré beaucoup de polémiques bien que la volonté de l'état d'évoluer vers le meilleur soit bonne.

Face à ce constat, ce chapitre sera réparti en trois grandes parties qui caractériseront diachroniquement le cadre sociolinguistique de l'Algérie et ce afin d'apporter des éléments de réponses qui vont expliquer les stratégies d'implantation linguistique adoptées dès 1962.

En premier lieu, nous parlerons de la période précoloniale caractérisée par les invasions, nous verrons comme ces dernières ont profondément marqué la civilisation berbère. En deuxième lieu, nous aborderons la période coloniale dans laquelle la langue française a détrôné le statut de la langue arabe pour la substituer. Effectivement, le français devint la première langue du pays et l'arabe comme langue étrangère. En troisième lieu, nous nous attarderons sur l'époque postcoloniale qui est marquée surtout par la présence de quatre variétés linguistiques : l'arabe classique, l'arabe dialectal, la langue française et l'amazigh. Nous ferons le point autour de chacune d'elle.

L'objectif de ce chapitre est de présenter un aperçu historique sur l'Algérie, de montrer ses spécificités sociolinguistiques tout en mettant l'accent sur son système éducatif pour les langues. Effectivement, dresser un tableau descriptif qui contextualise la recherche permet une meilleure connaissance de son cadre environnemental en l'occurrence pour ceux qui n'ont pas une idée sur l'Algérie. Ainsi, comprendre l'université algérienne, c'est aussi comprendre de façon générale le fonctionnement social, culturel, le système politique et économique du pays et ce afin de contextualiser les données qui vont être exposées dans la partie pratique.

5.1. La période précoloniale

Selon les historiens, les berbères représentent la plus ancienne civilisation algérienne, ils ont été envahis au fur et à mesure par plusieurs autres communautés comme les romains, les byzantins, les turcs, les arabes... ces invasions ont marqué leurs passages en laissant des traces dans la mémoire socioculturelle.

Nous pouvons citer pour commencer les Carthaginois et les Romains qui ont asservi la population en dépit de la résistance opposée par Massinissa qui a unifié les grandes confédérations berbères au 2^{ème} siècle sous le nom de la Numidie. Vint ensuite le tour de Jugurtha qui s'opposa militairement à l'invasion. Une fois ce dernier vaincu les romains ont étendu leurs puissances sur tout le territoire numide le transformant en une grande province romaine. Ainsi beaucoup de ville ont été édifiées et qui existent jusqu'à ces jours comme Timgad, Tipaza, Cirta (actuellement Constantine), Hippone (Annaba), Tidis. Ils ont fait développer une économie basée sur l'élevage et l'agriculture. Ainsi, le pays s'est transformé en grenier de Rome tant il est prospère. Christianité du 2^{ème} aux 4^{èmes} siècles, il rayonne comme le pôle du christianisme sous l'influence de saint augustin. Evêque d'Hippone. Juste après survint la chute de la Numidie suite aux invasions vandales puis Byzantines qui ont réoccupé à leur tour le pays pour une courte durée jusqu'à la venue des Arabes.

Après avoir islamisé et arabisé l'Egypte, la Cyrénaïque, la tripolitaine ; la domination arabe s'est étalée alors jusqu'au Maghreb par plusieurs étapes : L'institution par Okba ben Nafaa, en 674, d'une grande instance culturelle et scientifique à Kairouan a charpenté un point de départ essentiel pour la prise de tout l'ouest de l'Afrique du nord.

Selon (Julien, 1952) : *« la société berbère avait une certaine conception qui se définit par une grande capacité à noyauter certaines composantes socioculturelles étrangères tout en restant intimement liés à ses principes ».*

L'invasion des arabes du centre et l'ouest du Maghreb a été freinée par des combats farouches de la population berbère menés par Koceila aidé par les grecs et les byzantins. En dépit de la mort de « Okba Ben Nafaaa » en 683, dans le sud de la wilaya de Biskra, l'avancée et le contrôle des troupes arabes sur la totalité du territoire du Maghreb s'est affirmée après la mort de Koceila puis de La Kahina qui a gouverné pendant cinq années dans tout le Maghreb central qui a été vaincue et tuée dans le massif des Aurès en 702. L'ouest de l'Afrique du nord

a été totalement conquis dès 709. En 711, c'est l'Espagne et l'Andalousie qui tombent sous l'emprise d'un berbère converti à l'islam Tarek Ibn Ziyad.

L'emprise de la civilisation arabo-musulmane ont extrêmement influencé la société berbère sans pour autant venir à bout de leur organisation sociale et de leur spécificité culturelle : *« ces berbères convertis par les arabes en vinrent, aussi naturellement, à porter leur opposition sur le terrain de l'Islam qui leur permettait de présenter leur revendications sociales sous la forme d'un idéal religieux. Le Kharidjisme devint en quelque sorte, un épisode de la lutte de classes et une manifestation xénophobe, comme l'avait fait le donatisme. Si le Maghreb fut la terre de choix de ces deux hérésies, ou plutôt de ces deux schismes de caractère révolutionnaire, c'est que, nulle part, les sentiments ascétiques et égalitaires, inséparables de la haine du maître, n'atteignirent une telle intensité ».* (Julien, 1952 : 28)

L'insurrection berbère adopte d'autres formes de lutte en imposant, à la fin du 7^{ème} siècle, la constitution de principautés Kharidjites dans le Maghreb central. L'extension d'un schisme dans l'Islam qui se répand dans tout le pays génère des royaumes indépendants comme celui du califat omeyyade, dont le plus important est celui de Tahert (aujourd'hui Tiaret, dans l'ouest algérien), spécifique aux Rustumides.

Aux 11^{ème} et 12^{ème} siècles les Almoravides puis les almohades, dynasties berbères, dominant le Maghreb et l'Espagne. Mais l'emprise arabe est assez profonde pour empêcher le désordre et l'effondrement des derniers royaumes arabo-berbères mis en place par les Abdalwadide (1235-1530) qui fondent le royaume de Tlemcen (ouest de l'Algérie) dont le pouvoir s'étend sur tout l'ouest du Maghreb. Sa capitale Tlemcen fut jusqu'au 16^{ème} siècle un grand centre de rayonnement culturel.

A la suite de la chute de l'Andalousie, les visées espagnoles sur le Maghreb se concrétisent par la prise de plusieurs ports tels Mers El Kabîr et de la ville d'Oran (1509). D'autres villes portuaires, Bejaia, Cherchell, Mostaganem, Ténès, Dellys ainsi qu'Alger paient de lourds tributs. Cela a poussé l'Algérie à solliciter l'aide des turcs. Les dernières dynasties arabo-berbères, les Zianides, les Hafside et les Abdalwadides déclinent puis disparaissent sous la poussée de l'expansionnisme de la Sublime Porte. Le Maghreb central sous domination turque connaît alors deux siècles de stabilité administrative, économique, politique et culturelle jusqu'en 1830, année de l'invasion française.

5.1.1. Repères sociolinguistiques et linguistiques

La succession des invasions et les différentes occupations, qu'a subies l'Algérie, ont apporté l'ancrage de plusieurs langues et variétés linguistiques qui se sont superposées au substrat berbère. En effet, l'Algérie détient une place stratégique par sa position centrale dans le Nord-africain dans la régulation des échanges commerciaux et économiques entre plusieurs pays comme : l'Égypte, la Grèce, Rome et les pays du sud-est subsaharien.

Ces transactions commerciales ont permis les interpénétrations et les interactions culturelles entre les sociétés du bassin méditerranéen et le développement de langues très influentes sur le plan économique. Jusqu'au septième siècle, le phénicien, le grec, le latin et le berbère représentaient respectivement les principaux idiomes utilisés pour les échanges économiques entre les pays avoisinants de la méditerranée.

L'invasion des arabes fut indubitablement le plus grand des chocs des civilisations qu'ait connu le Maghreb avec l'implantation de la culture arabo-musulmane ; cette dernière fut un agent unificateur dans une agglomération qui, selon beaucoup d'historiens, n'a jamais connu de cohésion spirituelle et religieuse puisqu'elle était souvent secouée par des différends internes propres aux tribus berbères et par des invasions externes.

L'islamisation du pays et son arabisation ont instauré des bases liturgiques et linguistiques essentielles qui se sont superposées à la berbèrité sans pour autant l'a substituée, puisqu'aujourd'hui l'amazighité est considérée comme le fondement culturel du peuple algérien.

Les interpénétrations socioculturelles entre le tamazight (berbère) et l'arabe ainsi que les apports culturels extérieurs suite aux différentes invasions et conquêtes de l'Ouest de l'Afrique du nord, de l'Espagne ont favorablement développé la civilisation arabo-musulmane et ont réussi à réaliser au Maghreb une certaine homogénéité entre la spécificité amazighe et l'apport arabe. Toutefois, les différents contacts ethniques et les interactions sur les composantes culturelles qui étaient assez conflictuelles se sont traduits par l'adoption, l'assimilation et l'emprunt des divers éléments constitutifs de la spécificité de l'autre, selon les intérêts et le statut du groupe concerné.

L'essor de la civilisation arabo-islamique en Algérie a construit en réalité un état-nation résolument tourné vers une modernité dont les rudiments se situent dans l'interpénétration de la culture berbère et de l'esprit scientifique arabe.

5.2. La période coloniale

5.2.1. La francisation de l'Algérie

Après avoir étendu sa dominance sur pratiquement tout le territoire national, la France a décidé de disloquer de manière définitive les bases de l'organisation arabe en Algérie. En effet, elle a exercé :

« Une guerre intensive à la culture et à la langue arabes, en traquant et en détruisant toutes les poches de résistance populaire et en interdisant toute tentative d'opposition à l'idéologie coloniale. L'administration française, soucieuse de son avenir et de sa pérennité dans ce riche pays nouvellement conquis, appliqua la politique de la terre brûlée ». (Queffélec, al, 2002 : 19)

La langue française est devenue la langue officielle du pays et a touché tous les secteurs socioéconomiques. Cela a débuté par l'introduction du français dans les écoles, selon (Morsly, 2004 : 172) c'est « *le point de départ de la francisation de l'Algérie* ». En effet, la francisation s'agit d'une stratégie politique pour généraliser et encourager la pratique de la langue française.

Dès lors une redéfinition statutaire a été conférée aux deux langues existantes en l'occurrence le français qui est devenu la première langue officielle du pays ensuite vient l'arabe deuxième langue du pays considérée cependant comme langue étrangère. Chacune des deux langues avait respectivement son rôle. L'Algérie a connu alors une période de « hiérarchisation des usages et des fonctions des deux langues » (Morsly, 2004). Le français devient, évidemment, l'unique langue qui permet la promotion sociale, toutefois cela concernait surtout les Européens.

Dans l'objectif d'assimiler les musulmans indigènes, de nouvelles règles ont été promulguées par le biais de l'école. Pour cela les français ont essayé de réduire les établissements scolaires musulmans (les écoles coraniques, les médersas...) Sauf quelques écoles maintenues comme « *foyers de collaboration tout en y limitant l'enseignement de la lecture du Coran.* » (Taleb-Ibrahimi, 1973 : 12). Cette tentative n'a pas donné de résultats

probants puisque les algériens refusaient les écoles françaises et continuaient à fréquenter le peu d'écoles coraniques qui restaient.

En effet, les français accusaient toujours les écoles coraniques d'écoles incitant au fanatisme ce qui a conduit les parents algériens, tempétueux contre la pensée française, à ne pas envoyer leurs enfants aux écoles françaises engendrant beaucoup d'ignorances et analphabétisme parmi la population algérienne. Hormis une infime tranche sociale bilingue (arabe, français) qui étaient favorable à l'éducation en langue française. Les conflits entre « *arabisants islamisants traditionnalistes* » et « *francisants modernistes* » ont pris racine dès les débuts de la colonisation (Leclerc, 2000).

En somme, la politique éducative française visait soit une francisation qui est pour une formation sans discrimination raciale ou linguistique, leur objectif est principalement centré sur l'assimilationnisme ; soit une école « *uniquement adaptée aux besoins de la puissance coloniale et visant à la formation de fonctionnaires musulmans pouvant servir d'intermédiaires entre l'administration et la population* » (Queffélec, al., 2002 : 20).

5.3. L'époque postcoloniale

La situation sociolinguistique en Algérie se manifeste par la présence de plusieurs variétés linguistiques. Chacune d'elle a son propre statut sociopolitique.

D'abord, il y a l'arabe classique (arabe littéral ou l'arabe moderne) qui se targue du soutien de l'état algérien grâce au processus d'arabisation qui est en vigueur depuis l'indépendance du pays. Ensuite, il y a Le Maghribi ou l'arabe dialectal qui représente indubitablement le plus grand nombre de locuteurs ce qui lui confère de facto un statut particulier, par conséquent, nous ne pouvons en aucun cas nous en désintéresser car il représente l'identité du peuple algérien. Puis, vient la langue française qui est considérée comme un outil indispensable pour l'acquisition des savoirs scientifiques, pour le développement de la recherche et un moyen d'ouverture vers le monde, elle fait souvent objet de polémique. Enfin, L'amazigh ou le berbère qui s'efforce de s'imposer dans la sphère sociopolitique depuis plusieurs décennies pour qu'on puisse lui conférer un statut de langue officielle et nationale.

5.3.1. L'arabe classique comme outil d'enracinement

Juste après l'indépendance du pays en 1962, l'état algérien s'est rallié à la ligue arabe. Rapidement, les politiques ont imposé l'arabe classique comme une langue nationale et officielle et l'arabité comme l'un de ses principes constitutifs. Paradoxalement, les dirigeants algériens se sont abstenus de ne pas mentionner le mot « arabe » comme emblème officiel de la nation à savoir République Algérienne Démocratique et Populaire alors que plusieurs autres pays inscrits dans la ligue arabe le mentionnent comme la Syrie, l'Egypte...

Dès les années 70, le pouvoir algérien commence à considérer la langue arabe classique comme un outil favorable pour l'acquisition des savoirs scientifiques et un moyen idéal pour propulser l'économie du pays désormais socialiste. Vers les années 80, la langue arabe est imbriquée à la religion de l'islam, ces deux concepts sont considérés comme le fondement même de la nation et représentent l'essentiel de l'identité culturelle des algériens, ainsi, l'islam est la religion du pays et l'arabe est sa langue officielle et nationale.

C'est à travers ces nouvelles données que l'état Algérien commence à instaurer la langue arabe dans les différents secteurs administratifs tout en mettant l'accent sur l'obligation de son acquisition, sa maîtrise et sa démocratisation comme langue maternelle inhérente au peuple algérien. En effet, il s'agit d'une politique de redressement linguistique qu'entreprennent les politiques sans se soucier de la confusion qu'elle peut engendrer à court ou à long terme entre l'arabe dialectal algérien et l'arabe classique. Effectivement, il faut souligner que même si la langue arabe classique n'est pas étrangère au peuple algérien, il ne demeure pas plus autant qu'elle soit la langue du peuple.

L'existence de la langue arabe comme langue nationale et officielle dans notre pays est une réalité indiscutable mais comme nous l'avons déjà cité dans le paragraphe ci-dessus : est-elle la langue du peuple ? Est-ce que nous parlons l'arabe classique dans nos échanges quotidiens ? En réalité, l'arabe moderne ou littéral n'a jamais été dans les usages courants dans la société, certainement, elle était, des siècles durant, utilisée que par une catégorie bien précise de la population comme les copistes ou les écrivains etc.

L'arabe classique a été en contact avec le berbère qui l'a remodelée et l'a assimilée par l'apparition d'une nouvelle forme de dialecte populaire. En effet, il a emprunté de nouvelles formes syntaxiques en opérant des changements phonétiques notamment dans la durée de la prononciation ou encore dans les tournures déclamatoires, aussi, il y a eu l'oblitération de

plusieurs cas de la morphosyntaxe relevant de l'arabe classique et qui ne sont plus usités dans le dialecte actuel.

Ainsi, nous ne pouvons pas passer à côté de l'influence du berbère sur l'arabe classique qui a donné naissance à l'arabe dialectal qui s'apparente beaucoup plus aux parlers berbères qu'à la langue arabe classique. Il ne faut pas oublier, aussi, l'influence de la langue française sur certaines tournures syntaxiques. Pour conclure, nous pouvons affirmer que l'arabe dialectal n'est aucunement l'arabe littéral, il lui doit certes une partie de son discours oral ou écrit mais nous ne pouvons pas qualifier l'arabe classique comme étant la langue du peuple, autrement dit, il y a une différence frappante entre la langue moderne qui fait objet actuellement d'enseignement dans les différents cycles : primaire, moyen, secondaire et la langue dialectale qui a été et qui est inexorablement la langue du peuple algérien.

Le dialecte constitue, dans ce cas, une autre forme de l'arabe classique, une forme qui s'en éloigne. Elle est, dans ce sens, assez différente quoiqu'elle puisse porter pratiquement la même appellation. Dire que ces deux formes : langue arabe classique et langue arabe dialectale sont identiques relève, apparemment, de l'incompréhension, ou bien, il s'agit, effectivement, d'enjeux politiques et idéologiques qui entrent en vigueur pour imposer l'arabe littéral dans les différents secteurs socio-professionnels, pour lui conférer enfin le statut de langue maternelle, induisant par conséquent la grande partie de la population dans la confusion. Il existe notamment une autre forme linguistique utilisée par les algériens depuis fort longtemps qui constitue pour le courant conservateur arabophone, son principal concurrent, il s'agit de la langue du colonisateur à savoir le français.

5.3.2. L'arabe dialectal

La promulgation, dès le départ, de la langue arabe comme l'unique langue maternelle a induit la population dans la confusion, c'est une idéologie qui part du déni de la réalité du terrain. En effet, la société algérienne n'a jamais utilisé la langue arabe classique dans leurs échanges quotidiens, ce choix n'émane en aucun cas de la volonté du peuple, il s'agit en réalité d'un choix politico-linguistique loin de toute opinion public. Apparemment, toute autre forme linguistique qui existe dans le pays semble tellement gêner les intentions des décideurs que les citer dans les textes officiels serait antinomique avec l'attitude conservatrice de l'état, vouloir de ces langues vernaculaires s'orienter vers un projet démocratique qui n'est probablement pas

l'une de leurs priorités. C'est comme si pour l'unification d'un pays, il fallait imposer une seule langue par laquelle l'état s'affirme et affirme sa langue en l'occurrence l'arabe classique.

La marginalisation des différentes variétés linguistiques qui sont en usage touche essentiellement l'arabe dialectal et l'amazigh, cela montre effectivement la politique jacobine de l'état, autrement dit, la politique d'exclusion exprime un refus de tout autre moyen d'expression hormis l'arabe littéral limitant et affectant, par conséquent, la liberté de penser et de s'exprimer. Malheureusement, le berbère et l'arabe dialectal sont les deux grands perdants, puisqu'il y a l'absence de la conscience de la collectivité de l'importance de la préservation de leurs langues maternelles. Seulement, cela demeure inenvisageable lors des rencontres et des débats politico-linguistiques pour la revalorisation et le redressement linguistiques.

Il est à noter, toutefois, qu'il y a eu des revendications pour le berbère pour jouir du statut de langue officielle. Heureusement, cela a été acquis, en effet, on considère désormais le berbère comme la deuxième langue du pays, elle est, aussi, enseignée actuellement dans tous les cycles (primaires, moyens, secondaires et universitaire) dans plusieurs wilayas algérienne, le nombre s'accroît avec les contestataires et les revendicateurs qui se battent pour donner à la langue berbère son statut qui lui est approprié. Contrairement, la langue dialectale n'a toujours pas de revendicateurs. En effet, on a donné une certaine vision assez péjorative et défavorable vis-à-vis de cette dernière et qui s'est incrustée malheureusement à travers le temps dans les représentations du citoyen algérien, il s'agit pour lui, d'un dialecte qui n'a pas de valeur par rapport à la langue arabe classique qui au contraire la sacralise.

Bien que les deux principales formes linguistiques algériennes, à savoir le berbère (devenu langue officielle et seconde) et l'arabe dialectal (qui n'est pas écrit), soient utilisés par toute la communauté algérienne, elles restent loin derrière le statut sacré de la langue arabe littéral.

En effet, la majorité des algériens considèrent que ces deux formes linguistiques sont incomparables par rapport à la langue arabe classique, lui conférant ainsi le statut de langue maternelle bien que cette dernière n'est utilisée que dans des situations formelles bien déterminées comme les écoles, les administrations etc. Ce qui est encore frappant c'est que le citoyen s'exprime dans la vie quotidienne avec le dialectale, il s'agit évidemment d'une situation paradoxale dans la mesure où sont considérées les dialectes algériens comme des langues étrangères et l'arabe littéral qui est enseigné et appris comme leur langue maternelle.

Cette classification des langues, qui se penche considérablement pour la langue littérale et contre les différents dialectes algériens, a donné forme à une dévalorisation des langues maternelles qui se manifeste par des répercussions négatives sur le développement de la personnalité de l'individu apparemment nationale et sur les buts, les finalités et la qualité de l'enseignement dans les différents secteurs éducatifs et universitaires.

Ainsi, les résultats scolaires sont de plus en plus décevants dans tout le territoire national sauf dans la région kabyle où l'on considère l'arabe littéral comme langue étrangère qui est, par conséquent, différenciée de leur langue maternelle à savoir le berbère. Dès lors l'apprentissage de l'arabe littéral n'est pas du tout parasité puisque la différence entre les deux langues sont opérées. C'est la même attitude que connaissent les apprenants à travers tout le territoire national, lorsqu'on leur enseigne la langue française, en effet, la distinction entre l'arabe littéral et la langue française est immédiatement expliquée.

Parlé par plusieurs millions de locuteurs dans tout le Maghreb d'une façon générale et en Algérie d'une façon spécifique, cette variété linguistique, à savoir le Maghribi ou l'arabe dialectal sous ses différents aspects, est, cependant, minimisée et marginalisée. Dans les esprits des dirigeants algériens, il n'y a pas de comparaison entre le dialecte et l'arabe classique, en effet, leurs considérations et leurs préoccupations majeures sont focalisées autour de l'utilisation de la langue française qui demeure leur principal rival bien qu'elle ne soit statutairement égale et comparable à l'arabe classique puisque cette dernière est considérée comme la première langue du pays.

En vérité, c'est aux niveaux de l'enseignement, de la recherche scientifique, de l'administration...qu'ils se battent, pour une arabisation complète dans tous les secteurs socio-économiques. Chose qui n'est pas aisée à faire. Aussi, pour qu'elle puisse être la langue de la rue et du quotidien. En tous cas, c'est dans le bain linguistique urbain, qui est d'une importance majeure, que réside la véritable force du dialectal qui fait de l'arabe littéral une langue étrangère, inappropriée et inefficace.

À cause des conditions concurrentielles qui ont émergées entre les différentes variétés linguistiques dans le territoire national surtout entre l'arabe classique et le français, que le processus d'arabisation a commencé, c'était vers les années 80, en effet, le gouvernement algérien a insisté sur la généralisation de l'arabe littéral dans tous les secteurs économiques et

professionnels en dépit de la langue française, il en fait l'une de ses principales missions à savoir l'arabisation de la société algérienne.

Toutefois, chercher à imposer une seule langue au détriment des autres variétés existantes, montre les objectifs de l'état à vouloir l'irrévocabilité d'une seule et unique langue qui est celle de l'arabe classique. Grâce à la forte détermination de l'état, ce projet de grande envergure verra le jour effectivement avec la vulgarisation d'une seule langue dans les différents secteurs socio-économiques. Cependant, insister sur le monolinguisme, le faire massifier et généraliser dans tous les domaines en niant toutes autres formes linguistiques réellement nationales est loin d'être un projet démocratique qui a pour objectif d'unifier le peuple, en vérité, un plan pareil suppose une généralisation d'une langue qui est parlée par la majorité du peuple non de faire imposer une seule langue notamment l'arabe littéral en la considérant comme étant la langue maternelle du peuple.

En réalité, il faudrait massifier et encourager le genre de variété linguistique qui est inhérent et purement algérien. Au lieu de cela, les dirigeants se penchent vers la langue arabe classique qui avait, à un moment donné, une grande histoire en Algérie, elle a porté l'étendard de l'âge d'or des musulmans lors des grandes conquêtes, elle était la langue du savoir et de la recherche, malheureusement, ce temps est révolu.

5.3.3. Le Français Langue Etrangère

La présence de la langue française en Algérie est loin de toute contestation, elle est enseignée à tous les niveaux scolaires et demeure la langue de la science par excellence dans l'université algérienne, elle est utilisée surtout dans les filières scientifiques telles que la médecine, la pharmacie, la biologie Elle est, aussi, la langue de la littérature, de la presse écrite ou orale, elle fait partie indiscutablement de l'histoire de l'Algérie, tous ces facteurs font d'elle, l'une des langues les plus importantes en Algérie.

En effet, avant et juste après l'indépendance du pays la scolarité était principalement en langue française, progressivement on s'est tourné vers un enseignement scolaire arabisé, et on est passé de l'enseignement en français à l'enseignement du français comme langue étrangère. La majeure partie de la population, et ce depuis l'indépendance, a eu un enseignement en français. Bien que le français soit confiné au statut de langue étrangère, sa présence est importante dans les différents secteurs socio-économiques algériens.

Il est à noter, toutefois, que dans les écrits officiels, on encourage heureusement l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères. Or, on met toujours l'accent sur la nécessité d'apprendre la langue nationale et sur le besoin fondamental de l'appliquer dans tous les secteurs administratifs en insistant sur sa suprématie et sa primauté. Nonobstant, l'intérêt porté sur l'arabe littéral comme un instrument de développement, n'a pas pu empêcher de reconnaître le rôle des langues étrangères.

Pour minimiser l'expansion de la langue française en Algérie, les arabisants ont voulu substituer la langue française, avec laquelle les algériens sont historiquement beaucoup plus à l'aise, par l'anglais. En effet, cette catégorie de penseurs arabistes veulent, apparemment, par l'application de ce changement linguistique, s'aligner au rang des pays du Moyen-Orient qui, dans leur histoire, ont été confrontés à la civilisation anglo-saxonne ce qui est paradoxale par rapport à l'histoire qu'a vécu l'Algérie qui a été colonisée, cependant, par les français pendant 132 ans.

Par conséquent, l'appliquer revient à créer un grand obstacle épistémologique dans une société qui a été en contact avec une culture proprement française. Il s'agit, dans ce cas, du même procédé qu'on a fait juste après l'indépendance du pays en imposant du jour au lendemain une politique idéologique d'arabisation dans tous les secteurs socio-économiques algériens, or, des conséquences vraiment désavantageuses n'ont pas tardé à se manifester et ce depuis les années 80 jusqu'à nos jours. Puisqu'à la place de penser à promouvoir les langues proprement algériennes en l'occurrence l'arabe dialectal et le berbère, ils se sont convertis vers une autre langue désormais assez étrangère pour le peuple : l'arabe classique. C'est ce changement ou ce redressement linguistique qui a créé à travers le temps les tensions et les difficultés que nous vivons actuellement.

Citons l'exemple de la ministre de l'éducation actuelle madame Benghebrit qui a voulu améliorer la qualité de la rentabilité de l'enseignement scolaire en utilisant l'arabe dialectal comme moyen pour faciliter l'apprentissage de l'arabe classique. Cela a fait couler beaucoup d'encre surtout de la part des arabo-conservateurs qui pour eux elle a voulu détrôner le statut sacré de la langue littéral en faisant émerger une autre langue ou un autre dialecte par son utilisation dans le cadre scolaire.

Les efforts de la ministre étaient salutaires mais face à cette vague d'islamo-conservateurs il est très difficile d'avancer en matière d'enseignement\apprentissage. La même situation est pour la langue française, en effet, bien qu'elle demeure un outil indispensable dans tous les niveaux, l'utiliser pour hausser le niveau des apprenants, que nous pouvons le qualifier de catastrophique, est évidemment très difficile voire impossible à cause d'une certaine logique arriérée et réductrice. En effet, au lieu de promouvoir et de renforcer l'apprentissage de la langue française, on se targue à donner une valeur à langue anglaise qui est véritablement la langue étrangère dans notre pays, ils ne tiennent absolument pas compte des moyens colossaux qui vont entrer en jeu, ce manque de lucidité ou l'irréalisme des conservateurs montrent indubitablement leurs enjeux politiques qui est loin de tous objectifs de développement socio-économique.

Il est tout à fait clair que vouloir imposer une autre langue ne changera pas les représentations mentales de la collectivité à court ou à moyen terme puisque la langue est un phénomène social qui véhicule en lui toute l'histoire, les us et les coutumes de la société. La mutabilité ou l'immuabilité d'une langue proprement sociale dépassent toute intervention politique, dire à une société qu'il faut utiliser telle ou telle langue à une époque donnée, relève de l'utopie puisque cela implique inexorablement le refus ou le dénie de toutes les traditions qui y sont véhiculées.

C'est le cas de l'Algérie dans laquelle on a imposé une langue étrangère en lui octroyant le statut de langue maternelle. Cela n'a pas du tout opéré à des bouleversements profonds dans les représentations mentales et culturelles du peuple hormis quelques changements superficiels très loin des objectifs escomptés. Nous pouvons citer comme exemple l'arabisation du secteur de l'enseignement qui actuellement pose énormément de problèmes, nul d'entre nous ne peut nier le décalage qui existe entre l'enseignement scolaire arabisé et le monde universitaire de plus en plus francisé.

Manifestement le courant conservateur a voulu dialectaliser la langue arabe classique dans la société algérienne dans leurs emplois quotidiens. Cependant, cela aboutirait quelques parts à l'arabe dialectal qui est utilisé actuellement. Effectivement, l'arabe dialectal que nous parlons maintenant, c'est une forme de l'arabe classique qui a muté à travers le temps et est devenu ce qu'il est maintenant, il s'agit, en réalité, d'une représentation historico-linguistique de l'arabe classique.

L'histoire nous a donné un raccourci favorable, il suffit juste de s'organiser pour rendre ce dialecte une langue écrite. En effet, l'arabe classique a l'avantage d'être largement étudié et utilisé dans beaucoup de secteurs administratifs, cependant, il est incomparable au dialecte algérien sous ses différentes formes qui construit l'identité algérienne et parasite énormément l'enseignement/apprentissage de la langue arabe classique. Malheureusement, selon les conceptions conservatrices de certains dirigeants, ce n'est pas une question de niveau de langue mais il s'agit évidemment d'une logique dans laquelle l'arabe classique vient corriger le dialecte algérien qu'ils jugent pleins de fautes.

Quant à la langue française, elle demeure un outil fondamental dans l'enseignement universitaire surtout dans les filières scientifiques. Son utilisation dans des situations informelles c'est-à-dire dans les échanges quotidiens est une réalité que personne ne peut contester. Elle demeure une langue qui a marqué la civilisation algérienne dans la durée. Son statut de langue étrangère ne l'a pas atteint dans la mesure où elle reste la langue de la science dans notre pays. Elle demeure, inévitablement, la langue par laquelle s'exprime un large public dans le Maghreb d'une façon générale et en Algérie d'une façon spécifique. Le français en Algérie est une réalité puisque notre pays est considéré comme l'un des premiers pays francophones dans le monde.

5.3.4. Le berbère langue officielle

L'arabe dialectal vient indubitablement de racines berbéro-arabes. Cependant, le berbère et le dialecte algérien ont toujours eu une relation de dominant dominé. Gagnant de plus en plus de terrain surtout dans la période coloniale où il y a eu beaucoup de changements dans les zones urbaines, l'arabe dialectal s'est étendu dans certains endroits qu'autrefois étaient bucoliques et conservatrices, en effet, c'est le facteur de l'urbanisation qui a fait en sorte que les deux variétés linguistiques entrent en contact, donc en concurrence. Nous pouvons citer l'exemple de certaines régions des Aurès qui ont été confrontées à l'arabe dialectal, faisant disparaître petit à petit, le parler berbère.

En effet, le processus d'urbanisation a joué favorablement pour l'essor de l'arabe dialectal au détriment du berbère, ce facteur a engendré un contact entre les deux variétés linguistiques opérant par conséquent des changements dans la structure morphosyntaxique du berbère, l'oblitérant petit à petit. Ainsi, quelques sons du berbère ont été assimilés pour devenir

à la fin des variantes très proche du dialectal. Par exemple, le parler Chaoui qui est une forme exhaustive du berbère mais qui représente des ressemblances frappantes avec le dialecte arabe.

Force est de constater que l'amazigh est considéré comme le dernier maillon de la chaîne. D'un côté, elle a été affectée par l'urbanisation dans la durée ce qui implique automatiquement le contact, la multiplicité et la pluralité dans les rapports communicatifs quotidiens faisant engendrer la règle du plus du fort qui impose son mythe et sa langue. D'un autre côté, celui de l'arabe moderne qui est implacablement présent dans les secteurs formels : institutions administratives, enseignement...

Toutefois, les linguistes affirment unanimement que le parler dialectal arabe se base sur la même structure morphosyntaxique du berbère en l'occurrence dans la forme syntaxique qui est très proche. La différence réside seulement dans la forme lexicale. Par conséquent, nous pouvons conclure que le dialecte arabe est une variété linguistique qui est intimement liée au berbère dont la différence réside juste dans le lexique.

De ce fait, c'est le berbère qui a assimilé la langue arabe classique à travers les âges donnant ainsi naissance à un dialecte purement algérien. Dans ce cas, si les objectifs des politiques vont vers une dialectisation de l'arabe classique, nous pouvons dire que c'est chose faite puisque l'histoire elle-même s'est chargée de cela à moins que leurs intentions soit autres, c'est à dire une déberbèrisation de la société algérienne à travers le renforcement et la généralisation de l'utilisation de l'arabe littéral. C'est un processus déjà en vigueur grâce au processus d'arabisation qu'on a instauré depuis plusieurs décennies.

En effet, sur le plan politico-linguistique, c'est à l'arabe dialectal que revient la tâche de la généralisation de l'arabe moderne bien qu'il ne soit pas enseigné. Dans le cas contraire, c'est-à-dire si le dialectal devient objet d'enseignement, il sera un concurrent très fort de l'arabe classique et rejoindra par conséquent le rang du berbère (ne serait-ce au moins dans ce cas). Le dialecte arabe est parlé dans le cadre informel par pratiquement la totalité du peuple algérien, quant au berbère, il comprend un peu plus du tiers de locuteurs algériens qui l'utilisent quotidiennement.

Manifestement, l'histoire n'a pas été clémente vis-à-vis du berbère, il a été souvent marginalisé, négligé, confronté à des conditions extrêmement défavorables. Après une longue lutte, il a pu se trouver une brèche pour se faire enfin accepter et exiger dans les discours politiques, grâce à des revendications acharnées et ce depuis les années 80. Il a réussi

effectivement à s'inscrire dans les débats politiques et jouit désormais du statut de la deuxième langue nationale en Algérie. Il fait désormais objet d'enseignement et de recherche dans les universités algériennes et dispensé dans les différents cycles : primaire, moyen, secondaire dans plusieurs wilayas algériennes dont le nombre ne cesse de croître.

En effet, c'est grâce aux revendications surtout dans la région kabyle que ces changements ont eu lieu. C'est dans cet espace que cette prise de conscience naquit. Les débuts des revendications kabyles prirent de l'ampleur et naquirent au nom de la démocratie. Les partisans pour la langue Amazigh ont su attirer à travers leurs revendications, à caractères nationales et démocratiques en se basant sur sa légitimité historique, sa coexistence et son inaltérabilité avec les autres langues des siècles durant, le respect et la considération des autres communautés berbères et de certaines parties politiques.

C'est au nom de la démocratie que le mouvement revendicatif berbère se bat et forme sa force essentielle. C'est justement à cause du refus ou de la peur des conservateurs de la pluralité, de la diversité culturelle et de la démocratie que toutes les revendications ont été tant réprimées.

5.3.5. Les stratégies d'implantation

Les divers changements, qu'a connu le Maghreb depuis longtemps, ont été influencés par plusieurs conquêtes notamment celle de la civilisation arabo-musulmane venue du Moyen-Orient. En effet, elle a apporté beaucoup des changements dans tous les domaines par exemple, sur le plan économique, l'arabe devient un outil incontournable dans les transactions commerciales surtout avec les pays du Proche-Orient puisque le Maghreb était sous leurs emprises.

Il est à noter aussi que l'essor de la langue arabe a été facilité par la religion musulmane puisque cette dernière l'utilisait exclusivement. Plusieurs siècles après, l'arabe classique se mélange avec la dominante berbérophone et constitue l'arabe que nous parlons actuellement et qui a pris au fur et à mesure l'avantage linguistique et territorial sur la langue Amazigh.

L'utilisation massive du dialecte arabe a été, cependant, redéfini en lui appropriant une nouvelle catégorisation afin de renforcer le processus d'implantation de la langue classique. En réalité, selon les politiques à tendance conservatrice, l'arabe dialectal s'agit d'une sous-classe

de l'arabe classique, ainsi, ce dernier doit le corriger puisqu'il est utilisé de façon erronée. Il est évident que c'est la loi du plus fort qui est généralement appliquée et suivie.

Toutefois, il faut que les changements proposés se basent sur des réalités sociales, en effet, de nombreux pays ont imposé, certes, des variétés linguistiques qui leurs étaient favorables mais toutes les généralisations et les officialisations émanaient du contexte linguistique que vit la majeure partie de la population du pays.

Malheureusement, ce n'est pas le cas dans les pays du Maghreb où on impose une langue juste pour revendiquer une certaine appartenance au Moyen-Orient loin de toute visée vers la modernité et le développement. Au lieu de suivre cette démarche limitatrice pour affirmer une histoire et une appartenance lointaine, les dirigeants doivent inévitablement accepter leurs véritables langues en l'occurrence l'arabe dialectal qui est un pur produit témoignant de l'histoire et le berbère qui demeure une étape cruciale pour l'affirmation de la véritable personnalité de l'Algérie maghrébine. C'est en imposant l'arabe littéral comme première langue officielle et nationale que les dirigeants se positionnent dans une logique d'allégeance aux pays du Moyen-Orient, et substituer du coup l'élite francophone par une autre arabophone.

Il est évident que les différents programmes de la gestion linguistique obéissent à certains principes fondateurs de l'état qui mènent inexorablement vers une arabisation profonde. D'abord, il y a la religion du pays qui est l'islam. Ensuite, il y a la langue du pays qui est la langue arabe. Enfin, l'affirmation de l'algérianité sous l'étendard de la démocratie.

Les deux premiers emblèmes nationaux, en l'occurrence la langue arabe et l'islam sont sacralisés puisque la langue du coran donc de l'islam est l'arabe classique. Ces deux facteurs fondent la personnalité algérienne et n'admettent dans ce sens aucune autre forme de concurrence.

C'est dans ce contexte qu'il faut revoir la réalité du terrain. L'algérien ne parle pas l'arabe classique tous les jours. Qui dit algérien ne dit pas forcément musulman. Il faut prendre en considération ces variantes qui forment ce que nous nommons la démocratie.

Il serait idéal voire utopique de faire du dialecte arabe une langue première dans les régions berbérophones et de l'arabe classique une langue seconde. Contrairement dans les régions arabophones où le berbère deviendrait une première langue et l'arabe classique une langue seconde. C'est par priorité qu'il faut commencer ; non pas en imposant la langue arabe

classique en la faisant vêtir du statut de langue maternelle, d'affirmation de soi pour la simple raison d'une allégeance lointaine pour les pays du Moyen-Orient. En somme, il est évident d'admettre que la situation sociolinguistique dans tout le Maghreb d'une façon générale et en l'Algérie d'une façon spécifique est une question de politique sclérosée sur un esprit conservateur.

5.4. Le système éducatif algérien

En 1976 par décret présidentiel, fut la création de l'école polytechnique fondamentale pour la réforme de l'enseignement primaire. Elle s'est concrétisée effectivement en 1980. Ce redressement englobe comme objectif principal la généralisation de l'enseignement de la langue arabe dans le primaire, moyen et secondaire reléguant ainsi la langue française en tant que langue étrangère.

Après une vingtaine d'années de sa naissance, un bilan assez négatif s'est établi. Cette situation a forcé le gouvernement à trouver une nouvelle réforme au système éducatif algérien, ce redressement a touché tous les secteurs éducatifs et est entré en application progressive en 2003.

En effet, l'un des principaux changements opérés dans les nouveaux programmes est de donner davantage d'importance à l'enseignement des langues étrangères en l'occurrence le français. D'ailleurs, on a commencé à enseigner le français dès la deuxième année primaire et devient du coup la première langue étrangère. Quant à l'anglais, il est dispensé dès la première année moyenne et devient la deuxième langue étrangère du pays.

Les premières retombées n'ont pas tardé à se manifester, dévoilant par conséquent l'ampleur et la complexité de la réforme entreprise. En 2006, l'enseignement de la langue française demeure toujours prioritaire cependant il y a eu quelques changements dans les parcours scolaires des apprenants, en effet, la scolarité dans le primaire s'effectue en cinq années au lieu de six. Le français est donc enseigné à partir de la troisième année ; tandis que dans le moyen le cursus scolaire se fait en quatre années l'anglais y est enseigné à partir de la première année moyenne. Visiblement les objectifs escomptés ne sont pas toujours réalisables sur terrain.

Le succès de cette réforme repose sur un critère très important en l'occurrence la reconnaissance de la réalité sociale en tant qu'entité plurilingue et multiculturelle. En effet, cet aspect-là garantit la reconnaissance de sa propre identité hétérogène afin de pouvoir découvrir « l'autre », de pouvoir accepter d'autres cultures étrangères et de développer enfin les véritables principes du respect, de la tolérance et de l'acceptation d'autrui essentiels pour l'essor d'une société stable et sereine. Tel est l'enjeu de l'enseignement des langues étrangères en Algérie d'une manière globale et pour le système éducatif d'une manière spécifique.

La nouvelle réforme qui est désormais pour l'enseignement des langues étrangères commence à susciter l'intérêt de certains pays en l'occurrence l'ambassade américaine et française. Une certaine rivalité commence à prendre forme entre les deux formes linguistiques. Qui aura la plus grande part d'intérêt : la langue française ou la langue anglaise ?

Il est évident qu'il y a d'autres enjeux idéologiques entre les différentes parties qui les motivent d'avantage au-delà des aspects purement linguistiques.

En effet, au cœur de ce conflit, il s'agit en réalité d'asseoir, d'affirmer par la langue leur dominance économique, politique ou encore de se faire une ethos, de modeler les représentations mentales des locuteurs.

Le processus intensif d'arabisation durant des années a eu des répercussions négatives sur l'essor de la langue française en Algérie, le faisant rétrograder rapidement au statut de langue étrangère, son enseignement est devenu de moins au moins essentiel. En effet, quoique l'Algérie demeure un pays francophone, il a du mal à accepter d'en faire partie, sans doute, à cause des raisons historiques. Grâce à l'instauration de la nouvelle réforme éducative, un nouveau souffle regagne progressivement la langue française puisque ce redressement s'intéresse d'emblée à l'enseignement des langues étrangères.

Cependant, c'est la langue anglaise qui a le plus d'influence et de dominance dans le monde actuel caractérisé par un contexte d'universalisation et de globalisation. L'Algérie n'échappe nullement à son emprise par son utilisation massive et généralisée surtout dans les domaines de télécommunication à travers la télévision, Internet, l'informatique... qui ont facilité son expansion dans toute la planète. La langue française n'est plus toute seule à chercher des terrains pour se répandre sereinement, en effet, elle a un adversaire de taille : la langue anglaise, langue internationale par excellence.

Afin de faire face au développement exponentiel de l'anglais, l'institution française doit impérativement trouver des solutions et des moyens efficaces pour conserver sa présence et sa dominance dans les pays francophones. Alors qu'au même moment les Etats-Unis s'appliquent pour intensifier leur échange surtout dans milieu éducatif et universitaire.

La présence de la langue française en Algérie est un fait historique, son expansion remonte au 19^{ème} siècle lors de la colonisation, ce facteur déterminant a fait que l'Algérie soit considérée comme l'un des premiers pays francophones dans le monde. Toutefois, l'anglais prend considérablement de l'ampleur en Algérie. D'un côté, elle constitue, désormais, un atout solide dans un milieu professionnel de plus en plus exigeant. D'un autre côté, elle est considérée comme un moyen plus facile à apprendre par rapport au français jugé plus compliqué.

En effet, l'anglais est devenu actuellement un outil incontournable pour la modernité, la science et l'ouverture sur le monde tandis que la langue française jouit d'une réputation moins exponentielle par rapport son rival. Face au développement vertigineux de la langue anglaise, la langue française doit s'investir davantage pour garantir sa gouvernance sur les pays encore francophones.

La concurrence devient rude entre les deux forces qui veulent s'investir en Algérie, entre français et anglais, il s'agit désormais d'une guerre de renforcement de linguistique pour asseoir leur gouvernance.

Nous pouvons citer l'exemple de la France lorsqu'elle a lancé le programme de l'école doctorale Algéro-française en 2004 dans le but de former des enseignants de rang magistral. Au début elle a été lancée dans les grandes universités algériennes qui chacune d'elle assure le bon fonctionnement des formations dans les autres antennes universitaires. En effet, la formation se déroule sous forme de séminaires hebdomadaires qui sont assurés par des enseignants algériens en collaboration avec des enseignants français. De plus, cette formation doctorale permet l'octroi d'un diplôme reconnu des deux parties en l'occurrence l'Algérie et la France, grâce à une réciprocité dans le suivi des thésards lors de leurs recherches, généralement ce sont deux encadreurs (un algérien et un français) qui se chargent du bon déroulement de la recherche, ce suivi est renforcé par des stages de courtes durées en France attribués aux doctorants par l'ambassade de France.

Les étudiants qui excellent dans leur cursus universitaire dans les différents départements de français en Algérie se voient récompenser d'une bourse à l'étranger en France d'une période qui varie entre 15 jours jusqu'à un mois avec une prise en charge totale, ces majors de promotions bénéficient évidemment de programmes de formations et de documentations susceptibles de les aider dans leurs études. Il existe aussi d'autres formes de bourses qui sont laissées à l'appréciation de chaque département de français. On organise des concours d'écritures littéraires pour les étudiants afin de leur permettre de s'exprimer dans la langue de Molière, les meilleurs bénéficient d'un séjour de courte durée en France pour découvrir en la culture.

Les efforts entrepris par l'ambassade de France pour promouvoir la langue française se sont manifestés aussi par des actions de dons de documentations pour les bibliothèques des universités algériennes. En plus, on porte un intérêt pour les différentes associations francophones citons comme titre d'exemple l'Association des Professeurs de Français (APF) qui est prise en charge par la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) pour assurer la mobilité des enseignants dans des séminaires de formations à l'étranger.

En dépit de tous les grands efforts de la part des français pour faire perdurer leur dominance dans les différents pays francophones, la domination de la langue anglaise à l'échelle mondiale est une réalité amère pour les promoteurs de la langue française, en effet, les États-Unis d'Amérique intensifient leurs coopérations dans plusieurs secteurs socio-économiques, professionnels, politiques et même militaires. L'Algérien a besoin d'une langue internationale de globalisation, qui favorise l'intercompréhension surtout à l'heure actuelle où les différents moyens de télécommunications et de transports ont fait de notre planète un village. Dès lors, beaucoup de domaines socio-professionnels se penchent vers l'apprentissage de l'anglais par exemple dans les filières scientifiques dans les universités, nous trouvons des chercheurs qui expriment leur besoins d'apprendre l'anglais puisqu'ils la majorité de la documentation est publiée en Anglais ce qui la rend très importante et obligatoire même pour son apprentissage. Désormais, l'anglais est l'outil fondamental pour l'accès aux savoirs scientifiques.

En effet, lors des grandes rencontres internationales comme les congrès par exemple on insiste de plus en plus sur l'utilisation de l'anglais pour favoriser la compréhension des participants étrangers, dans ce cas l'anglais constitue un outil favorable par rapport à la langue française qui ne fait pas l'unanimité pour l'intercompréhension entre les différents participants qui viennent de différentes contrées.

Ainsi, les chercheurs dans les différents domaines se retrouvent dans la nécessité de traduire leurs recherches en anglais pour toucher un large public, car c'est la langue préconisée et préférée dans les différentes manifestations scientifiques et dans les actes de publication. A cet effet citons la tournure poétique suivante « publish in english or perish », ce qui veut dire publie en anglais ou périt.

L'anglais est devenu l'outil primordial dans les interactions et les échanges dans tous les domaines que ce soit politiques, économiques, communicatifs, éducatifs etc. Il prend par conséquent de plus en plus de place en Algérie au détriment de la langue française qui recule progressivement, les craintes des partisans pour le développement de la francophonie se font sérieusement ressentir. Dès lors on commence à en parler dans les différentes rencontres parlementaires où l'on cite le recule d'intérêt que connaissent les algériens par rapport au français, et le nouveau attachement qu'on donne pour l'anglais, ce sont des interrogations et des problèmes que l'institution française doit faire face pour espérer garder sa dominance dans les pays francophones d'une manière générale et en Algérie d'une manière spécifique.

La relation entre les États-Unis d'Amérique et l'Algérie est de plus en plus fructueuse et dérange par conséquent les intérêts de la France en Algérie, en effet, des partenariats s'intensifient entre les deux pôles et touchent plusieurs domaines, par exemple, au niveau universitaire en l'occurrence dans les différents départements d'anglais des formations sont proposées pour les enseignants chercheurs afin de continuer leurs recherches. Les étudiants qui sont majors de promotions bénéficient de stages de courtes durées pour découvrir la culture anglaise. Des commissions américaines se déploient pour voir la qualité des programmes et l'évolution des enseignements de l'anglais académique. En outre, on propose d'accueillir les bacheliers et les étudiants désireux de poursuivre leurs études dans les universités américaines. L'intention et la volonté de conquérir l'espace linguistique algérien à dominante francophone par les américains est inéluctable.

Le plurilinguisme en Algérie laisse apparaître une certaine espérance pour une réconciliation nationale, identitaire, pour une modernité, un enrichissement et une force sociale. La nouvelle politique qui est pour l'enseignement des langues étrangères représente un véritable avantage pour l'Algérie. L'enseignement\apprentissage prend dans ce sens un sens de globalisation et d'interculturalité puisque apprendre une langue étrangère c'est avoir une idée sur l'autre et surtout le comprendre.

Les différents centres universitaires et académiques à l'échelle nationale amplifient leur contact à l'étranger, l'engagement entrepris est colossal et laisse suggérer un meilleur connaissance des besoins effectifs du terrain. Chacune des deux forces en l'occurrence les français et les américains investissent dans le territoire algérien pour répondre aux différents besoins émanant d'une société de plus en plus soif de connaître l'autre. Il s'agit effectivement d'une véritable guerre en coulisses entre les deux forces car il y a des enjeux idéologiques à long terme qui dépassent certainement celle qui est purement linguistique. L'issue de cette rivalité entre les deux langues française et anglaise reste toujours incertaine puisque chacune d'elle a des atouts que nous ne pouvons dépasser ou ignorer.

5.5. Langues étrangères et enjeux économiques

Depuis les années soixante, à la suite d'un long processus d'arabisation. L'Algérie a connu un recul considérable en matière de langues étrangères à savoir dans la langue française. Les entreprises et les sociétés étatiques ou privées recrutaient des personnes dont la formation était essentiellement basée sur la langue arabe, et dont les savoirs en langues étrangères (langue française) étaient limités, soit acquis pendant leurs scolarisations ou bien par l'usage qu'ils font dans des situations de communications quotidiennes. A cause du monolingue utilisé, on ne tarda pas à manifester des insuffisances dans les domaines professionnels.

Alors, le déséquilibre se fait de plus en plus ressentir et produit une perturbation cognitive entre les exigences imposées par la situation économique et la situation monolingue vécue, de ce fait, on ne peut plus assurer une communication professionnelle efficace en langues étrangères. Bien que l'algérien n'échappe pas au plurilinguisme du pays, cela demeure insuffisant pour répondre aux attentes linguistiques exigées par le marché du travail.

En effet, le plurilinguisme en Algérie se manifeste par la présence de plusieurs langues. En premier lieu, il y a la langue Arabe sous ses différentes variations qui est utilisée dans des situations de communication formelles ou officielles. En second lieu, il y a l'emploi de la langue française dans des situations de communication quotidienne. Alors, dans ce contexte, on ne peut pas parler de compétences linguistiques dans le marché du travail mais plutôt de pré requis langagiers. Entre les compétences linguistiques réelles qui se présentent dans les situations professionnelles et les impératifs exigés par l'ouverture de l'économie sur le monde extérieur, cette situation a constitué un dysfonctionnement flagrant.

Depuis les années 90, on adopte en Algérie le libéralisme qui favorise les interactions économiques extérieures, et constitue un pas d'ouverture vers le monde. Cependant, le monolinguisme (la langue arabe) utilisé, présentait une incompatibilité et était un vecteur handicapant pour la progression et le développement des échanges économiques extérieurs.

Alors, il s'imposait aux sociétés algériennes tout un processus de recyclage à ses employés. En effet, les sociétés s'orientent vers l'Université de la Formation Continue (UFC) pour prendre en charge leurs personnels, à travers des formations linguistiques sur objectifs spécifiques en dehors de leurs heures de travail. Tout cela pour optimiser leurs compétences langagières et leur faciliter la maîtrise des échanges économiques avec les pays francophones.

Donc, les formations linguistiques sur objectifs spécifiques doivent permettre d'implanter des savoirs faire langagiers en rapport avec les contextes professionnels, il est alors tout à fait évident que les compétences doivent solliciter des formes utilisables dans des contextes professionnels effectifs. En effet, les structures linguistiques utilisées dans les processus d'enseignements, doivent être apprêtés et accommodés à des situations de travail déterminées. La maîtrise de la langue cible requière ipso facto une structuration langagière catégorisée en actes discursifs pragmatiques et sémantiques.

En outre, on organise de plus en plus des journées d'études pour essayer d'apporter des solutions et des réponses aux différents problèmes qui se posent. Cela représente un premier pas vers l'élaboration des travaux qui se centrent effectivement sur les problèmes posés, et constituerait à l'avenir un débat lucide autour des langues étrangères et des enjeux économiques dans le pays.

Cependant, l'université ne peut se soumettre totalement aux impératifs professionnels et/ou économiques. A ces logiques, s'ajoutent d'autres exigences d'ordre éducatives, sociales, culturelles et pédagogiques qui doivent être mis en branle.

En effet, il faut penser davantage à ce que serait cette personne dans l'avenir, de promouvoir, de favoriser le développement social de l'individu, par conséquent, les contenus pédagogiques des disciplines doivent être pensés d'une manière assez large. Et pour déterminer les futurs profils, on doit prendre en compte plusieurs paramètres relatifs à la mondialisation, au progrès scientifique, à la révolution numérique, et à la compétition interne et externe. L'université se doit de s'ouvrir à son environnement, elle doit établir des contrats avec les enseignants selon les objectifs des projets qu'elle veut lancer.

Afin de relancer les langues étrangères en contextes professionnels, on fait appel actuellement de plus en plus aux formations linguistiques sur objectifs spécifiques, qui suscitent la connaissance totale des outils conceptuels, ces derniers, puisés dans des domaines techniques, constituent les instruments d'applications qui peuvent apporter concrètement des solutions aux besoins et aux attentes exprimées par le marché de l'emploi. En effet, ces attentes et ces besoins sont placés au centre d'un ensemble de mesures pour re-dynamiser les langues étrangères dans les domaines professionnels, précisément ceux qui sont en relation avec l'économie et l'industrie.

5.6. Le système de formation universitaire

La relation qui existe entre le marché du travail et la formation universitaire, est en inconstance déséquilibrée. En effet, les différentes approches et prises de positions n'ont pas pu homogénéiser ces deux logiques.

Effectivement, Si on se réfère à l'histoire on trouvera aussi que ces deux logiques se sont affrontées pendant des siècles. Auparavant la formation traditionnelle avait pour objectif de former un esprit polyvalent, prêt à n'importe quelle fonction, pas du tout consacré pour un emploi bien précis, il ne restait alors à la personne que de s'adapter à l'environnement qui était un simple effort d'initiation puisque l'esprit était bien formé. Par conséquent, il n'y avait pas d'exigences du travail puisque la formation de la personne était censée être efficace dans tous les domaines du travail.

Plus tard le sens donné à « l'éducation », qui était global, a évolué. Il n'y pas de rupture entre l'éducation et le travail, en effet, les considérations manuelles et intellectuelles ne sont plus disjointes cependant elles sont complémentaires. Actuellement, les rôles des institutions (écoles, universités...) ont connu un nouveau changement par l'introduction d'une nouvelle logique c'est celle du "marché du travail", qui a pris finalement la place des anciens débats, même l'économie, maintenant, a son propre impacte dans les formations et les finalités universitaires.

En effet, il s'agit d'être encore plus pragmatique et utilitariste, on se centre sur les problèmes qui sont les nôtres. La logique d'enseignement est de plus en plus identifiée, spécialisée dans ses formations, car on enseigne beaucoup plus une langue fonctionnelle que formelle dans des différents milieux éducatifs, et pour des débouchés professionnelles plus ou moins identifiés.

Actuellement, l'objectif de l'enseignement des langues cherche, comme toujours l'a été, l'efficacité. Dans les cadres éducatifs, l'objet de la formation est donc une transmission/acquisition des compétences en situation pour des contextes pratiques, en effet, les finalités et les conjonctures des différentes formations se fondent sur l'identification des besoins réels, du terrain pour y apporter des solutions. Alors, il faut dire que la logique globale de la formation qui prônait auparavant, ne l'emporte pas sur la vision instrumentaliste de l'apprentissage ou de la formation.

Conclusion

Nous avons réparti ce chapitre en trois grandes parties : l'époque précoloniale, coloniale et postcoloniale et ce afin de décrire diachroniquement le cadre sociolinguistique de l'Algérie pour arriver aux stratégies d'implantation linguistique après l'indépendance.

En premier lieu, nous avons parlé de la période précoloniale caractérisée par plusieurs invasions à l'instar des conquêtes arabo-musulmanes qui ont profondément marqué la société berbère. Ainsi, nous avons fait remarquer que beaucoup de facteurs ont favorisé l'ancrage de différentes variétés linguistiques qui se sont superposées au substrat berbère : succession des invasions, transactions commerciales...

En deuxième lieu, nous avons abordé la période coloniale dans laquelle la langue française a détrôné le statut de la langue arabe pour la substituer. Le français est devenu la première langue du pays et l'arabe comme langue étrangère. En effet, il s'agit d'un véritable processus de francisation qui a été enclenché par le colonisateur jusqu'à l'obtention de l'indépendance.

En troisième lieu, nous nous sommes attardé sur l'époque postcoloniale qui est marquée surtout par la présence de quatre variétés linguistiques : l'arabe classique, l'arabe dialectal, la langue française et l'amazigh. En effet, nous avons fait le point autour de chacune d'elles.

Premièrement il y a l'arabe classique considéré comme outil d'enracinement. Effectivement, juste après l'indépendance du pays l'arabe classique est considéré comme un élément fondateur de la personnalité algérienne au détriment des autres variétés linguistiques et a été instaurée dans les différents secteurs socio-économiques : enseignement, formation, administration, transactions...

Deuxièmement, vient l'arabe dialectal parlé par la majorité du peuple algérien sous ses différentes formes, nous l'avons comparée aux autres variétés linguistiques présentes en Algérie et nous avons remonté jusqu'à ses origines et déterminé par la suite la nature des relations qu'elle entretient actuellement avec les autres variétés linguistiques.

Troisièmement, nous avons défini le statut de la langue française et comment elle est passée politiquement du Français Langue Maternelle (FLM) au Français Langue Etrangère (FLE). Ensuite, nous avons démontré son importance dans tous les secteurs socio-économiques du pays.

Quatrièmement, nous avons parlé du berbère et comment il est devenu une langue officielle en Algérie. Comme l'arabe dialectal nous avons identifié la nature des relations qu'il entretient avec les autres variétés linguistiques.

Après avoir parlé de ces quatre grandes variétés linguistiques en Algérie, nous avons mis l'accent sur les stratégies d'arabisation enclenchées afin de rendre l'arabe classique une langue indétronable, nous avons identifié les raisons qui ont poussé les décideurs à appliquer le processus d'arabisation puis nous avons fait émerger ses conséquences.

Ensuite, nous nous sommes focalisé sur le secteur de l'enseignement qui a été profondément touché par les réformes d'arabisation et exposé les mesures entreprises par l'état afin de contrecarrer ces défaillances à savoir la reconsidération de l'enseignement des langues étrangères et ce dans tous les secteurs : professionnels, économiques, universitaires...

Deuxième partie : Enquête de terrain et expertise.

Chapitre 01 : Observation du terrain et analyse du programme.

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous donnerons une vue d'ensemble de l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. En effet, son évolution sera diachroniquement explicitée, et ce, de 1984 jusqu'à nos jours. Ensuite, nous décrirons l'organisation et le fonctionnement de l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV) : nous aborderons le département et sa composition pour arriver aux objectifs de la formation. En outre, nous expliquerons le concept de vétérinaire et ses domaines d'action. Puis, nous analyserons le planning alloué aux différentes matières de la première année notamment le module de terminologie. Effectivement, nous nous attarderons à le définir, à le décortiquer et à le comparer aux autres modules dits essentiels.

Ainsi, l'objectif principal du chapitre est de pouvoir observer la nature des transmissions des savoirs scientifiques à l'Institut des Sciences Vétérinaires, d'identifier les objectifs d'enseignement, le programme et les acteurs pédagogiques qui sont en relation avec la langue française, d'observer comment le module de terminologie est perçu dans ce contexte et enfin de voir s'il existe réellement une logique de module secondaire/modules essentiels. En somme, cette première phase de la recherche (c'est-à-dire la description globale du terrain, l'analyse du planning et des programmes) demeure importante dans la mesure où elle constituera, plus tard, un repère stratégique dans le choix des outils d'investigation nécessaires.

1.1. Présentation générale de l'université

L'université d'Ibn khaldoun a été érigée pour la première fois en 1980 comme Centre Universitaire alors que le nombre de filières étaient au nombre de trois. En 1984 le Centre Universitaire a été divisé en deux Instituts Nationaux d'Enseignement Supérieur¹¹ :

- INES en Génie Civil.
- INES en Agronomie et Vétérinaire.

Les deux instituts ont récupéré le statut de Centre Universitaire en 1992. En septembre 2001, le centre devient université. En 2005, l'université compte 22 filières dans différentes spécialités, de même le nombre d'étudiants a connu une forte progression : de 170 étudiants en 1980 à 13000 à la rentrée 2005/2006.

En 2010, l'université a été restructurée en six facultés et deux instituts. Elle a compté pas moins de 27 filières dans les différentes spécialités. De même le nombre d'étudiants est passé à plus de 16809 à la rentrée 2010/2011.

1.1.1. Facultés et Instituts de l'université

Désormais l'université d'Ibn Khaldoun compte 08 facultés et deux instituts qui couvrent la majorité des domaines du savoir :

- Faculté des sciences appliquées. Faculté des sciences de la matière.
- Faculté des mathématiques et de l'informatique.
- Faculté des sciences de la nature et de la vie.
- Faculté de droit et des sciences politiques.
- Faculté des sciences économiques des sciences commerciales et des sciences de gestion.
- Faculté des lettres et des langues.
- Faculté des sciences humaines et sociales.
- Institut des sciences vétérinaires.
- Institut de technologie¹².

¹¹ <http://isv.univ-tiaret.dz/presentation.html>

¹² <http://isv.univ-tiaret.dz/presentation.html>

1.2. Présentation générale de l'Institut des Sciences Vétérinaires

L'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV) est situé à environ 4 km de la présidence de l'Université Ibn Khaldoun, Tiaret. D'une capacité de (1300) places pédagogiques, il est délimité à l'est par la route nationale n° 14 reliant Tiaret à Frenda, à l'ouest par le quartier « Louz » et au nord par la cité « Feghouli AEK ».

1.2.1. L'Institut des Sciences Vétérinaires, aperçu historique

L'Institut des Sciences Vétérinaires¹³ de l'université de Tiaret est un établissement à caractère public. Il est l'unique à ces jours dans toute la région de l'ouest Algérien.

La filière des Sciences Vétérinaires a été inaugurée pour la première fois à Tiaret en 1984 et a été hébergée par l'ex : INES des Sciences Agronomiques. Elle a d'abord débutée son activité dans des locaux temporaires au sein de l'Ex : INES de Génie Civil, ensuite au sein d'une annexe du Fida (route d'Ain Bouchekif). En 1987, l'Ex : Institut de l'Habitat actuellement Institut des Sciences Vétérinaires a été rétrocedé pour cette filière après avoir fait déplacer la branche d'Agronomie à l'Ex : ITMA où elle y demeurait.

En 2011, le nombre d'étudiants inscrits uniquement en première année a atteint environ 450 étudiants pour un nombre total d'étudiants de 1380. Cette situation a contraint l'institut de s'étaler sur une autre structure, il s'agit de l'Ex : ITMA, occupée précédemment par la filière d'Agronomie.

Durant l'année 2010, une opération de construction d'un grand "Institut de Sciences Vétérinaires", au niveau du nouveau pôle universitaire de "Karman", a été inscrite lors de la dernière visite de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. En attendant son ouverture, les enseignements sont partagés toujours entre les deux instituts (ex : ITMA et ex : habitat)

Lors de la rentrée universitaire (2015-2016), l'Institut a bénéficié d'une deuxième enveloppe financière pour la construction d'un centre hospitalo-universitaire au niveau de sa ferme expérimentale.

¹³ <http://isv.univ-tiaret.dz/isv/01.pdf>

L'Institut des Sciences Vétérinaires a accueilli durant la rentrée universitaire 2015-2016 : 1408 étudiants en graduation et 60 en post graduation, encadrés par (54) enseignants toutes spécialités confondues, assistés par (100) membres du personnel administratif et technique.

1.2.2. Les départements de l'ISV

L'Institut des Sciences Vétérinaires compte deux départements¹⁴ :

- A- Un département de Biomédecine couvrant les trois premières années de formation avec un total de (855) étudiants (année universitaire 2015-2016), hébergés dans le site de l'ex-ITMA.
- B- Un département de Santé Animale couvrant les deux dernières années de formation avec un total de (553) étudiants (année universitaire 2015-2016), hébergés dans le site de l'ex-Habitat.

Ainsi nous pouvons noter que les étudiants n'ont pas un endroit bien précis pour suivre leurs études puisque la formation est étalée entre deux lieux. Il s'agit d'une situation peu confortable pour les enseignants, les étudiants et le staff administratif. Heureusement, une construction d'un institut est en cours de réalisation et ce pour que tous les étudiants, les enseignants et l'administration puissent être dans un seul endroit.

1.2.3. Le Département de Biomédecine

Le Département de Biomédecine¹⁵ vétérinaire joue un rôle essentiel dans la formation des futurs médecins vétérinaires, l'enseignement dispensé est axé sur les bases biologiques de la vie, du bien-être et de la santé animale.

Les activités d'enseignements et de recherches y sont en interdépendance, elles apportent une connaissance rationnelle et approfondie du vivant qui est indispensable au développement du raisonnement clinique vétérinaire.

¹⁴ <http://isv.univ-tiaret.dz/presentation.html>

¹⁵ <http://isv.univ-tiaret.dz/departments/departement-de-biomedecine.html>

1.2.3.1. Les objectifs du Département de Biomédecine

Le Département de Biomédecine vétérinaire vise à développer les connaissances, les habiletés, les attitudes, ainsi que les pratiques réflexives et à former de futurs vétérinaires et chercheurs capables de faire face à des situations ancrées dans la réalité professionnelle.

1.2.4. Le Département de la Santé Animale

La santé animale est un souci constant de la part des éleveurs et des vétérinaires¹⁶.

La santé animale peut être dégradée par de nombreux facteurs :

- Parasitoses.
- Maladies bactériennes.
- Maladies virales.
- Présence d'éléments toxiques.
- Nutrition mal équilibrée.
- Manque de disponibilité en eau.
- Stress général en élevage, et lors de l'abattage.

1.2.4.1. Les objectifs du département de la santé animale

Elle vise à assurer un maximum de productivité qualitative et quantitative, tout en maintenant les animaux dans le meilleur état de santé possible. Un suivi vétérinaire régulier des élevages permet :

- De contribuer à l'analyse des risques alimentaires et environnementaux.
- D'élaborer des méthodes utiles à la prévention et au contrôle des épizooties.
- D'améliorer la compétitivité des élevages et la qualité des produits alimentaires.
- D'étudier les épidémies actuelles afin d'anticiper celles à venir.

¹⁶ <http://isv.univ-tiaret.dz/departments/departement-sante-animale.html>

1.2.5. Les objectifs de la formation

Les objectifs de la formation selon le Directeur de l'institut : « *L'équipe dirigeante a pour objectif principal de répondre aux standards de qualité. Nous déployons constamment les efforts nécessaires afin d'offrir un environnement de travail agréable pour tous les enseignants, étudiants et travailleurs, ainsi que pour l'optimisation des qualités de services que nous assurons.*

Pour former les médecins vétérinaires de demain, une approche globale et multidisciplinaire est nécessaire pour faire face à la mondialisation croissante des risques sanitaires ainsi que l'importance de l'interface homme-animal-écosystème dans l'évolution et l'émergence des nouveaux pathogènes. Nous ne vivons pas en circuit fermé, nous ne pouvons échapper à la globalisation ni au concept «one health» c'est-à-dire que l'homme et l'animal partage les mêmes maladies ».¹⁷

1.3. Le concept du vétérinaire

Le terme « vétérinaire » vient du latin *veterinarius*, qui veut dire toute relation existante par rapport aux bêtes de somme¹⁸.

En effet, le mot « vétérinaire » remonte à l'époque romaine. Il émerge pour la première fois dans les œuvres de Columelle, au premier siècle de notre ère : « *Medicina veterinaria* » ou « *Bestia veterina* » c'est à dire bête de somme.

Actuellement le vétérinaire implique une personne pluridisciplinaire, il est formé à la médecine et à la chirurgie, celles-ci s'adressent aux animaux de compagnie, de sport, de loisirs ou de rente. En plus de maintenir les animaux en bonne santé, la tâche du vétérinaire est importante à l'égard de la santé humaine que ce soit pour la prévention contre les maladies transmissibles à l'homme directement ou indirectement (zoonoses) et qui peuvent être pernicieuses à titre d'exemples : la rage, la tuberculose, la brucellose, l'ESB etc. Ou encore pour garantir le contrôle sanitaire des produits animaux qui entrent dans la consommation humaine. Ils étaient les prédécesseurs et restent toujours les spécialistes de l'hygiène des denrées animales ou d'origine animale (viande, lait, œufs, ...) et de la sécurité alimentaire.

¹⁷ <http://www.univ-tiaret.dz/fr/facultes.html>

¹⁸ <https://fr.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9t%C3%A9rinaire>

1.3.1. Domaines d'action d'un vétérinaire

Le docteur vétérinaire est multi-compétent :

A- Médecine générale :

1. Mixte (animaux de compagnie et de rente)
2. Urbaine (principalement animaux de compagnie)
3. Rurale (animaux de rente)

B- Médecine spécialisée :

4. Neurologie, ophtalmologie
5. Orthopédie, prothésiste
6. Spécialisé dans les animaux d'espèces inhabituelles
7. Chirurgie des tissus mous
8. Radiologie, cardiologie, oncologie
9. Médecine interne, anesthésiologie
10. Comportement, dermatologie.

1.4. Programme de première année : « Docteur en médecine vétérinaire »

Le programme des études en sciences vétérinaires est de cinq (05) années réparties de la façon suivante :

1. Une première année.
2. Un cycle préclinique (deuxième et troisième année) comportant un enseignement théorique et un enseignement pratique (TP).
3. Un cycle clinique (quatrième et cinquième année) comportant un enseignement théorique et un enseignement pratique.

A la fin du cycle préclinique (fin de la troisième année), le sujet d'un mémoire (projet de fin d'études) obligatoire est attribué. Ce projet sera sanctionné par une soutenance publique et validé par un procès-verbal en fin de cinquième année.

1.5. Les modules de la première année

1. Histologie
2. Embryologie
3. Chimie
4. Biophysique
5. Bio-statistiques
6. Biochimie
7. Cytologie et physiologie cellulaire
8. Génétique et cytogénétique.

Tab. 01 : Répartition des horaires des modules de la première année vétérinaire

Modules	V.H.G H	V.H.C H	T.P H	T.D H	Coefficient X
Histologie	57	42	15		2
Embryologie	57	42	15		2
Cytologie et physiologie cellulaire	90	60	00	30	3
Génétique et cytogénétique	57	42	15		2
Chimie	54	42	12		2
Biophysique	57	42	00	15	2
Bio-statistiques	57	42		15	2
Biochimie	114	84	15	15	3
Total	543	396	72	75	18

Nous remarquons très bien que le module de langue n'apparaît pas dans le tableau ci-dessous ce qui reflète le statut qu'occupe l'enseignement/apprentissage du français au sein de l'institut.

1.6. Protocole pour l'expertise du module de terminologie

A ce stade de la recherche il demeure essentiel de mesurer la compatibilité des enseignements donnés dans le module de « terminologie » et ce pour faire ressortir l'écart existant entre les dispositifs d'enseignement/apprentissage et le niveau réel des étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires à TIARET. Ainsi, le module de terminologie doit être considéré comme un atout majeur pour installer des compétences

transversales qui vont aider les étudiants dans leur cursus universitaire et développer des compétences professionnalisantes pour les futurs vétérinaires.

Pour cela il faut une expertise qui cible précisément le module de « terminologie » de voir le degré de son efficacité et son apport par rapport aux autres modules de la formation.

1.6.1. Analyse du module de terminologie

Le module de terminologie est l'objet d'enseignements uniquement durant la première année de tronc commun, sous forme de cours magistraux, avec un volume horaire hebdomadaire de 01 heure 30 minutes. Aucune information n'est donnée sur le coefficient, les contenus, les objectifs du module... En deuxième année, c'est l'anglais qui prend le relais.

Normalement le module de terminologie doit répondre aux besoins de la formation, des étudiants, à leurs préoccupations, il doit répondre aux exigences du marché de l'emploi. En effet, il doit installer des compétences transversales réutilisables dans d'autres situations d'apprentissage prévisibles.

Cependant ce que nous avons remarqué à propos du module de terminologie c'est qu'il ne respecte pas les normes essentielles des composantes d'un programme. Ainsi, nous avons observé les points suivants :

- Absence de programme concernant le module de la terminologie, ce qui veut dire : absence de finalités, de buts, d'objectifs généraux, de méthodes qui permettent de mettre en forme les objectifs pédagogiques et de canaliser la progression. Aussi, après quelques entretiens semi-directifs réalisés avec des étudiants de l'institut aucune évaluation (diagnostique, formative) n'est envisagée. En effet, les étudiants sont soumis à une seule évaluation annuelle. En réalité, le module de terminologie se résume en donnant des explications et des définitions des termes relatifs à la spécialité.
- L'absence de TD ne permet pas une pratique efficace d'un enseignement qui tient en considération le contexte. En réalité, les enseignements de la terminologie sont actualisés sous forme de cours magistraux (CM). Ainsi, l'absence de TD constitue un véritable handicap pour une formation qui tient en considération les spécificités du public. Il faut noter toutefois que toutes les pratiques d'enseignements\apprentissage de langue se font sous forme de CM dans toutes les filières scientifiques du pays.

En somme, il y a autant de données qui révèlent une inintelligibilité par rapport aux contenus proposés aux étudiants exclusivement centré sur l'étude terminologique. En effet, l'absence d'un programme : finalités, buts, objectifs, méthodes, contenus, activités et procédés d'évaluations a fait émerger un produit mal planifié et mal élaboré incompatible avec le contexte institutionnel. (Braik, S, 2008).

1.6.2. Les acteurs pédagogiques

A l'issue d'un entretien réalisé avec le chef du département il s'est avéré que le département des sciences vétérinaires fait appel à des enseignants « volontaires » issus de son propre département. En effet, il s'agit d'un seul enseignant, qui prend en charge le module de terminologie sous forme de cours magistraux, dont la formation était en français comme langue d'enseignement, d'ailleurs comme tous les autres enseignants. Par conséquent aucune mesure de sélection objective n'est prise en considération.

Il faut souligner que la terminologie comporte un volume horaire annuel de 45 heures sous forme de cours magistraux, cette situation justifie le fait qu'un seul enseignant assure ce module. Il faut considérer aussi que ce volume horaire de 45 heures attribué au module de terminologie ne peut être respecté à cause de plusieurs raisons : les jours fériés, les journées d'examens, les journées d'études, les grèves des étudiants, absences des enseignants, intempéries... par conséquent, le temps accordé à l'étude terminologique demeure insuffisant.

Nous avons observé que module de la terminologie est considéré comme un module secondaire et que les autres modules de la spécialité sont considérés comme des modules clés ainsi se dégage une dichotomie importante : modules importants \ module facultatif. Aussi nous avons remarqué que tous les modules avaient un programme bien déterminé contrairement au module de terminologie qui a été proposé d'une façon arbitraire. Ainsi, nous avons demandé au Chef du département lors d'un entretien semi directif de nous donner des éclaircissements par rapport au module. Ainsi, il a développé une réponse dans laquelle il a expliqué que la terminologie était proposée qu'en deuxième année, par conséquent l'administration a pris l'initiative de la mettre en première année.

Même si les efforts et les bonnes intentions de l'administration sont palpables, il y a une certaine idéologie qui dévalorise la langue d'enseignement en l'occurrence le français et qui engendre et engendrera une démotivation de la part des étudiants et ce qui causera indubitablement des effets négatifs non négligeables en termes de Compréhension Orale (C.O)

Compréhension de l'Écrit (C.E), Production Orale (P.O) Production de L'écrit (P.E). Tant que cet aspect sur les représentations n'est pas pris en considération, toute intervention demeurera inefficace.

Il faut noter que cette idéologie dominante (qui existe d'ailleurs dans la totalité des filières scientifiques universitaires en Algérie) nourrit une certaine dévalorisation à l'égard des modules de langue étrangère en l'occurrence le français dans notre cas. Il y a des représentations dominantes que nous avons déduites à partir de l'analyse situationnelle et qui a fait apparaître que la situation d'enseignement\apprentissage est tributaire d'une façon ou d'une autre de cette logique qui relègue le rôle des langues au second plan. De ce fait la conception d'un programme doit absolument opérer sur ce paramètre pour espérer aboutir à des résultats probants en termes d'efficacité et de compétence dans le domaine.

Conclusion

Dans ce premier chapitre de la partie pratique, nous avons commencé par donner un aperçu général de l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. En effet, nous avons décrit son évolution historique depuis 1984 lorsqu'elle occupait le statut d'Institut jusqu'à nos jours où elle compte plusieurs facultés et instituts. Ensuite, nous nous sommes focalisé sur l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV), Nous avons analysé sa structure et son fonctionnement d'un point de vue historique. Dès lors, nous avons parlé du département et de sa composition pour arriver aux objectifs de la formation vétérinaire. En outre, nous avons défini le concept de vétérinaire et ses domaines d'action, nous avons parlé du programme de la première année des sciences vétérinaires et de ses différents modules pour arriver au module de la terminologie. Nous nous sommes attardé à le définir, à le décortiquer et à le comparer par rapport aux autres modules dits essentiels.

Ainsi, nous avons pu remarquer que les transmissions des savoirs scientifiques à l'Institut des Sciences Vétérinaires dépendent de la langue française, tout se fait en français. L'absence d'objectifs d'enseignement, de programme et d'enseignants en langue française ont des répercussions négatives sur la formation des futurs cadres puisque c'est l'outil qui leur permet de réussir leur cursus.

Aussi, nous avons observé que la langue est marginalisée dans ce contexte, on se tourne beaucoup plus vers les autres disciplines dites principales et on néglige par conséquent la langue considérée comme facultative. Ainsi nous avons pu identifier les éléments qui renforcent la dichotomie : module secondaire/modules importants.

De surcroit, nous avons remarqué que le module de langue à l'Institut des Sciences Vétérinaires se base sur l'étude terminologique. Aussi, son enseignement est assuré par un enseignant de spécialité ; d'après le Chef du département « *un enseignant de spécialité peut aisément accomplir cette tâche* ». Toutefois, ce que l'enseignant fait pendant les cours est axé essentiellement sur la terminologie, or même si cette dernière demeure nécessaire, il ne faut nullement oublier que la construction cohérente du discours scientifique est d'une importance capitale. La langue est un outil servant à véhiculer ces connaissances relatives à la spécialité. Pour ainsi dire que le discours scientifique et technique s'inspire et dépend même de la langue dite générale. Par conséquent, elle ne peut être réduite à une simple étude terminologique.

Chapitre 02 : Analyse du discours des sciences vétérinaires.

Introduction

Ce deuxième chapitre passera par trois phases essentielles. Dans la première étape nous identifierons la nature des langues spécialisées ensuite nous ferons une distinction entre la langue générale, la langue commune, les langues spécialisées et le technolecte. Effectivement, établir la différence entre ces notions est primordial étant donné que la recherche cible un public spécifique en l'occurrence des étudiants algériens inscrits dans une filière scientifique et technique. En outre, nous aborderons l'enseignement/apprentissage des langues spécialisées où la prise en considération des besoins langagiers du public et les spécificités du contexte demeurent nécessaires.

Dans la deuxième étape, nous expertiserons les discours de trois modules essentiels relatifs à la formation : l'embryologie, la cytogénétique et l'histologie. En effet, nous analyserons les pratiques d'enseignement/apprentissage qui se font durant les cours magistraux de ces trois modules afin de faire émerger les difficultés que rencontre ce public en matière de technolecte et de déterminer s'ils arrivent réellement à assimiler les cours magistraux et ce malgré les stratégies adoptées par les enseignants de la spécialité à l'instar des pratiques plurilingues pour faire passer l'information. Ainsi, nous définirons la nature discursive des trois modules sus-cités en relevant leurs caractéristiques linguistiques les plus récurrentes : mode de raisonnement, procédés d'explication, la substitution, les organisateurs du discours, les temps verbaux, structure des mots savants... et ce dans le but de cerner d'une façon générale les spécificités langagières des sciences vétérinaires. Cette dernière est nécessaire dans une élaboration d'un programme sur objectif spécifique. Enfin, nous analyserons les discours des enseignants en situation : changement de registre langagier lors de l'explication, recours à la traduction...

Dans la troisième étape, nous définirons le cours magistral à l'ISV et ses acteurs. Nous parlerons des rôles polyvalents que les enseignants occupent durant la présentation de leurs cours magistraux. Ensuite, nous verrons si le recours aux discours orolographiques afin d'explicitier les contenus peut constituer un obstacle ou un atout pour la compréhension des CM. Enfin, nous parlerons des différentes formes de dialogisme utilisées par les enseignants durant la présentation de leurs cours magistraux puisqu'elles sont importantes dans la compréhension exacte des informations dispensées.

2.1. La nature des langues de spécialité

D'une manière générale, les langues de spécialité sont des outils favorisant l'apprentissage des connaissances spécialisées. Il faut préciser que la langue commune c'est une langue non-marquée et non-spécialiste « *Langue de spécialité s'oppose à langue commune* » (Dubois et al. 2001 : 440), de plus, la langue générale englobe la totalité de la langue c'est-à-dire et la langue commune et les langues de spécialité. Selon Cabré (1998 : 112), il existe une différence de degré plutôt que de nature entre la langue commune et les langues de spécialité. Ainsi, les particularités des langues de spécialité sont observables surtout au niveau de la pratique.

« *Les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global* » (Cabré 1998 : 119). En effet, langue commune et langues de spécialité partagent certainement plusieurs éléments, elles sont effectivement perméables les unes aux autres. De ce fait, « *les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune* » (Cabré 1998 : 126).

En réalité la langue dite générale englobe la langue dans sa totalité c'est à dire les langues de spécialité en plus de la langue commune. En outre, la langue commune prend le sens de la langue non marquée et des échanges courants non spécialisés. Ainsi, il n'est pas aisé de définir les langues de spécialité selon des critères uniquement linguistiques, leur côté pragmatique étant essentiel. Les langues de spécialité seraient des structures sémiotiques complexes utilisées dans un domaine bien particulier et pour des besoins spécifiques. Autrement dit, il s'agit de communiquer des informations de nature spécialisée. Cette communication d'information peut se faire dans un cadre restreint de spécialistes, ou être dirigé à des non-spécialistes c'est ce qu'on appelle la vulgarisation.

Rondeau (1998 :31) met l'accent à propos de la porosité des limites entre la langue commune et les langues de spécialité. Cette interaction est inévitable et cela que ce soit de la langue commune vers les langues de spécialité ou vice versa. Toutefois, cette mobilité notamment dans les termes engendre souvent un changement de signification. En effet, un terme de spécialité, quand il est glissé dans la langue commune, prend généralement un sens légèrement différent, moins précis que dans la langue spécialisée dont il est issu. On retrouve cette idée de glissement du sens chez plusieurs chercheurs à l'instar de Meyer et Mackintosh :

« Lorsqu'il est repris par la langue générale, un terme adopte un sens plus large que lorsqu'il est confiné à un domaine spécialisé ». (Meyer et Mackintosh 2000 : 199)

Il est à noter toutefois que plus on s'écarte de la langue commune pour se diriger vers le cadre des vocabulaires ultra-spécialisés, plus le nombre de locuteurs diminue : « *Le vocabulaire ultra-spécialisé des techniques de pointe et de la recherche d'avant-garde est utilisé par un nombre relativement restreint d'initiés* » Rondeau (1983 : 24). Aussi, LERAT le confirme (1995 : 135) : « *le vocabulaire ultra-spécialisé, ou jargon, est une barrière entre les initiés et les non-initiés* ». En effet, toute personne qui n'est pas spécialisée dans un domaine particulier peut accéder à la compréhension des connaissances spécialisées notamment à travers le processus de vulgarisation, par contre c'est difficile d'accéder aux savoirs ultra-spécialisés. Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe des niveaux de spécialisation au sein des langues de spécialité.

Du côté sémantique, les langues de spécialité se spécifient par une quête de la monosémie. Par conséquent, en terminologie, l'univocité notion-terme est essentielle, et ceci d'autant plus que lorsque l'on se situe dans la zone du vocabulaire ultra-spécialisés. La terminologie s'attache plus au concept qui est extralinguistique qu'au signifié qui est linguistique, ainsi les langues de spécialité forcent à concevoir la sémantique loin de l'ethnocentrisme. En effet, les notions scientifiques et techniques ont indéniablement un caractère universel (LERAT 1995 : 29). Ainsi, LERAT (1995 : 83) affirme que « *la sémantique des langues de spécialité est [donc] plus simple que celle des langues en général* ».

Ainsi, nous retrouvons que dans les langues de spécialité la polysémie des unités lexicales et syntaxiques de la langue commune est effectivement diminuée. De ce fait, il est possible de dire que plus le degré de spécialité d'une langue se réduit, plus cette langue présente des spécificités propres à la langue commune, notamment au niveau sémantique.

2.2. Le terme de technolecte : un caractère générique

Claude HAGEGE (1982) a été l'un des premiers à utiliser le terme de technolecte. En effet, ce dernier est défini comme un ensemble de pratiques lexicales et discursives inhérentes à une activité humaine. Par conséquent toutes productions écrites \orales, incluant des terminologies savantes, tout texte qu'il soit de haute scientificité ou comportant un vocabulaire banalisé ou encore une terminologie populaire sont qualifiées de technolecte. Loin de toute

considération qui oppose le technolecte à la langue commune, comme c'est le cas par exemple des langues de spécialité.

Il faut souligner que le technolecte n'est point synonyme de terminologie ou de jargon. Bien qu'il puisse contenir des éléments lexicaux identiques, il ne peut y être réduit. À la différence de la terminologie, le technolecte n'est pas essentiellement paradigmatique du fait qu'il est toujours relié aux pratiques discursives.

L'utilisation du terme technolecte se définit par l'intelligibilité sémantique des éléments qui le composent. Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de Dubois, Giacomo et al. (1994 : 275) : « *Dans une langue, le lecte désigne l'ensemble de traits linguistiques différenciés qu'on peut regrouper en une structure et qu'on réfère à une couche sociale, à un groupe professionnel* ». Ainsi, il s'agit effectivement d'utilisations linguistiques orales et écrites spécifiques, propres à un groupe déterminé, agissant dans un secteur spécialisé.

Il faut souligner que le mot « technolecte » fait référence à une spécialité bien précise notamment technique. Cela n'exclut en aucun cas qu'on peut bien parler du technolecte par exemple dans la critique littéraire bien que ce terme ait de prime abord désigné des utilisations linguistiques spécifiques dans des domaines techniques ou scientifiques.

Ainsi le concept de « technolecte » prend une place logique dans le paradigme dialecte, interlecte, idiolecte, sociolecte, etc. Sans pour autant désigner une langue à part, il reste toujours relié à une langue, à un système dont il est tributaire. Des deux appellations, celle de langue spécialisée, limitée à la langue écrite de nature savante, celle de technolecte est la plus objective dans la mesure où elle se positionne entre l'écrit et l'oral, entre la langue et le dialecte, elle se situe même au niveau normalisé de la terminologie ; elle désigne d'une manière générale tout ensemble langagier relevant d'un domaine spécialisé. Autrement dit, il s'agit d'un savoir, écrit ou oral, qui est transmis à travers l'utilisation de tournures linguistiques adéquates dans un domaine spécialisé.

Pour ainsi dire, la notion de technolecte a une spécificité générique offrant la prérogative d'englober toutes les pratiques linguistiques et discursives relatives à tous les domaines spécialisés, qu'ils soient standardisés ou non, écrits ou oraux, savants ou publics, classiques ou contemporains, techniques, scientifiques ou technologiques.

2.3. L'enseignement\apprentissage des langues de spécialité

Désormais, dans l'enseignement\apprentissage en contexte FLE, on se focalise des plus en plus sur besoins réels des apprenants. En effet, ces derniers sont orientés vers une utilisation en situation concrète. La compétence en langue de spécialité ne se limite plus à une compétence linguistique. En réalité, la capacité à comprendre un texte de spécialité relève du domaine de la spécialité et de la maîtrise de la langue. Par conséquent, ces deux éléments notamment linguistique et spécialisée sont indivisibles, monolithiques.

En effet, les besoins langagiers des apprenants doivent être toujours pris en considération par rapport aux spécificités des contextes et des situations et ce pour que l'étudiant puisse réaliser réellement et efficacement une action définie que ce soit dans la langue source ou bien dans la langue cible. Désormais, l'enseignement\apprentissage des langues étrangères dans les domaines spécialisés est vu comme un enseignement sur objectifs spécifiques.

De ce fait, les langues de spécialité sont considérées comme des moteurs de connaissances spécialisées. La dichotomie langue spécialisée\langue commune est surannée. La langue commune étant intégrée dans un savoir-faire de spécialité de manière globale et positive. Les objectifs d'enseignement\apprentissage sont ainsi réalisés dans la spécialité en amont.

La tendance actuelle se retrouve sous l'appellation de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), il s'agit d'une orientation principalement axée sur les besoins de l'apprenant, et qui peut se résumer en une identification précise des besoins du public cible qui se traduira ensuite en des objectifs spécifiques d'apprentissages. Il est à noter que les objectifs d'apprentissages ne sont pas uniquement linguistiques, mais ils peuvent être communicationnels, culturels, etc. De ce fait, nous pouvons dire que c'est la langue de spécialité en tant que vecteur de transmission de savoir qui est ciblée.

Binon (2000) a bien montré les évolutions d'approches en didactique des langues de spécialité. En effet, selon l'auteur, elles sont devenues de plus en plus communicatives rejoignant dans ce cas la didactique de la langue commune : « *les activités lexico-systématiques ont évolué vers des exercices de type problème-solution ; l'apprentissage est focalisé sur le développement des savoir-faire en situation* ». Selon (Binon 2000 : 29) : « *les objectifs de l'enseignement\apprentissage se basant sur des situations-problèmes où l'apprenant doit*

effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques...offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire ».

2.4. L'enquête par l'observation

Nous avons commencé l'enquête par l'observation au cours du deuxième semestre dès la fin des examens du S1. Nous nous sommes focalisés sur trois modules en l'occurrence embryologie, cytogénétique et histologie au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaires à TIARET.

En effet, il est indispensable dans la présente recherche de passer par une description de la situation d'enseignement\apprentissage qui se fait par la langue française afin de cerner les problèmes qui entravent la compréhension des cours magistraux. Cela va orienter considérablement la pertinence des items que ce soit dans le questionnaire et ou encore dans l'entretien que nous envisageons de faire plus tard.

L'investigation a pour objectif d'observer le contexte dans lequel le français est une langue d'enseignement\apprentissage dans l'Institut des Sciences Vétérinaires. Il s'agit dans ce cas d'une analyse situationnelle qui permet de tirer au clair et avec précision les pratiques pédagogiques et les stratégies adoptées par les enseignants pour favoriser la transmission et l'apprentissage des informations. De voir comment les enseignants planifient le déroulement des cours magistraux et surtout quel type de discours est employé dans ce contexte.

La centration est ancrée sur les différents acteurs qui entrent en jeu durant les cours magistraux. En réalité, le schéma part de l'explication donnée par l'enseignant pour arriver à l'étudiant qui va prendre des notes. Il s'agit de voir la nature des interactions qui existent durant les séances de cours et le contrat qui existe entre enseignant\étudiants.

Rappelons que la recherche s'articule autour du français utilisé dans les filières scientifiques en l'occurrence dans l'Institut des Sciences Vétérinaires. Il est question alors de voir les stratégies employées pour expliquer les notions spécifiques du domaine de voir les caractéristiques du discours employé durant les cours et quels genres de documents, textes et supports sont proposés aux étudiants pour qu'ils puissent assimiler correctement les informations.

Il faut rappeler que l'objet de l'observation en situation de cours est de définir les besoins réels des étudiants en termes de technolecte.

En réalité, analyser des cours magistraux se résumera en une observation objective des pratiques d'enseignements, de décrire avec fidélité ce contexte afin de définir les difficultés rencontrées par les étudiants en termes de technolecte. De voir comment se déroule les cours magistraux, comment les enseignants expliquent les contenus, de voir quels genres de supports didactiques est mis à la portée des étudiants et surtout de déterminer si les étudiants de la première année arrivent réellement à assimiler les cours magistraux dispensés en langue française et enfin de voir l'utilisation des pratiques plurilingue pour faire passer l'information en cours magistraux.

En effet, il est tout à fait important de voir les registres de langues utilisés dans les différentes interactions entre enseignants\étudiants dans les situations de communications auxquelles ils seront confrontés pour apprendre et acquérir de nouvelles connaissances ; de voir aussi comment se fait le glissement à la langue source pour expliquer les notions et les informations relatives à leur spécialité, de voir si cette technique est un adjuvent ou un obstacle pour toute construction ou pratique didactique.

2.4.1. Les Cours magistraux mode d'approche

L'outil d'investigation pour collecter les informations nécessaires à l'enquête est le magnétophone afin d'enregistrer les cours magistraux et d'écrire tout ce qui se passe durant les cours dans un bloc note, et ce afin de renforcer en cas où nous ne pourrions pas décrypter les informations qui se retrouvent dans le magnétophone. En effet, l'enseignant dans un cours magistral est toujours en mouvement : utilise le tableau, le data-show, les photocopies donc se référer au magnétophone seulement est insuffisant.

Donc il s'est avéré indispensable d'écrire tout ce que l'enseignant et les étudiants disent pendant le cours magistral, cependant, il faut vraiment avoir la capacité d'écrire rapidement en utilisant des abréviations pour pouvoir réécrire tout ce qui se fait durant les cours magistraux.

Il faut rappeler toujours que la centration porte sur les spécificités du discours utilisé dans les cours comme l'aspect terminologique et syntaxique par exemple et les pratiques discussives qui sont enclenchées pour se faire comprendre et faire comprendre l'information.

Après avoir assisté à plusieurs cours magistraux d'histologie, embryologie et cytogénétique nous avons compté une dizaine d'heures de cours magistraux et cela pendant toute la durée du deuxième semestre c'est-à-dire vers la fin du mois février juste après la fin des examens du premier semestre et ce afin d'identifier les besoins des étudiants en situation de classe. Rappelons toujours que l'Institut des Sciences vétérinaire ne suit pas le régime LMD, on préfère continuer avec le régime classique.

Toutefois, lorsque nous assistions aux cours magistraux, il nous fallait absolument changer de conception en adoptant une stratégie qui va vers les étudiants, de nous comporter comme des étudiants, d'être proche des étudiants dans la mesure du possible afin de comprendre le phénomène linguistique qui se déroule dans le contexte institutionnel.

Il faut préciser que les cours d'histologie et de cytogénétique se font à raison de deux cours magistraux (CM) d'une heure et demie hebdomadaires quant à l'embryologie, elle n'est dispensée qu'une fois par semaine sous forme de CM. Il faut signaler que ces trois modules comportent respectivement des TP et ont un coefficient de deux.

Il faut préciser avant tout que le phénomène d'absentéisme ne touche pas seulement les cours de terminologie mais aussi les autres modules de leur spécialité. Ce qui est tout à fait logique puisqu'un cours magistral n'est pas obligatoire. Par conséquent, passer inaperçu durant les cours magistraux était impossible puisque toute la promotion de 2015\2016 se composait de 212 étudiants y compris ceux qui ont refait l'année. En effet, cette catégorie de redoublants représentait presque la moitié de l'effectif. Ainsi, on se retrouvait généralement avec une cinquantaine ou une soixantaine d'étudiants qui assistaient aux cours magistraux.

2.4.2. Les supports

Durant les cours magistraux les enseignants recourent aux photocopiés dans lesquels il y a les cours contenant des schémas... aussi les enseignants recourent au vidéoprojecteur en même temps pour y apporter d'avantage d'explications. Cependant les stratégies diffèrent d'un enseignant à l'autre. Puisqu'il y a des enseignants qui préfèrent dicter directement pendant que les étudiants écrivent, d'autres donnent uniquement des photocopiés et d'autres utilisent les TIC. Cependant, le tableau est l'outil que tous les enseignants utilisent sans exception lorsqu'ils veulent donner des explications de tous genres.

2.5. Analyse du discours d'embryologie\cytogénétique\histologie

Les discours scientifiques sont avant tout, explicatifs, informatifs, ils tirent de l'argumentatif, du descriptif, et même du narratif. Le vocabulaire, dans les textes, est en lien avec les notions expliquées, donc si la matière est complexe, un glossaire, des définitions en notes de bas de page, etc., peuvent être nécessaires. Le ton du narrateur est externe et objectif – il informe les lecteurs tout simplement – ou il peut être interne et subjectif – le destinataire cherche à informer et à expliquer en donnant de manière directe ou indirecte son point de vue.

Évidemment, tout texte, par les choix du sujet traité, par les sous-titres, par le titre, les images, etc., comporte une note de subjectivité et cela, même si le destinataire jure son objectivité. Pour faciliter la compréhension de la matière expliquée, des titres, des sous-titres, des intertitres, des images, des photos, des schémas et/ou des graphiques peuvent être insérés. On utilise généralement dans ces discours deux sortes de raisonnements :

2.5.1. L'inductif

On part d'observations particulières pour arriver à une conclusion de portée générale.

2.5.2. Le déductif

On part du général vers le particulier. Ce genre de raisonnement est utilisé généralement en mathématique.

2.5.3. L'analogie

Il procède à une comparaison avant d'aboutir à une conclusion.

2.5.4. Les procédés explicatifs

Ainsi pour faciliter la transmission des informations dans les discours scientifiques d'agronomie plusieurs procédés explicatifs sont utilisés. On en cite quelques-uns :

2.5.4.1. La définition

Elle est utilisée pour faciliter la compréhension des mots difficiles. On peut l'insérer dans le texte à l'aide de parenthèses, d'une note de bas de page ou littéralement dans le texte même.

Exemple :

Le macrophage est une cellule résidente du TC à mobilité réduite.

2.5.4.2. La reformulation

Elle permet de réexpliquer une notion de manière(s) différente(s). Certaines expressions permettent d'introduire des reformulations : C'est-à-dire, en d'autres termes, autrement dit...

Exemple :

...délimité par une fine membrane plasmique ou plasmalemme...

2.5.4.3. L'exemplification

Utiliser des exemples concrets pour expliquer.

Exemple :

...mais une seule structure se retrouve au niveau de tous les types cellulaires, ce que l'on rappelle par exemple dans la théorie de l'unicité de la membrane plasmique de ROBERTSON de 1959.

2.5.4.4. La comparaison

Dans la même visée que les exemples, la comparaison permet de démontrer de manière concrète les ressemblances et/ou les différences entre les connaissances diverses.

Exemple :

...une coupe dans le plasmalemme apparaît comme un sandwich composé de deux couches sombres de 2 nm d'épaisseur...

2.5.4.5. L'énumération

Enoncer successivement les parties d'un tout sous forme d'une liste, d'un inventaire, les citer un à un.

Exemple :

Les rôles de la membrane peuvent se résumer en trois points :

- Circonscrire le volume cytoplasmique contenant les organites,
- Contrôler (passivement) ou diriger (activement) sélectivement les échanges moléculaires et particuliers entre le cytoplasme et l'environnement cellulaire,
- Permettre la reconnaissance cellulaire spécifique et transmettre des informations de l'environnement cellulaire vers l'intérieur de la cellule.

2.5.4.6. La dénomination

Designner par un nom, nommer quelque chose.

Exemple :

...des échanges symétriques de portions de chromatides. Ce phénomène appelé : recombinaison par crossing-over ...

2.5.5. La ponctuation

Elle joue un rôle prépondérant puisqu'elle structure et organise le texte, voici les valeurs de quelques signes :

- Les virgules hiérarchisent l'information tout en la mettant en valeur.
- Les points virgules délimitent les sous-ensembles logiques.
- Les parenthèses rompent le cours de la phrase pour insérer, intercaler une explication.
- Les deux points annoncent, résument et permettent d'établir un lien de cause à effet, ils permettent aussi d'annoncer une définition.

2.5.6. Les présentateurs

Ils servent à présenter un objet, un fait. Ils permettent de :

- De donner une définition, de monter, de caractériser un objet, un évènement, un être.
- D'affirmer l'existence d'un objet, d'un être, d'un évènement.

Les présentateurs les plus utilisés sont : c'est, ce sont, il y a, il existe, il s'agit de, voilà, voici.

Exemple :

« C'est une sorte de sac rempli d'enzymes et d'hémoglobine à usage unique. Il contient notamment des enzymes de la glycolyse pour assurer sa nutrition ».

2.5.7. La substitution

Elle peut s'effectuer par des moyens lexicaux ou grammaticaux.

- On parle de substitution lexicale quand le substitut est un groupe nominal organisé autour d'un nom commun.

Exemple :

« La membrane les délimite à tout moment de façon parfaitement hermétique. Elle a l'apparence d'un fin film déformable ».

- On parle de substitution grammaticale lorsque substitut est un mot grammatical, reprenant un groupe nominal et dans certain cas un nom.

Exemple :

« On observe pour les cellules de Schwann myélinisantes un renflement externe contenant le noyau. Dans la zone d'enroulement, on observe des zones d'accolement de la MP donnant par endroit des "bulles" de cytoplasme : les stries de Schmidt-Lanterman ».

On distingue trois types de substitution :

A- Le substitut est en relation de coréférence totale avec sa source sémantique.

Exemple :

« Les zones d'accolement... Ils entourent tous les neurones »

B- Le substitut est en relation de coréférence partielle avec sa source sémantique.

Exemple :

« Les cellules de Schwann myélinisantes...dans la zone d'enroulement de la cellule ».

C- Le substitut est en relation de disjonction référentielle avec sa source sémantique.

Exemple :

« Une cellule... une autre ».

2.5.8. Le gérondif

Sa forme ne marque pas la personne il permet au verbe d'avoir plusieurs fonctions tout en restant lié au sujet du verbe conjugué car il exprime une action secondaire accomplie par le sujet de ce verbe.

2.5.9. Les fonctions du gérondif

- Complément exprimant la manière : « en se refroidissant, en s'atténuant ».
- Complément exprimant la cause : « en le greffant, on le sauve de la mort ».
- Complément exprimant le temps : « En déversant les enzymes lysosomiales soit dans le phagolysosome soit directement à l'extérieur de la cellule, cela entraîne sa propre destruction en pyocyte ».

2.5.10 Les articulateurs du discours

Ce sont des mots ou groupes de mots de nature très variée qui relient des segments de texte et en assurent l'organisation en marquant des relations logiques et sémantiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent. Pour organiser le cheminement des idées dans le discours, les étapes du déroulement de la pensée. On a recours à des articulateurs logiques, chronologiques.

2.5.11. Les articulateurs temporels

Ils rendent compte de la chronologie des faits : D'abord, ensuite, au début, enfin...

Exemple :

« D'abord pour connaître les animaux sous tous les rapports,Ainsi, nous savons actuellement que, comme corps vivants, ...Enfin les animaux ne sont pas les seuls corps vivants qui existent... ».

2.5.12. Les articulateurs spatiaux

Ils organisent les éléments constitutifs dans une description : à droite, à gauche, au-dessus, en dessous, au milieu, au travers de, à l'extrémité de, à côté de...

2.5.13. Les connecteurs logiques

Ils permettent d'établir un rapport de sens entre deux idées : par conséquent, mais, cependant, d'abord, puis...

Voici la liste des principaux articulateurs logiques :

Tab. 02 : Tableau récapitulatif des principaux connecteurs logiques.

NATURE	Conjonctions de coordination	Adverbes et locutions adverbiales	Conjonctions et locutions conjonctives de subordination
CAUSE	Car	en effet - de fait	parce que - du fait que - étant donné que - puisque - sous prétexte que - comme

CONSEQUENCE	Donc	aussi (+ reprise du sujet) - alors - en conclusion - en conséquence - c'est pourquoi - par conséquent - ainsi - dès lors - d'où	de sorte que - si bien que - tellement que - si bien que - de telle manière que
HYPOTHESE		en ce cas - sinon - pour un peu	si - à condition que - à supposer que - pourvu que - au cas où - à moins que
BUT		dans ce but - à cette fin	pour que - afin que
OPPOSITION CONCESSION	mais – or	cependant - néanmoins - pourtant - par contre - du reste - d'ailleurs - au contraire - en revanche - toutefois - bien sûr - soit – certes	quoique - bien que - il est vrai / certain que - même si - nul doute que - encore que - quand bien même - alors que
ADDITION EXEMPLE	et ...ni...ni	d'abord - premièrement - d'entrée de jeu - en outre - d'une part, d'autre part - puis - ensuite - de plus - par ailleurs - enfin - c'est-à-dire - ainsi - par exemple - notamment - en effet – citons	
ALTERNATIVE	Ou	soit..., soit... - ou bien..., ou bien...	soit que..., soit que...

2.5.14. La cause et la conséquence

2.5.14.1 La cause

C'est l'expression du motif, de l'origine d'une autre action, d'un autre fait. La subordonnée de cause indique ainsi le motif de l'action ou du fait exprimé par la proposition principale.

Exemple :

« Le renouvellement de l'air dans les poumons se fait grâce aux mouvements de la cage thoracique ».

2.5.14.2. La conséquence

C'est l'expression de l'effet (réel) provoqué par une autre action, un autre fait. La subordonnée de conséquence indique ainsi l'effet, le résultat (réel) de l'action ou du fait exprimé dans la proposition principale.

Exemple : « Une bicouche, au sein de laquelle les molécules sont orientées en tête-bêche, permettra donc de séparer deux liquides aqueux ».

La cause et la conséquence sont indissociables, chaque cause indique une conséquence, et toute conséquence suppose une cause. Il suffit donc d'introduire les éléments de la connexion pour exprimer la cause ou la conséquence.

2.5.14.3. L'expression lexicale de la cause et de la conséquence

Dans le tableau ci-dessous se présentent quelques termes qui expriment la cause et la conséquence :

Tab. 03 : Tableau présentant quelques exemples du lexique exprimant la cause et la conséquence.

La cause :	La conséquence :
<p>Dériver, émaner, être à l'origine, être attribué à, être dû à, être imputé à, être produit par, être provoqué par, s'inspire de, procéder de, provenir de, s'expliquer par, tenir à, tenir son origine de.</p>	<p>Aboutir, amener à, attirer à, attiser, causer, conduire, créer, déboucher, décider, déterminer, engendrer, entraîner, être réduit, éveiller, exciter, inciter, pousser à, procurer, produire, provoquer, rallumer, ranimer, réveiller, soulever, susciter.</p>

2.5.15. Opposition/ concession

La proposition concessive introduit une idée d'opposition dans la réalisation du but mais n'empêche pas l'action de se réaliser tandis que l'opposition permet de constater la différence entre deux faits concomitants.

Exemple :

« Les bronches ont les mêmes structures que la trachée, mais les anneaux cartilagineux sont continus... ».

2.5.16. L'expression du but

C'est mettre en valeur la raison pour laquelle on réalise quelque chose.

Les propositions et conjonctions qui introduisent le but sont :

- Pour que, Afin que, De peur que (ne), De crainte que (ne), De sorte que, De façon (à ce) que, De manière (à ce) que... suivies du subjonctif.

Exemple :

« Une telle bicouche a tendance à se refermer sur elle-même pour qu'elle puisse former une sphère appelée liposome ».

- Pour, Afin de, De peur de, De crainte de, De sorte à, De façon à, De manière à, Dans le but de, Dans l'intention de... suivies de l'infinitif.

Exemple :

« Une telle bicouche a tendance à se refermer sur elle-même pour former une sphère appelée liposome ».

- Pour, De peur de, De crainte de, En vue de... suivies du substantif.

Exemple :

« Une telle bicouche a tendance à se refermer sur elle-même pour la formation d'une sphère appelée liposome ».

2.5.17. Le comparatif

Il existe trois degrés de l'adjectif ou de l'adverbe : le positif, le comparatif et le superlatif. Ils permettent d'introduire des nuances de sens.

2.5.17.1. Le positif

Correspond à l'adjectif ou à l'adverbe :

Exemple :

« Les 2, 3 et 4 millimètres se sont considérablement allongés ».

2.5.17.2. Le comparatif

Il introduit une comparaison avec un autre élément.

2.5.17.2.1. Le comparatif de supériorité

L'adjectif ou l'adverbe est encadré par : plus...que

Exemple :

« La fréquence des crossing-over entre deux gènes est plus importante que les gènes étudiés sur des loci éloignés ».

2.5.17.2.2. Le comparatif d'égalité

L'adjectif est encadré par : aussi ...que

Exemple :

« La fréquence des crossing-over entre deux gènes est aussi importante que les gènes étudiés sur des loci éloignés ».

2.5.17.2.3. Le comparatif d'infériorité

L'adjectif est encadré par : moins...que.

Exemple :

« La fréquence des crossing-over entre deux gènes est moins importante que les gènes étudiés sur des loci éloignés ».

2.5.17.3. Le superlatif

Indique que quelque chose est caractérisé au plus haut degré.

Exemple :

« Le premier centimètre est le plus allongé ».

Le tableau ci-dessous résume les différentes nuances de la comparaison :

Tab. 04 : Tableau résumant les différentes nuances de la comparaison.

Positif	Comparatif			Superlatif	
	Supériorité	Egalité	Infériorité	Supériorité	Infériorité
Beaucoup	Plus	Autant	Moins	le plus	le moins
Bien	Mieux	aussi bien	moins bien	le mieux	le moins bien
Bon	Meilleur	aussi bon	moins bon	le meilleur	le moins bon
Mauvais	Pire ou plus mauvais	aussi mauvais	moins mauvais	le pire ou le plus mauvais	le moins mauvais
Mal	Pis ou plus mal	aussi mal	moins mal	le pis	le moins mal
Petit	Moindre ou plus petit	aussi petit	moins petit	le moindre ou le plus petit	le moins petit

2.5.18. La subordonnée relative explicative et la déterminative

2.5.18.1. La proposition subordonnée explicative

Elle apporte une précision supplémentaire à l'énoncé et peut être supprimée.

Exemple :

« La glande parathyroïde sécrète la PHT qui va réguler la calcémie. Cette dernière va exercer un rétrocontrôle (ou feedback) sur la sécrétion de PTH ».

2.5.18.2. La proposition subordonnée déterminative

Elle est essentielle à la compréhension de l'énoncé. Elle est une partie intégrante de la phrase.

Exemple :

« L'eau qui n'est pas traitée est à l'origine de nombreuses maladies ».

2.5.19. La nominalisation

Les nominalisations sont un procédé permettant de transformer un adjectif, un verbe ou une proposition complétive introduite par « que » en un substantif. Elles sont très fréquentes entre autres dans le discours scientifique.

2.5.19.1. La nominalisation à base adjectivale

C'est le passage de l'adjectif vers le nom.

Exemple :

« Le nombre des maladies est immense === L'immensité du nombre des maladies ».

2.5.19.2. La nominalisation à base verbale

C'est le passage du verbe vers le nom.

Exemple :

« Le fibroblaste élabore la totalité des constituants de la matrice extracellulaire du tissu conjonctif === L'élaboration de la totalité des constituants de la matrice extracellulaire du tissu conjonctif par le fibroblaste ».

2.5.19.3. La nominalisation à base complétive

Elle se fait à partir d'une proposition complétive introduite par : que.

Exemple :

« On constate que le taux de glycémie a augmenté === On constate une forte augmentation de la glycémie ».

Le tableau ci-dessous représente les types de nominalisations :

Tab. 05 : Exemples des différents types de nominalisation.

Nominalisation à base adjectivale	<ul style="list-style-type: none">- ité : divers/ la diversité ; grave/ la gravité ; inutile/ l'inutilité- té : clair/ la clarté- ce : abondant/ l'abondance ; cohérent/ la cohérence ; fort/ la force- eur : lent/ la lenteur ; long/la longueur ; large/la largeur- itude : exact/ l'exactitude- esse: juste/ la justesse, souple/souplesse.
Nominalisation à base verbale	<ul style="list-style-type: none">- tion: décrire/ la description ; réduire/ la réduction ; diminuer/ La diminution- ation: stagner/ stagnation- sion : exploser/explosion.- xion: connecter/la connexion- ure : rompre/ la rupture ; signer/la signature...

	- age : forer/ le forage - ment : développer/ le développement - is : gazouiller/ le gazouillis
Absence de suffixe	abandonner/ l'abandon ; conduire/ la conduite ; étudier/ l'étude ; sauter/ le saut ; réformer/ la réforme...
Modification du radical	Partir/ Le départ ; revenir/ le retour ; mourir/ La mort ; naître/ la naissance...

2.5.20. Les temps de verbes

Les temps qui sont les plus utilisés dans le discours d'agronomie sont :

2.5.20.1. Le présent gnominique

Il indique qu'un fait est vrai (règle ou adage) dans sa globalité, quel que soit le moment où on le considère.

Exemple :

« Le cœur est un muscle creux sur lequel agissent les nerfs pneumogastriques et les nerfs du sympathique ; les uns comme modérateurs, les autres comme accélérateurs. Sous ces influences les oreillettes se contractent simultanément... »

2.5.20.2. Le conditionnel

Il permet d'annoncer des nouvelles, e donner des informations sous toutes réserves, c'est-à-dire probables mais non pas certaines.

C'est le mode où l'action est hypothétique ou irréal. Il exprime :

- Un fait hypothétique ou irréel : Le globe terrestre serait constitué...
- Une supposition, une éventualité : La cellule animale se formerait...
- Une affirmation atténuée : Nous devrions arriver à la conclusion suivante...

Le conditionnel présente une action comme dépendante d'une condition. Le conditionnel possède deux temps : le présent (dont les formes peuvent aussi marquer le futur) et le passé.

2.5.20.3 L'impératif

Il est utilisé généralement pour donner des consignes.

Exemple :

« Déterminez l'équation de combustion d'une molécule-gramme de chacun des acides gras et de chacun des principes immédiats des corps gras. En déduire les volumes d'oxygène et d'air qu'exige la combustion complète de l'unité de masse ».

2.5.21. La forme passive

Le passif est utilisé afin de mettre l'accent sur les faits et non pas sur le sujet, pour marquer ainsi la distance, l'objectivité, pour présenter les actions comme elles sont sans subjectivité.

Exemple :

« Dans le sang où il reste durant les 120 jours de sa vie de globule rouge. Il est principalement détruit par les macrophages de la moelle osseuse chez le sujet normal.

Quand il a épuisé toutes ses réserves, il n'a plus assez d'énergie pour rester fonctionnel. Sa membrane exprime alors des marqueurs spécifiques et il est phagocyté par les macrophages (qui le recycle presque en totalité) ».

2.5.22. La tournure impersonnelle

Dans une proposition à la tournure impersonnelle, le sujet du verbe est un « il », un « ceci », un « cela », qui ne représente rien.

Exemple :

« Il existe différents types de FMSS :

- Les Fibres les plus abondantes sont de type I dans le muscle rouge, peu fatigables, et d'autres de type II dans les muscles oculomoteurs, des doigts, très fatigables...
- Il y a d'autres cellules au niveau du myocarde (mais ce ne sont pas des cellules à activité musculaire bien que dérivant de cellules musculaires) ».

2.5.23. La phrase déclarative

Les textes scientifiques ont pour objectifs d'informer, d'expliquer, on utilise des phrases déclaratives, pour annoncer des vérités, des expérimentations. Les temps le plus utilisé est le présent. La centration est mise sur l'action. Toute marque de subjectivité est effacée.

2.5.24. La structure des mots scientifiques

La composition des mots scientifiques prend du grec et du latin :

Tab. 06 : tableau donnant des exemples de la composition des mots scientifiques.

Mots latins	Mots grecs
Api ---abeille---apiculture	Aéro---air---aéronef
Aqua---eau---aquaculture	Algie---douleur---névralgie
Arbor---arbre---arboricole	Antropo---homme---anthropologie
Cide---qui tue---insecticide	Bio---vie---biologie
Fère---qui porte---mammifère	Chloro---vert---chlorophylle
Igni---feu---ignifuge	Ciné---mouvement---cinétique
Multi---nombreux---multilingue	Géo---terre---géologie
Omni---tout---omnivore	Hydro---eau---hydraulique
Pare---qui porte---ovipare	Logie---science---pédologie
Radio---rayon---radiologie	Morpho---forme---morphologie
Uni---unique---uniforme	Poly---nombreux---polygamie
Vore---qui mange---omnivore	Télé---au loin---téléscope

2.5.25. Tableau récapitulatif

Le tableau ci-dessous représente les différentes caractéristiques du discours des sciences vétérinaires :

Tab. 07 : Résumé des principaux constituants du discours des sciences vétérinaires.

Fonctions	Fonction informative, explicative. Fonction didactique. (description, comparaison, définition, classification, démonstration...)
Caractéristiques d'organisation	Progression à thème constant. Progression à thème linéaire. Progression à thème éclaté. Raisonnement (déductif/inductif).
Caractéristiques linguistiques :	Procédés explicatifs. Vocabulaire spécialisé. Utilisation des substituts. Formation/composition des mots. Liens logiques. Les temps utilisés. Les présentatifs. La tournure impersonnelle. La nominalisation. Types de phrases. Pronoms personnels (on, il, nous) Les relatives. Le comparatif (infériorité, égalité, supériorité) La quantification. La ponctuation. Le gérondif Lexique (cause/conséquence).

2.5.26. Termes dans la langue générale

2.5.26.1. Sens dans le contexte de l'embryologie\cytogénétique\histologie

Comme nous l'avons déjà signalé auparavant, le discours scientifique et technique prend de la langue générale, usuelle. Cette situation peut provoquer toutefois des ambivalences. Par exemple un étudiant peut être confronté à des termes qu'on trouve dans le dictionnaire général mais dans le contexte de sa formation peut véhiculer un autre sens. Ainsi, l'étudiant s'il va se diriger vers un dictionnaire général risque de tomber sur une définition qui s'éloignera de sa signification contextuelle.

Par exemple :

Conjonctif :

1. *linguistique* : en grammaire qui est introduit par une conjonction de subordination simple ou en locution.

Une subordonnée conjonctive.

2. *linguistique* : en grammaire qui sert à relier deux propositions

Une locution conjonctive.

Tissu conjonctif : locution nominale - masculin ((tissus conjonctifs))

1. *anatomie* : tissu fondamental constitué de cellules éparses entourées d'une matrice abondante riche en eau, en substances chimiques et en fibres protéiques

Le tissu conjonctif est riche en collagène.

Tissu :

1. ouvrage plat, mince et souple, fait de fils textiles entrelacés par tissage, tricotage, feutrage ou assemblage chimique ou thermique

Un tissu de coton

2. biologie ensemble organisé de cellules vivantes à potentialités identiques et remplissant une fonction déterminée

Une crème de beauté censée régénérer les tissus

3. sciences humaines : en sociologie agencement d'éléments divers constituant une structure homogène

Le tissu urbain

4. suite (de choses généralement négatives ou méprisables qui s'enchaînent) (familier ; péjoratif) exemple :

Raconter un tissu de mensonges¹⁹.

Il est à noter aussi, que lorsque nous assistions aux magistraux, c'étaient les enseignants qui monopolisaient la parole. Ils donnaient les informations puis les expliquaient. Les étudiants ne faisaient qu'écouter, rares étaient les étudiants qui prenaient notes des explications données par leurs enseignants, ils se contentaient de réécrire ce que l'enseignant portait sur le tableau. Aucune question n'était posée par les étudiants, ils répondaient que par des oui ou des non timides. En somme c'est très rare de voir un étudiant poser une question sur une information concernant les cours dispensés.

En outre nous avons remarqué que les enseignants recouraient lors des explications à plusieurs registres dont le langage soutenu qui peut s'avérer dans quelques situations pour les étudiants difficile à comprendre et peut engendrer par conséquent une mauvaise interprétation de l'information comme par exemple dans un cours d'histologie, les explications et les contenus observés relèvent d'un discours scientifique et technique soutenu et qui produit une difficulté considérable pour la compréhension :

Extrait d'un cours d'histologie :

« Maintenant au microscope électronique ils correspondent à des agrégats du réticulum endoplasmique granulé, se disposent en rangés parallèles pouvant s'anastomoser les uns avec les autres aucune membrane délimite les corps deleurs fonctions punctiformes est la synthèse protéique... »

Ici, l'enseignant dicte tout simplement le contenu. Puis donne des explications surtout par rapport à la terminologie en arabe dialectal. Ainsi, nous avons remarqué que les étudiants avaient du mal à suivre le contenu vu la complexité du discours.

Cependant, il faut signaler que les situations dans lesquelles les enseignants changent de registres sont rares, ils préfèrent la plus part du temps recourir ipso facto à la langue source pour donner des explications. Exemple :

Extrait de cours d'embryologie :

¹⁹ Microsoft® Encarta® 2008. © 1993-2007 Microsoft Corporation.

« Oui amoptose...c'est la mort cellulaire exemple : les mains ikounou fi une seule entité après yetséparaw par amoptose...el khalaya imoutou kima el programme...hadi c'est la première grossesse simple w hadi c'est une grossesse double... Keyen une grossesse de six mois wela makanech ? C'est possible w i3ich normal... na3refbzaf w darwek rahoum redjel w nssa ... w sept mois est-ce que keyen ? oui w i3ich teni normal...w huitième mois ?.... Keyen exceptionnel izid par voie haute c'est la césarienne pour le placenta il y a des caduques et les ba...w hadou c'est les caduques... à partir du troisième mois rah yebqa ghi hadoul'objectif est de se rapprocher entre la mère et l'utérus »

Nous avons observé que les trois enseignants commençaient leurs cours par une explication succincte de ce qu'ils ont déjà vu auparavant, puis enchaînaient généralement par une distribution de photocopiés suivie de projections à l'aide d'un data-show. Les textes sont accompagnés d'images explicatives. Aussi, les enseignants utilisaient le tableau pour y porter généralement les nouveaux termes scientifiques et techniques.

La lecture des photocopiés se déroulaient généralement par une lecture-compréhension des documents par segments, une explication était sitôt donnée chaque fois que l'étudiant terminait sa lecture. Toutefois, nous avons remarqué que tous les enseignants se référaient automatiquement à la langue source (l'arabe dialectal) lorsqu'ils expliquaient. Toutefois, lorsque les enseignants posent des questions de compréhension par rapport aux contenus, les réponses sont quasi inexistantes de la part des étudiants. Donc c'était aux enseignants de poser et de répondre à la fois aux questions.

Dans ce contexte les étudiants sont amenés à chaque fois de prendre des notes des explications de l'enseignant. En outre, les photocopiés ou l'image projetée ne peuvent être comprises complètement par les étudiants que par les explications de la part des enseignants d'où l'importance de la prise de notes. Toutefois nous avons remarqué que les étudiants réécrivent simplement ce que l'enseignant porte sur le tableau, ils se contentent d'écouter, de répondre par des non et des oui. En effet, lorsque l'enseignant explique les informations la prise de note est aussi quasi inexistante et ce dans les trois modules dont nous avons assisté (embryologie, histologie, cytogénétique).

Il faut souligner que les enseignants sont amenés à expliquer même des termes appartenant à langue standard en plus du vocabulaire spécifique par exemple lors d'un cours magistral de cytogénétique l'enseignant a donné des explications à propos de certaines notions :

Extrait du cours de cytogénétique :

« ...donc, on a donc une lignée parentale (soulala naqiyaa) une lignée noble...on a deux probabilités c'est-à-dire deux possibilités d'accord ? Alors on dit deux possibilités dominant ou bien... »

Alors dans le passage ci-dessous l'enseignant a commencé premièrement par expliquer ce que veut dire une lignée noble en se référant à l'arabe standard pour optimiser les chances de compréhension aux étudiants. Ensuite, il a expliqué le terme de « probabilités » en lui donnant un synonyme « possibilités ».

2.6. Pratiques plurilingues dans les cours d'embryologie, de cytogénétique et d'histologie

Le recours à la traduction pour expliciter des informations est présent dans les trois modules mais à des degrés différents, c'est selon la conception des enseignants. Dans le module d'embryologie l'enseignant fait appelle à chaque fois à la traduction, chaque énoncé prononcé, chaque information expliquée, chaque question donnée sont automatiquement traduits en langue dialectale, même les très rares questions que posent les étudiants l'enseignant leur répond en langue française puis rapidement traduit l'information en arabe dialectal. En somme, l'enseignant d'embryologie alterne entre l'arabe dialectal et l'arabe standard pour optimiser la compréhension des informations données. Nous pouvons donner quelques exemples :

Extrait du cours d'embryologie :

« hiya rah tesna3 fadjwa djadida ghad tweli bhad la manière rah tweli fadjwa djadida une ...hadik el fadjwa qdima wela nsemouha les cytocelles secondaires elle va descendre et disparaît ...en disparaissant nsemouha les cytocelles définitives...wsalna hnaya la dernière fois c'est bon ? »

« Je vais vous l'expliquer après... ghadi nfahmoulkoum après...je vais vous faire l'appareil circulatoire djihaz edawaran...alors qu'est-ce que ça veut dire ? mada ya3ni ? »

Il faut signaler aussi que les enseignants n'utilisent pas uniquement l'arabe dialectal\standard pour faire comprendre les cours mais aussi dans d'autres situations durant lesquelles l'enseignant par exemple est obligé de faire taire les étudiants lorsqu'ils font du bruit, donner des consignes, exprimer une humeur qu'elle soit positive ou négative... par exemple dans un Cours de cytogénétique l'enseignant a alterné entre l'arabe dialectal et le français :

Extrait du cours de cytogénétique :

« *Ens : Dertou le travail li goultekkoum 3lih des processus cadavériques ?* »

Etu : La

Ens : Il ne faut pas minimiser les choses... »

Ou encore dans un cours d'embryologie où l'enseignant essaie de faire taire les étudiants en alternant entre arabe dialectal\français pour qu'il puisse commencer son cours magistral dans le passage ci-dessous :

Extrait de cours d'embryologie :

« *Ens : Votre attention s'il vous plait...essem3ou...hey là-bas...yakhi kima l 3ada ntouma li tebdew s'il vous plait...concernant le Cours de cytogénétique TP ... la 4ème notation n'a pas été validée donc c'est fini avec les TP...il ne reste qu'un seul groupe ce sera programmé pour le mardi ...votre attention s'il vous plait... »*

Il faut dire aussi que nous avons remarqué que ce sont les enseignants qui recourent en premier lieu à la traduction en langue source pour expliquer l'information, quant aux étudiants ils posent des questions en langues françaises quoique cette dernière soit un phénomène très rare. Par exemple dans le cours d'embryologie :

Extrait de cours d'embryologie :

« - *Euh madame moteur...rire...*

- *Donc moteur ! alors on va s'intéresser au cœur et les artères et les veines...aw3IYA wa ...capillaires sanguins... D'un point de vue anatomique ...il est composé de deux aréoles ...ça dépend de l'espace et les ventricules mais pour l'homme il y a quatre deux oreillettes et deux ventricules Est-ce que ça à avoir avec le....d'accord tout ce qui est artère aorte le sang li fiha il est du sang oxygéné mais si on prend une artère pulmonaire ...taakhoud el oxygène min el botaynayn...riche en gaz carbonique... ».*

Nous observons très bien ici que la prise de parole de l'étudiant était en langue française en prononçant le « moteur » puis l'enseignant enchaîne l'explication en alternant français\arabe standard-dialectal.

Il faut noter qu'est pratiqué automatiquement l'arabe dialectal à la fin des cours magistraux et ce lorsqu'ils abordent des éléments du cours qu'ils viennent de voir.

Le recours à la traduction pour expliciter les contenus de la formation est inévitable. En effet, elle est généralement utilisée lorsque les étudiants sont confrontés à de nouvelles informations, à de nouveaux termes toujours relation avec leur spécialité, même les expressions et les mots appartenant au français usuel sont traduits. Toutefois, le recours à l'arabe dialectal\standard pour expliciter les contenus varie selon les enseignants.

Ce phénomène a été observé surtout dans les deux modules en l'occurrence cytogénétique et histologie. En effet, les contenus y sont expliqués pratiquement qu'en langue étrangère : en cytogénétique par exemple, l'enseignant parle, explique, schématise qu'en langue française et dans les cours d'histologie l'enseignant se contente de dicter les informations aux étudiants. Toutefois, seuls les termes spécifiques sont traduits en langue arabe standard\dialectal.

Extrait d'un cours de cytogénétique :

«...Pour simplifier les choses, chaque phénotype pour un allèle...donne un caractère phénotypique deux paires de gènes...donc si on revient, on va prendre un exemple pour comprendre la transmission des gènes d'une génération à une autre. Le passage de l'état diploïde à l'état apoïde...diploïde (2n)...1n...génération parentale... On la désigne pour « p », il y a toujours un mâle et une femelle, ça c'est un croisement, si on fait un croisement entre un mâle et une femelle, il faut désigner toujours un phénotype et un génotype... »

En effet, nous remarquons, effectivement, que l'enseignant évite le maximum de recourir à la langue arabe, l'explication est donnée pratiquement qu'en français. Recourir à la langue arabe pour expliquer une notion est très rare.

Aussi, pour l'enseignant d'histologie préférant traduire que la terminologie en relation avec l'histologie.

Extrait d'un cours d'histologie :

«...alors que veut dire centripète ?... les denrites tafarou3at chadjarriya ce sont des prolongements du corps cellulaires souvent multiples et ramifiées moutacha3ifa... »

Nous avons remarqué aussi que la majorité des enseignants utilisent le tableau blanc pour schématiser et écrire les nouveaux mots relatifs aux modules enseignés, les explications sont données généralement oralement. Cependant, l'outil informatique n'est pas utilisé par tous les enseignants puisqu'il y a d'autres qui se contentent d'utiliser le tableau pour schématiser et

dicter les informations aux étudiants, chose qui n'est nullement aisée pour des étudiants nouvellement inscrits en première année de sciences vétérinaires.

En cytogénétique et en histologie, le niveau réel des étudiants en langue française n'est pas pris en considération, puisque pour les enseignants de la spécialité leur niveau en langue est acquis normalement au cycle secondaire. Donc pour eux s'attarder à faire des explications ne relève pas de leur fonction.

Nous avons remarqué que les questions par rapport aux cours dans les trois modules sont très rares, même la prise de note lorsque leurs enseignants expliquent est quasi inexistante. Ils réécrivent ce que les enseignants portent sur le tableau automatiquement. L'exemple ci-dessous illustre très bien les propos puisque nous étions présents au cours et nous avons pris aléatoirement une copie d'un étudiant à la fin du cours et nous avons retrouvé les mêmes informations portées sur le tableau. Aucune note n'a été prise :

chaque gène → couleur des yeux.

2 allèles = 2 exemplaires

1 allèle ♂
1 allèle ♀ } x

LOCUS

LOCI

chaque gène a un locus

emplacement spécifique



Les formes des allèles

Allele → Dominant → Marron
Allele → Récessif → Bleu

الورثة موزعة على البروتين

- B B → Génotype homozygote dominant Marron
- b B → Génotype hétérozygote Hybrid Marron
- B b → Génotype hétérozygote Hybrid Marron
- b b → Génotype homozygote récessif Bleu

Fig. 01 : Exemple de prise de notes chez un étudiant de première année.

Il faut signaler aussi que des photocopiés sont mis à la disposition des étudiants au début de chaque cours magistral qui englobent le texte que l'enseignant va expliquer. Toutefois les photocopiés ne contiennent pas les explications données dans les cours. De ce fait, la prise de note des étudiants durant les cours magistraux est d'une importance capitale.

2.7. Le cours magistral à l'ISV

Les étudiants inscrits première année au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaires, ont suivi un cursus scolaire basé sur la langue arabe standard. Arrivés à l'Institut, ils sont confrontés à un discours académiques spécifiques. Il s'agit d'une situation troublante et paradoxale. En effet, leur cursus scolaire était basé sur l'arabe standard, arrivés à l'Institut Sciences Vétérinaires la langue française prend les devants, et devient une langue d'enseignement et sa maîtrise devient une obligation.

Il faut souligner que les cours magistraux se déroulent dans l'Institut des Sciences Vétérinaires dans des amphithéâtres où les enseignants prennent la parole et les étudiants prennent des notes, il s'agit d'un discours qui la plupart du temps est unilatéral. Ils sont en relation avec les contenus de chaque discipline. Ainsi, nous retrouverons un cours magistral qui généralement aborde des sujets théoriques suivi de TP ou TD qui s'orientent vers la pratique de ce que les étudiants ont déjà vu théoriquement lors des cours magistraux en effet, selon Parpette 2016 :

« Le cours magistral, par son rituel très stable, est bien un genre discursif. Il est produit dans un espace large de type amphithéâtre, et dans un face-à-face présentiel quasi immuable entre un enseignant-orateur transmettant des connaissances à un groupe nombreux considéré comme un interlocuteur collectif, qui écoute mais ne prend pas la parole. L'enjeu de ces cours est invariable, il s'agit pour les étudiants de retenir les données enseignées qui seront validées par la réussite à un examen »

2.8. La polyfonctionnalité du discours enseignant

Dans le cadre universitaire les enseignants sont obligés de jouer plusieurs rôles. Premièrement l'enseignant est considéré comme le détenteur d'un savoir qui va le transmettre à ses étudiants, il est dans ce cas enseignant. Il opère dans un contexte éducatif et pédagogique

ce qui lui donne confère le statut d'accompagnateur, de conseiller, de guide et de facilitateur à l'appropriation des connaissances.

En outre, il joue un rôle de régulation dans des situations où il se trouve face à des comportements qui vont perturber le cours par exemple, ou des situations où il se retrouve face à des imprévus : bruits extérieurs, data-show qui ne fonctionne pas etc. Ainsi, nous nous retrouvons avec une personne qui ne fait pas que transmettre des informations mais il s'agit d'un individu qui doit maîtriser plusieurs comportements situationnels pour gérer les aléas du travail. Par exemple :

« ...On a deux exemplaires sont portés pour des chromosomes on a deux a deux n ...comment appelle-t-on ces cellules diploïdes ? 46 chromosomes sont représentés par 23 paires de chromosomes homologues et chaque paire est formée par 2 chromosomes homologues ... homo : c'est identique...identiques dans leur taille, forme, identique même pour les gènes...on a deux allèles, pour 7 milliards... si on cherche la couleur des yeux on le trouve dans les chromosomes numéro 1 par exemple pour exemple pour chacun des chromosomes homologues, on a la paire numéro 1 et le 2ème chromosome...23 paternels et 23 maternels... »

Ainsi, nous remarquerons que l'enseignant développe une explication dans laquelle y figure une information donnée que les étudiants ont du mal à comprendre enserrée dans un maillage discursive improvisé et aléatoire et ce pour faire comprendre l'information aux étudiants comme par exemple dans le passage ci-dessus où l'enseignant essaie des faire comprendre le terme homologue : homo : c'est identique...identiques dans leur taille, forme, identique même pour les gènes. Nous remarquerons aussi l'utilisation de la répétition comme le mot « identique » qui a été réitéré trois fois afin de mettre en relief cet aspect dans l'explication. De ce fait, l'information principale est imbriquée dans un tissu discursif où émergent d'autres discours latéraux, enrichissant, explicatifs s'inscrivant toujours dans un continuum par rapport à l'information première.

2.9. Les discours oralographiques

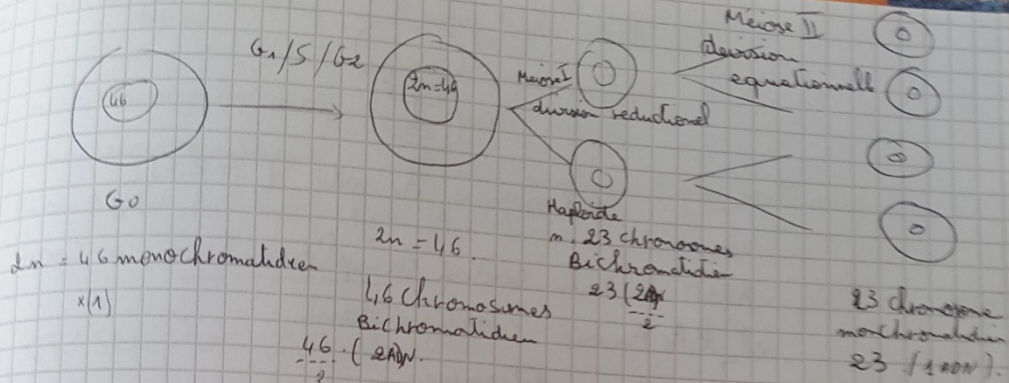
Désormais l'outil informatique particulièrement le PowerPoint est considérablement est utilisé dans tous les secteurs éducatifs et universitaires. En effet, cela permet de transformer « *les discours oraux des enseignants en discours oralographiques* » (parpette, 2016). Il s'agit d'un outil qui est censé faciliter l'appropriation des savoirs. Toutefois, elle peut être un obstacle pour la compréhension des informations dans un cours magistral puisque « *l'étudiant absorbé*

par la copie de la diapositive ne peut être pleinement attentif aux explications orales de l'enseignant, il se retrouve en effet dans une situation de réception cognitivement plus exigeante que dans les cours sans projection» (Parpette 2016).

Le recours au Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement désormais TICE contraint le déroulement d'un cours magistral de passer : *«d'un dispositif à deux pôles « écoute-prise de notes » à un dispositif à trois pôles « écoute-lecture-prise de notes ». Les enregistrements de cours magistraux montrent que souvent les étudiants ne réussissent pas très bien à gérer la réception et la rétention de ces discours combinés» (Parpette 2016).*

Il faut noter cependant que les contenus présentés sous forme de diaporama n'ont évidemment pas les mêmes niveaux de complications ce qui a une conséquence directe sur les degrés de compréhension des étudiants puisque cette dernière est directement tributaire de la difficulté de l'information. Ainsi, se construit autour de la projection et du discours de l'enseignant *« une grande variété de combinaisons discursives » (Parpette 2016).*

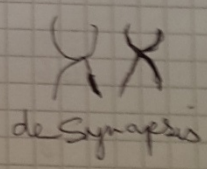
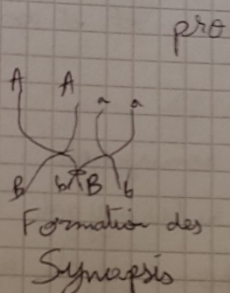
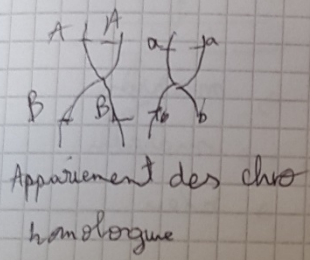
Ainsi, nous avons constaté lorsque nous assistions aux cours magistraux assistés par le diaporama que les étudiants recopiaient automatiquement ce qui leur apparaissait sur la projection sans se soucier de l'explication que l'enseignant donnait. Nous pouvons observer cela dans la copie ci-dessous :



prophase I Brassage intra chromosomique

- Echange des fragments entre les chromosomes homologues

Debut de prophase I



Metaphase I

Brassage Inter chromosomique

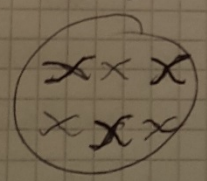
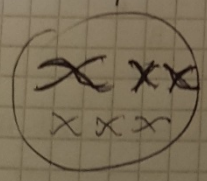


Fig. 02 : Exemple de prise de note à partir d'un diaporama un diaporama chez un étudiant de première année.

2.10. Discours enseignant et dialogisme

Les enseignants chercheurs à l'université d'une façon générale transmettent à des étudiants un savoir particulier dans un domaine spécifique. En effet, l'enseignant par son discours à ses idées propres à lui qui vont entrer en contact avec les savoirs enseignés. Ainsi beaucoup de travaux ont été réalisés dans ce sens en l'occurrence celles de J. Authiez-Revuz (1984) sur l'hétérogénéité montrée ou de R. Vion (2010) sur le dialogisme et la polyphonie.

Le discours monologal peut s'adresser à trois types d'interlocuteurs comme celui qui se pratique dans les cours magistraux. Ainsi, C. Marlot et M-C Baques (2013) distinguent trois catégories de dialogisme :

2.10.1. Le dialogisme interlocutif

L'enseignant développe son discours en fonction des étudiants. Cette structuration se manifeste dans l'agencement lexical, grammatical, syntaxique ou encore dans la structure argumentative choisis par l'enseignant.

2.10.2. Le dialogisme intralocutif

Le discours de l'enseignant doit être toujours en relation et en interaction avec ce qu'il a dit, ce qu'il dit et ce qu'il dira. Par conséquent, l'enseignant est son propre locuteur.

2.10.3. Le dialogisme interdiscursif

Il s'agit de l'utilisation de l'enseignant d'informations qui ne sont pas les siens, se référant ainsi à autrui et les associe à son discours et c'est surtout ce dernier « *qui pose au didacticien les problèmes les plus sérieux* » C. Parpette (2016).

Ainsi R. Bouchard et C. Parpette (2007) considèrent que : « *le CM est pour une bonne part un méta-discours qui prend pour cible d'autres discours passés et contemporains, les évalue implicitement ou explicitement pour les situer par rapport au discours propre de l'enseignant-chercheur* ».

Effectivement, plusieurs discours de plusieurs énonciateurs s'entremêlent dans un cours magistral à travers la voix de l'enseignant qui explique, informe, guide, argumente... de façon plus ou moins explicite. Ainsi la reconnaissance de ces instances discursives et le positionnement de l'enseignant face à ces autres discours demeure un facteur déterminant pour une réception de cours optimale par les étudiants.

Il est à noter toutefois, que le phénomène de positionnement est très répandu dans les milieux des sciences humaines et sociales dans la mesure où existent plusieurs théories sur un même thème pouvant être complémentaires ou contradictoires. Cependant, il est moins fréquent dans les sciences dures ou expérimentales, nous avons pu trouver quelques situations auxquelles les enseignants se positionnaient par rapport à des expériences ou des théories en relation avec les sciences vétérinaires. Nous pouvons citer à titre d'exemple le module de la cytogénétique où l'enseignant s'est positionné par rapport à la fécondation de l'ovule par les spermatozoïdes et l'a interprétée selon ses représentations socioculturelles :

Extrait d'un CM de cytogénétique :

« Je vais vous expliquer la solution... bien sûr c'est théorique... et... avec un allèle... et pour les femelles d'avoir un ovule avec un allèle dominant...et 50% ...pour la formation d'un... maintenant au cours... on a... l'ovulation avec allèle dominant... la moitié... qui entoure son porteur de... maintenant il y a une compétition...et pour...qui va pénétrer...le hasard... la probabilité c'est le calcul du hasard... ça c'est une question de croyance chez nous...il y a des études qui ont été portées... la plupart des maladies... par mesure de précaution... et plus actif que...mais il y a d'autres facteurs... d'un point de vue logique...la fécondation de l'ovule par le spermatozoïde multiplier un demi par un demi ça donne un quart... bon j'avais l'habitude les années passées... chtakom hasbine... »

Dans cet extrait d'un cours magistral de cytogénétique l'enseignant a directement puisé dans ses représentations pour expliquer le phénomène de la pénétration des spermatozoïdes dans l'ovule pour la féconder «*qui entoure son porteur de... maintenant il y a une compétition...et pour...qui va pénétrer...le hasard... la probabilité c'est le calcul du hasard... ça c'est une question de croyance chez nous* ». Ainsi il donne une double explication au phénomène. En effet, d'un côté il affirme que c'est une affaire de hasard et d'un autre côté il dit que tout est déjà programmé par le bon dieu en disant «*ça c'est une question de croyance chez nous* » l'enseignant se positionne directement dans une zone socioculturelle bien déterminée.

Extrait d'un CM d'embryologie :

« Qui cramponne...qu'est-ce que ça veut dire ?...euh... Se cramponner ça veut dire éviter...le placenta...il présente deux surfaces...ça c'est quoi ?iji men djihet le fœtus wela men djihet la mère ?...Vous êtes obligé de parler le dialecte parce que ghadi tet3amlou m3a el mouwala... mais le français est essentiel... »

Le dialogue qu'entretient l'enseignant avec les étudiants s'est résumé en une prise de position explicite envers l'utilisation de de l'arabe dialectal en affirmant : *« Vous êtes obligé de parler le dialecte parce que ghadi tet3amlou m3a el mouwala... mais le français est essentiel... »*. En effet, l'enseignant porte un jugement à propos de l'utilisation de la langue française et l'a réduit à un rôle secondaire en affirmant que les futurs vétérinaires utiliseront que l'arabe dialectal pour s'entretenir avec *« mouwala »* c'est-à-dire les éleveurs puis revient au français pour affirmer qu'il *« est essentiel »*. Nous pouvons toucher ici que l'enseignant conteste implicitement et ironiquement, dans : *« mais le français est essentiel »*, l'emploi de la langue française dans les transmissions des savoirs à l'Institut des Sciences Vétérinaires.

En effet, Sperber et Wilson (1978) ont défini l'ironie ainsi : *« l'écho d'un énoncé ou d'une pensée dont (il) entend souligner le manque de justesse ou de pertinence »*. Selon J. Bres (2005) : *« Les marques dialogiques sont donc fort variées – ce que les recherches récentes ont largement confirmé –, de par les outils linguistiques qu'elles mettent en œuvre, mais également de par la façon dont elles font entendre la voix de l'autre, qui va de - l'explicite sa représentation dans la mention du discours direct, son affleurement dans les « îlots textuels » - à l'implicite. Son enfouissement le plus profond, lorsque les signifiants font défaut, sans que pour autant l'autre voix cesse d'être perceptible »*. En somme, le maillage dialogique, lié dans les divers moments d'énonciation prononcés par l'enseignant, entrave certainement la réception des informations par les étudiants. Faire comprendre aux étudiants toutes ces dimensions discursives véhiculées dans les discours de l'enseignant lors des cours est une vraie gageure pour toute formation.

Conclusion

Dans ce chapitre nous sommes passé par trois étapes essentiels :

Dans la première étape, nous avons traité la nature des langues spécialisées puis nous avons établi la différence entre la langue générale, la langue commune, les langues spécialisées et le technolecte. En effet, il s'agit de notions très importantes dans la mesure où la recherche cible des étudiants inscrits dans une filière scientifique et technique bien particulière, donc faire la distinction entre ces concepts demeure obligatoire. En outre, nous avons abordé l'enseignement/apprentissage des langues spécialisées en donnant comme principal exemple le Français sur Objectif Spécifique. Ainsi, nous avons mis l'accent sur la nécessité de prendre en considération les besoins langagiers des étudiants et les spécificités du contexte.

Dans la deuxième étape, nous avons commencé d'abord par choisir la modalité d'approche et les outils d'analyse appropriés pour l'analyse situationnelle. En outre, nous avons tracé les objectifs voulus à travers l'observation des pratiques d'enseignement qui se font durant les cours magistraux. Ainsi, les décrire nous permettra de définir les difficultés langagières rencontrées par les étudiants en termes de technolecte et d'observer par la suite le recours des enseignants de la spécialité aux pratiques plurilingues pour faire assimiler les informations à leurs étudiants durant la présentation de leurs cours magistraux.

Après avoir identifié le dispositif d'observation, nous avons défini la nature discursive de trois modules essentiels dans la formation : embryologie, cytogénétique et histologie. En effet, nous avons relevé leurs caractéristiques linguistiques : mode de raisonnement, procédés d'explication, la substitution, les organisateurs du discours, les temps verbaux, structure des mots savants...

Ainsi, cette analyse linguistique nous a permis d'un côté de dresser un bilan précis à propos des spécificités langagières des sciences vétérinaires qui nous servira dans le dernier chapitre à concevoir un programme sur objectif spécifique. D'un autre côté, elle nous a démontré qu'il existe des ambivalences par rapport à la terminologie des sciences vétérinaires et qui peut engendrer des difficultés de compréhension surtout pour les nouveaux bacheliers, nous avons cité l'exemple du

mot « conjonctif » qui véhicule deux sens : le premier étant linguistique et le second étant anatomique. Par conséquent, nous avons insisté sur la nécessité de faire connaître le terme sous ses différentes utilisations lors des pratiques pédagogiques.

Après avoir dégagé les spécificités langagières des sciences vétérinaires, nous nous sommes centré sur l'observation des pratiques pédagogiques durant les cours magistraux. Dès lors, nous avons commencé par décrire le contexte où se déroule les cours, ainsi, nous avons remarqué que les dispositifs pédagogiques de base sont mis à la disposition des enseignants : tableaux, photocopiés, projections, salles... et ce afin de rendre la tâche d'enseignement moins dure pour les enseignants et de réunir toutes les conditions nécessaires pour favoriser la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire.

Quant au déroulement des séances, nous avons noté que tous les enseignants font des rappels par rapport à ce qu'ils ont déjà fait auparavant, et ce, au début de chaque cours magistral. Nous ne pouvant nier l'importance de cette technique pour une assimilation optimale des informations.

Par ailleurs, nous avons enregistré des changements assez rares dans les registres langagiers lorsque les enseignants expliquent les contenus disciplinaires. Toutefois, la plus part d'entre eux préfère se référer automatiquement à l'arabe dialectal pour faciliter la compréhension des informations données.

En outre, nous avons noté que les enseignants sont dans une logique de transmission-réception ce qui est tout à fait logique puisque nous sommes dans un cours magistral. Par contre, ce phénomène va un peu plus loin dans la mesure où même lorsque l'enseignant pose une question aucune réponse n'est fournie par les étudiants. Conséquemment, l'enseignant se retrouve dans une situation peu avantageuse du moment qu'il va croire que les étudiants ne comprennent pas ce qu'il dit ou ont du mal à le suivre ce qui contraint certains enseignants à recourir à la langue source pour redire leurs discours. C'est ainsi que nous avons noté que le recours à la traduction pour expliciter les informations est existant et est utilisé même dans d'autres moments du cours comme par exemple l'enseignant voulant faire taire ses étudiants ou encore attirer leur attention sur un point important. Dans ce contexte les enseignants ont développé des automatismes, ils glissent directement

vers la langue source surtout lorsque l'étudiant est confronté à une nouvelle information.

Par ailleurs, ce phénomène diffère d'un enseignant à l'autre par exemple durant les cours de cytogénétique, l'enseignant explique uniquement en langue française, le recours à la traduction s'opère seulement lorsqu'il veut expliquer un nouveau terme spécifique. Nous pensons dès lors que les enseignants qui recourent rarement à la traduction, auront moins de chances d'être compris par leur public puisque nous avons observé lorsque nous assistions aux cours magistraux que beaucoup d'étudiants étaient perdus et se posaient des questions entre eux vu la complexité du discours qui se caractérise par le registre soutenu.

En outre, l'observation a démontré que la compétence de la prise de notes est quasi inexistante chez les étudiants. Ainsi, nous avons remarqué que les futurs vétérinaires se contentaient de réécrire tout ce que l'enseignant portait sur le tableau ou leur dictait.

Il faut préciser que la prise de note dans ce contexte est primordiale pour les étudiants puisque même si les informations sont présentes dans les photocopiés ou projetées via le data-show, elles doivent être explicitées par l'enseignant sous forme d'explications. Ces dernières doivent être écrites par les étudiants sous formes de prises de note et qui vont leur permettre une compréhension profonde et durable de l'information.

Après avoir observé les stratégies d'enseignement/apprentissage, nous avons défini dans la troisième étape, le cours magistral et ses acteurs pédagogiques. En effet, nous avons abordé le rôle polyvalent que l'enseignant joue durant les cours magistraux : conseiller, guide, facilitateur de l'appropriation des connaissances, régulateur dans les situations de perturbation... effectivement, il s'agit d'une personne qui ne fait pas que transmettre des informations mais qui doit maîtriser aussi plusieurs comportements situationnels.

Ensuite, nous avons abordé les discours oralographiques c'est-à-dire l'utilisation de l'outil informatique pour l'enseignement/apprentissage. Paradoxalement, nous avons pu constater qu'elles peuvent être un obstacle pour la compréhension puisque l'étudiant passe d'une logique d'écoute-prise de notes à une logique d'écoute-lecture-prise de notes. En effet, il y a une grande variation discursive qui est construite autour du diaporama.

Enfin, nous avons abordé le discours de l'enseignant-chercheur. Ainsi, nous avons souligné que la subjectivité de l'enseignant entre inévitablement en contact avec les savoirs enseignés ce qui veut dire que le discours de l'enseignant est hétérogène, ce phénomène discursif est appelé : dialogisme ou polyphonie. En effet, plusieurs énonciateurs et théories s'entremêlent dans le discours de l'enseignant qui explique, argumente, informe de façon plus ou moins explicite. La reconnaissance de ces instances discursives et de positionnement de l'enseignant s'avère un facteur déterminant pour une bonne réception des cours magistraux. Ce phénomène est récurrent dans les sciences humaines et sociales. Toutefois, nous avons pu relever des moments de positionnement dans la phase d'observation des cours magistraux à l'Institut des Sciences Vétérinaires à Tiaret par exemple dans un cours de cytogénétique où l'enseignant a pris une position par rapport à un phénomène scientifique en référant à ses représentations socioculturelles. En effet, ce maillage dialogique lié aux différents moments d'énonciation prononcés par l'enseignant peut parasiter la réception des informations.

Chapitre 03 : Sondage par le questionnaire.

Introduction

Il est à signaler avant toute chose que nous comptons suivre dans ce chapitre, une approche quantitative par l'utilisation du questionnaire. Ce dernier sera reparti en deux phases essentielles.

La première phase abordera plusieurs points par rapport aux étudiants de l'ISV. D'abord nous délimiterons le sexe, l'âge, le cursus scolaire et l'appartenance géographique des étudiants afin de les caractériser minutieusement. Ensuite nous passerons à l'identification de leurs conceptions vis-à-vis de la langue française, de la langue spécialisée, des cours magistraux et du module de terminologie.

Effectivement, à travers cet outil d'investigation nous examinerons plusieurs points relatifs à l'appropriation de la langue française en général : motivation des étudiants, leurs appréhensions et leurs niveaux de conscience par rapport à l'importance de son apprentissage. En outre, nous mesurerons le degré d'assimilation des futurs vétérinaires à l'aune des discours relatifs à leur spécialité notamment durant les cours magistraux. Enfin nous recenserons leurs avis vis-à-vis du module de terminologie afin de voir l'apport et le rapport que ce dernier entretient avec les autres modules de leur spécialité.

En somme, nous comptons définir les besoins langagiers des étudiants en langue française d'une façon globale et du technoclecte d'une façon particulière.

Dans la deuxième phase de ce chapitre, nous soumettrons deux questionnaires à deux enseignants qui dispensent des cours/TD/TP aux premières années. Le premier est l'enseignant de terminologie : notre objectif est qu'il puisse nous donner des informations par rapport aux contenus qu'il dispense, ses stratégies d'enseignement et le taux de participation de ses étudiants lorsqu'il présente ses séances de langue. Le deuxième est l'enseignant d'embryologie : le but du sondage est qu'il nous décrive ses techniques pour véhiculer les informations durant les cours magistraux et qu'il puisse s'exprimer sur niveau réel de ses étudiants par rapport à la langue spécialisée.

D'une façon générale, nous voulons à travers ce questionnaire destiné aux deux enseignants voir si les difficultés langagières constituent réellement un handicap pour l'appropriation et la compréhension des savoirs disciplinaires notamment durant les cours magistraux pour les futurs vétérinaires. Aussi, d'avoir une idée sur le niveau des étudiants en

langue française et en langue spécialisée, de connaître les stratégies adoptées par les deux enseignants pour rendre accessible les informations et enfin de nous proposer des solutions pour un meilleur apprentissage de la langue française.

Il est à noter que le questionnaire adressé aux étudiants et aux enseignants est réparti en plusieurs thématiques : motivation des étudiants, leurs niveaux réels, le recours des enseignants au changement de registre ou à la traduction pour faire comprendre l'information, le volume horaire accordé à l'enseignement de la terminologie, les conceptions des étudiants/enseignants par rapport au technolecte... Il convient de souligner aussi que le questionnaire sera constitué de questions à choix multiples (QCM) accompagnées de questions ouvertes afin d'aider d'un côté les enquêtés dans leur réponses et leurs laisser une marge de liberté pour qu'ils puissent développer leurs points de vue d'un autre côté.

3.1. Enquête auprès des étudiants

3.1.1. Elaboration du questionnaire

Au début de l'enquête nous avons assisté à plusieurs cours magistraux au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaires. Toutefois, nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants appréhendent et minimisent l'outil langagier utilisé dans les pratiques d'enseignement\apprentissage. Ce phénomène est dû probablement à l'inconscience des étudiants par rapport au rôle de langue française dans leurs études. Ce qui est totalement erroné puisque l'outil langagier est un élément indissociable de toute construction de savoir. Ainsi, c'est dans ces conditions que notre questionnaire naquit pour y apporter des éléments de réponses.

En effet, nous voulons toucher à travers le questionnaire plusieurs points. Premièrement, nous nous intéressons à la motivation des étudiants à l'égard de la langue française, à l'identification de leurs appréhensions et leurs conceptions par rapport au français et de déterminer le degré de leurs consciences par rapport à l'importance de son apprentissage dans leur cas.

Deuxièmement, nous voulons identifier les besoins réels des étudiants en langue française d'une façon générale et du technolecte d'une façon particulière, et ce, afin de les catégoriser sur plusieurs plans que ce soit au niveau de la compréhension\production orales que ce soit au niveau de la compréhension\production écrites. Ensuite, nous analyserons le degré d'assimilation du technolecte utilisé dans les différents modules de leur spécialité.

Enfin, nous recenserons les différents avis des étudiants vis-à-vis des cours de terminologie afin de voir si ce dernier travaille effectivement la compréhension des contenus des modules de leur spécialité notamment dans les cours magistraux. Ainsi, cela permettra d'apporter des éléments de réponses à propos de l'apport des cours de terminologie envers les autres disciplines des Sciences Vétérinaires.

3.1.2. Classification des items

L'objectif des items semi-fermés est de favoriser le dépouillement des données et de faciliter la tâche à l'informateur dans ses réponses en lui offrant un choix de réponses. Il est à noter que nous avons toujours laissé une dernière case dans le QCM de sorte que l'informateur

puisse justifier son choix par rapport aux réponses qu'il a déjà données. Aussi, nous avons introduit des questions ouvertes afin que nous puissions savoir les différents points de vue des questionnés. Enfin, nous avons eu recours à des items fermés puisqu'il y a des questions nécessitant des éléments de réponses précises.

3.1.3. Echantillonnage

Le choix du thème de notre recherche a pris forme à partir du constat suivant : les apprenants en Algérie suivent un cursus scolaire en langue arabe. Arrivés à l'université notamment dans les filières scientifiques et techniques, ils se retrouvent face à un enseignement exclusivement en langue française. C'est dans ce contexte paradoxal que nous nous focalisons. En effet, l'échantillon de la recherche cible un public d'étudiants inscrit en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV) à l'université d'IBN KHALDOUN à Tiaret. L'objectif premier est de cerner et de contextualiser le cadre dans lequel le français est pratiqué et dispensé.

3.2. Questionnaire test

Lorsque nous avons commencé à assister à des séances de cours, nous avons remarqué que le niveau des étudiants était assez faible et qu'ils rencontraient une certaine difficulté à comprendre des termes simples si bien qu'ils pourraient nous fournir des informations erronées lorsque nous leur remettrons le questionnaire puisqu'ils risquent de ne pas le comprendre. Alors, il nous fallait absolument trouver une solution pour que le questionnaire soit abordable pour les étudiants.

C'est à partir de là que nous avons décidé de poser quelques questions orales à une dizaine d'étudiants séparément, afin de voir le degré de compréhension de chacun d'entre eux par rapport à la structure, au lexique et au contenu des questions. En outre, nous avons demandé à quelques étudiants de nous donner la nature des difficultés qu'ils auraient à rencontrer au moment de répondre au questionnaire. Cependant, lors de cette phase, nous avons eu quelques difficultés. En effet, chaque fois que nous posions une question à un étudiant, il avait des difficultés à la comprendre ce qui nous obligeait à chaque fois de l'expliquer avec des termes très simples, même nous avons dû recourir à la langue maternelle pour traduire les questions.

Par conséquent, cela a fait ressortir une situation problématique. En effet, bien que nous ayons simplifié le maximum la formulation des questions, les étudiants n'ont pas pu en saisir

complètement le sens, certains d'entre eux n'arrivaient même pas à comprendre le sens de mots simples relevant de la langue courante. Ainsi, nous ne pouvons pas risquer de distribuer le questionnaire dans ces conditions car cela altérera la qualité des réponses fournies par les étudiants et diminuera la véracité des résultats.

Ainsi, nous avons décidé lors de la distribution du questionnaire de fournir davantage de clarifications quant aux différents items quitte à recourir à la langue maternelle en cas de blocage. En outre, nous leur demanderons même de répondre en langue arabe dialectal ou standard, dans le cas où ils auraient des difficultés à rédiger. Ces solutions nous ont paru idoines face à ces obstacles qui risquent d'entraver le cheminement de l'enquête.

3.3. Passation du questionnaire

Il nous a fallu beaucoup de temps pour pouvoir distribuer le questionnaire aux étudiants. En effet, nous avons dû attendre jusqu'à la dernière semaine du deuxième semestre de l'année universitaire 2015\2016 pour pouvoir bénéficier d'un maximum d'échantillon du public ciblé. Il faut dire qu'attendre jusqu'à cette période-là représentait un grand risque pour le déroulement de toute notre recherche. En effet, d'un côté il ne restait qu'une semaine avant l'arrêt définitif des cours pour amorcer les examens. D'un autre côté, un quelconque imprévu (grève, maladie...) aurait pu mettre en péril tout ce que nous avons planifié pendant toute une année.

Pour la distribution du questionnaire, nous avons dû attendre le moment opportun pour les remettre aux étudiants. En effet, essayer de donner le questionnaire un peu tôt (le matin) ou un peu tard (l'après-midi), constituera un autre obstacle puisque nous avons remarqué lorsque nous assistions aux cours que beaucoup d'étudiants s'absentaient durant ces moments de la journée. Ainsi, nous avons pu avoir une grande partie d'étudiants à la fin d'un cours magistral qui s'est déroulé entre 09 :45 et 11 :15. Nous avons juste attendu que l'enseignant termine son cours magistral pour enfin le remettre aux étudiants. Ainsi, nous avons pu collecter 84 réponses sur un total de 91 étudiants présents ce jour-là, 07 copies ont été rejetées car elles étaient illisibles.

Lors de la phase de distribution des questionnaires, nous avons reçu une totale coopération de la part des étudiants et de leur enseignant. En effet, ce dernier nous a confié lorsque nous avons distribué et expliqué le questionnaire que c'était le maximum d'étudiants que nous pouvions avoir et que ce nombre avait grimpé ce jour-là puisqu'il avait déjà avisé ses étudiants que c'était un cours très important pour eux et qu'il fera objet d'examen.

Notons bien que d'habitude le nombre des présences ne se limitait qu'à une quarantaine et ou une cinquantaine d'étudiants.

3.4. Dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants

a. Taux de réussite du public cible

Tab. 08 : Répartition des étudiants selon leurs degrés de réussite.

Etudiants	Nouveaux bacheliers	Doublants	Triplants	Total
Nombres	124	74	14	212
Taux	58%	35%	7%	100%

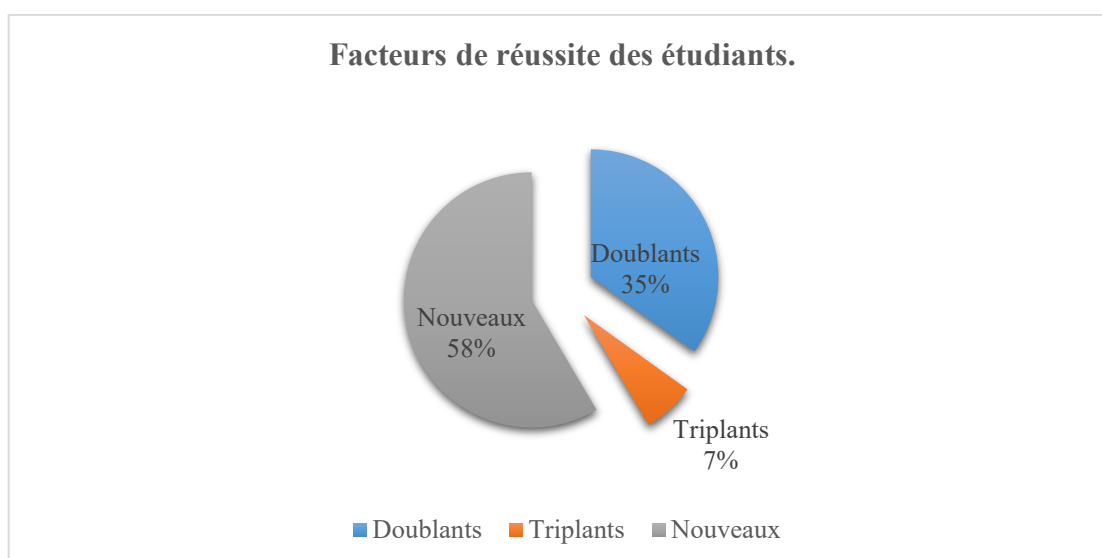


Fig. 03 : Pourcentage du succès des étudiants.

La promotion 2015\2016 comporte 212 étudiants dont 124 sont de nouveaux bacheliers ce qui représente un pourcentage de 58% ; 74 étudiants sont des redoublants ce qui représente un taux de 35% et enfin 14 étudiants sont des triplants et c'est ce qui est représenté par 7%. Ainsi, nous pouvons expliquer le nombre d'absence que nous avons remarqué lorsque nous assistions aux cours magistraux. En effet, lorsque nous étions en train de distribuer les questionnaires aux étudiants leur enseignant nous a affirmé : « *généralement ceux qui ont refait l'année s'abstiennent d'assister au cours magistraux, ici la majorité sont des nouveaux bacheliers* ». Toutefois, cela ne veut pas dire que les nouveaux bacheliers ne s'absentent pas. Ainsi, le nombre d'étudiants 84 sur 124 ayant répondu aux questionnaires est largement représentatif.

b. Moyenne d'âge du public

Tab. 09 : Répartition d'âge des étudiants entre 18 – 24 ans.

Age	18 Ans	19 Ans	20 Ans	21 Ans	22 Ans	23 Ans	24 Ans
Nombre	12	23	25	14	8	1	1
Taux	14%	27%	30%	17%	10%	1%	1%

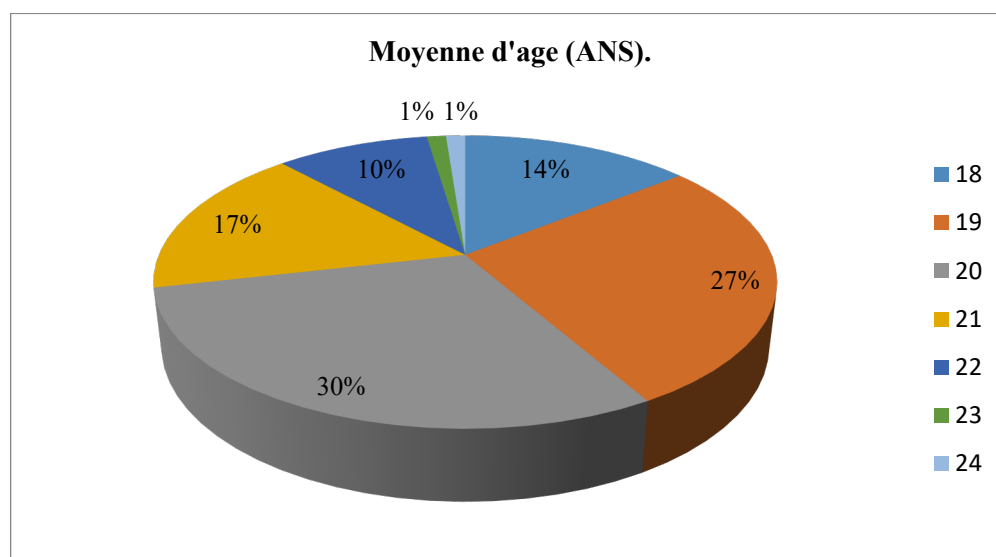


Fig. 04 : Moyenne d'âge entre 18 – 24 ans.

Nous remarquons qu'il s'agit d'un public assez jeune qui varie surtout entre 18 et 21 ans. Cette question nous a paru intéressante puisque toute représentation est tributaire du facteur « âge ».

c. Sexe des enquêté

Tab. 10 : Répartition des étudiants selon le genre masculin/féminin.

Sexe	
Hommes	Femmes
45	39
54%	46%

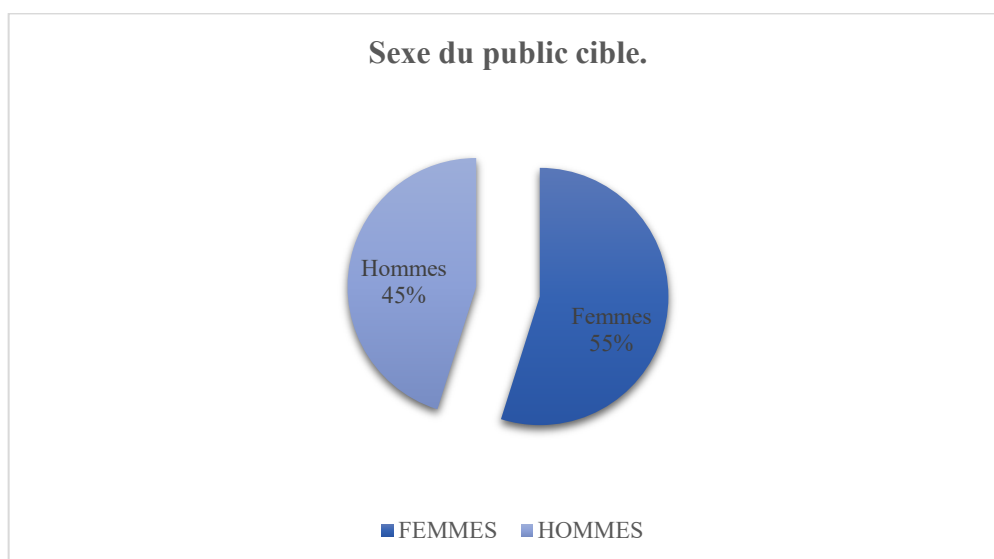


Fig. 05 : Sexe du public cible.

Nous pouvons relever ici que les taux enregistrés se penchent légèrement par rapport aux étudiants avec un pourcentage de 54% contre 46%. Pour les étudiantes. Cela s'explique par le fait que le sexe féminin redoute en quelques sortes de s'inscrire dans cette filière puisque leur travail consiste à aller dans des fermes, pâturages etc. Ce qui est mentalement difficile à assimilé pour une certaine catégorie d'algériens.

d. Parcours des étudiants au lycée

Tab. 11 : Coursus scolaire des étudiants.

Branches	Sciences Expérimentales	Techniques Maths	Autre
Nombre	69	14	1
Taux	82%	17%	1%

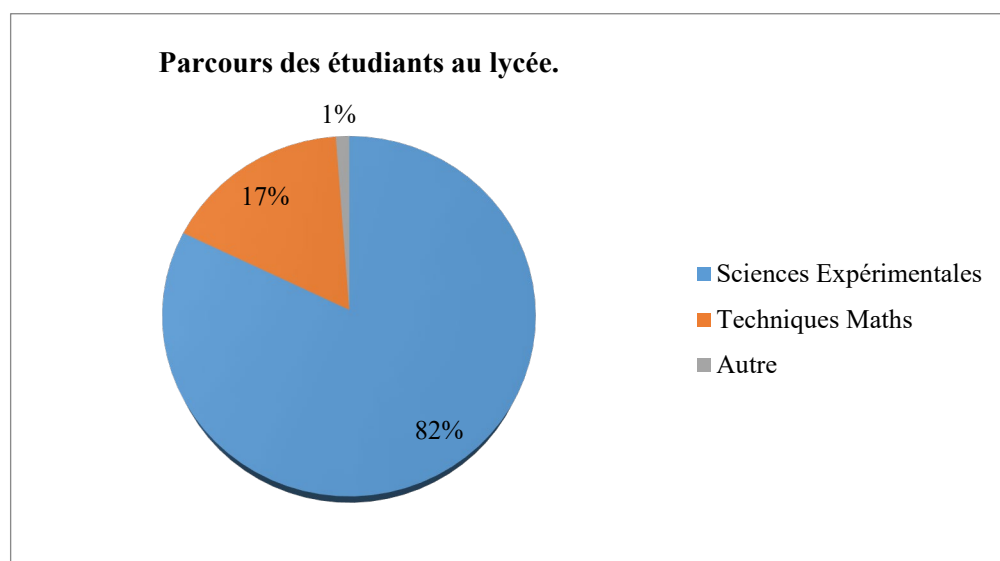


Fig. 06 : Parcours des étudiants au lycée.

82% des étudiants ont été en sciences expérimentales au lycée, 17% ont été en techniques maths, 1% représente un étranger. Nous constatons ainsi que le premier critère pour accéder à la formation de vétérinaire requiert un bac option sciences expérimentales. Par conséquent le profil de l'input est respecté.

e. Moyennes obtenues au BAC

Tab. 12 : Moyennes obtenues au BAC.

Moyenne obtenue	[10-11[	[12-13[	[14 et +
Nombre	14	64	6
Taux	17%	76%	7%

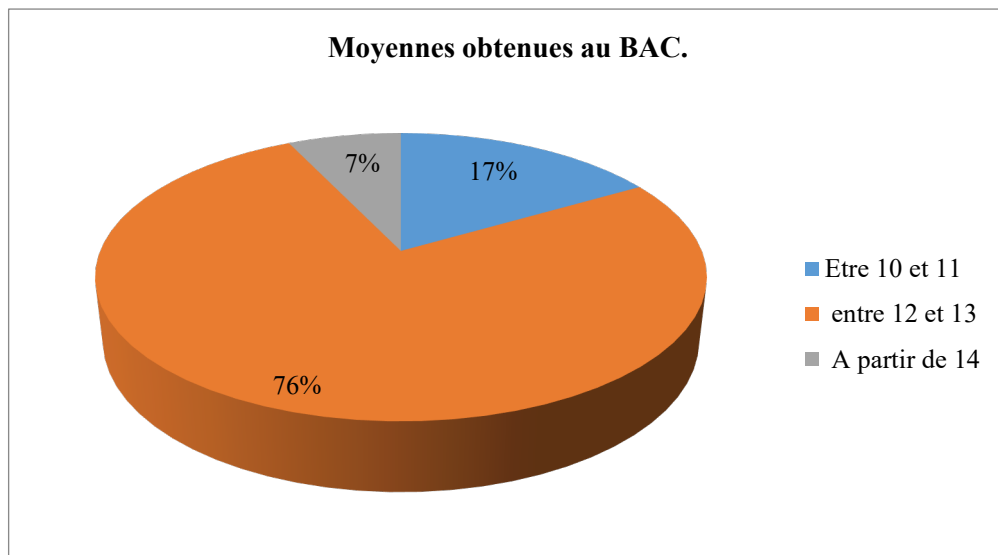


Fig. 07 : Résultats obtenus au BAC.

Nous remarquerons que pour une éventuelle inscription dans cette filière, il faut une moyenne de 12/20 au BAC et plus et c'est ce qui a été confirmé par le chef du département des Sciences Vétérinaires lors d'un entretien réalisé auparavant. Rappelons que cette filière faisait partie de la faculté des sciences agronomiques jusqu'à 2014 et on pouvait s'y inscrire avec une moyenne de 10 /20 obtenue au BAC. Mais, dès qu'elle a été promue comme Institut des Sciences Vétérinaires, en 2015, l'inscription y est devenue avec une moyenne minimale de 12/20. De ce fait le taux de 17% ne peut être expliqué que par le fait qu'il s'agit d'étudiants qui ont refait l'année c'est-à-dire qu'ils font partie des promotions d'avant 2015.

f. Niveau des étudiants en langue française au BAC

Tab. 13 : Résultats obtenus au BAC en langue française.

Note de français obtenue	[0-5[	[6-10[	[11-15[	[16 et +
Nombre	2	22	51	9
Taux	2%	26%	61%	11%

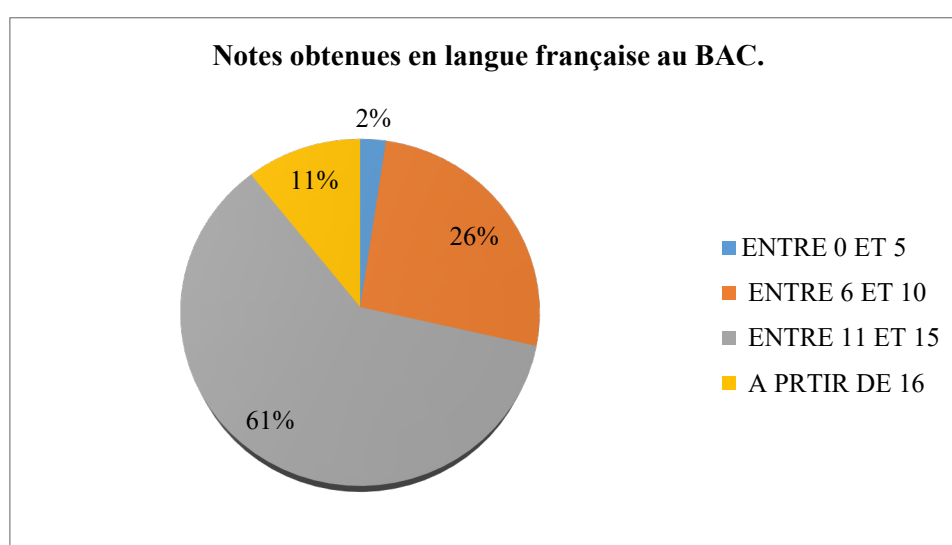


Fig. 08 : Notes obtenues en langue française au BAC.

Il s'agit d'une étape importante puisqu'il est nécessaire de déterminer le profil d'entrée ainsi nous relevons que la majorité a eu la moyenne c'est-à-dire entre 11\20 et 15\20 en langue française soit 61% et 11% des étudiants ont eu 16\20 et plus. D'après ces totaux nous pouvons déduire qu'il s'agit d'un public qui a une certaine maîtrise en la matière.

g. Répartition géographique des enquêtés

Tab. 14 : lieux de résidences des enquêtés.

Région	Ouest	Centre	Sud	Etranger
Nombre	69	7	7	1

Taux	82%	8%	8%	1%
------	-----	----	----	----

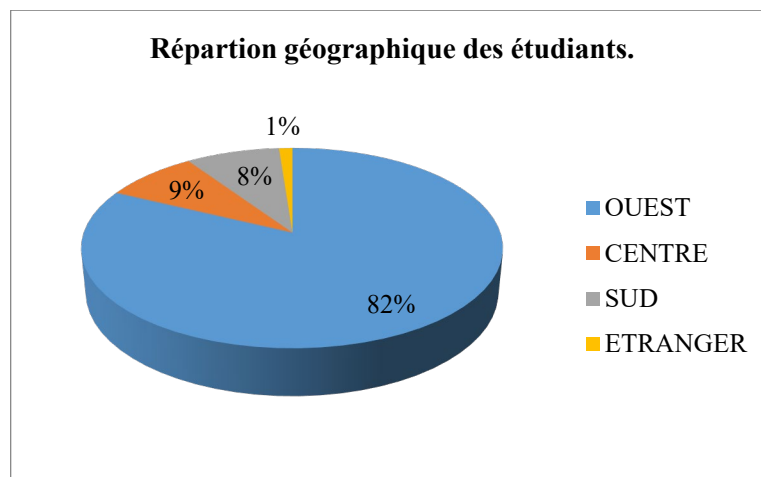


Fig. 09 : Répartition géographique des étudiants.

82% soit 69 sur 84 étudiants sont issus de la région ouest. En effet, délimité le cadre géographique est intéressant du fait qu'il s'agit d'un facteur non négligeable faisant partie des conceptions des individus.

h. Conception des étudiants vis-à-vis de la langue française

Tab. 15 : Représentation des étudiants envers le français usuel.

Conceptions des étudiants envers la langue française	Langue de colonisateur	Langue facile pour les algériens par habitude	Langue inutile	Ils l'aiment	Autres
Nombre	21	22	4	27	13
Taux	25%	26%	5%	32%	15%

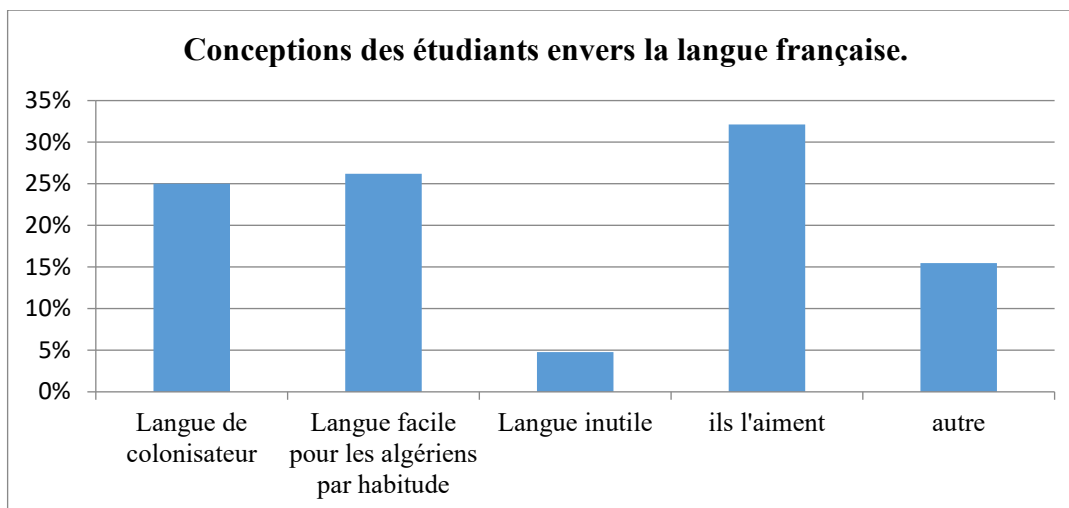


Fig. 10 : Conceptions des étudiants envers la langue française.

Nous remarquerons que 32% des étudiants aiment la langue française, 26% trouvent que c'est une langue facile pour les algériens, 25% pensent que c'est une langue de colonisateurs et 5% qu'il s'agit d'une langue inutile quant aux 15% il s'agit d'explications que les étudiants ont formulé pour justifier leurs choix. Cela a fait ressortir qu'il y a pluralité dans les conceptions des étudiants, heureusement celles qui relèvent du mélioratives dépassent celles qui relèvent du péjoratives en l'occurrence langue inutile et langue de colonisateurs.

i. Les difficultés des étudiants en français général

Tab. 16 : Les difficultés des étudiants en français général.

Difficultés en langue française				
NON	OUI			
	Compréhension Orale	Compréhension de l'Écrit	Expression Orale	Expression Écrite
30	34	19	37	27
36%	63%	35%	69%	50%

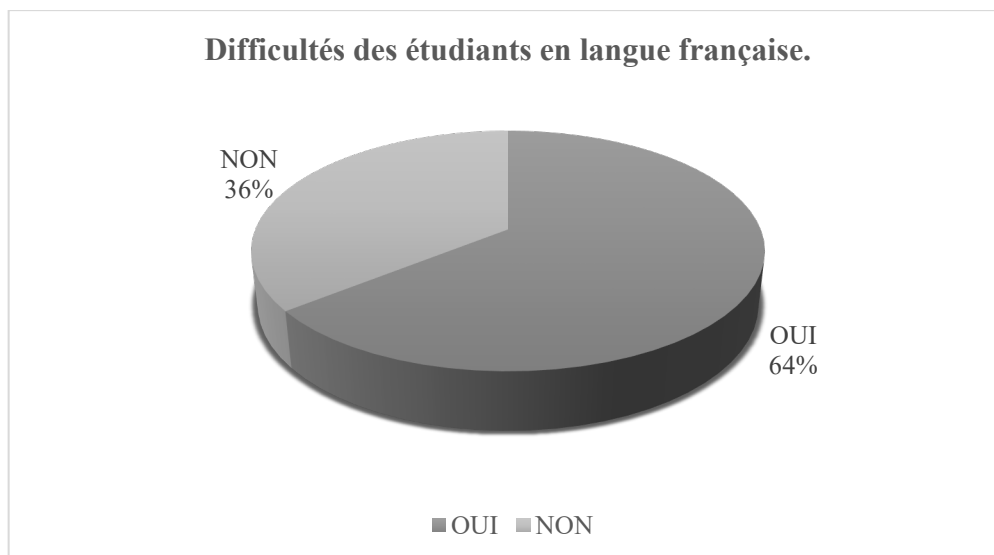


Fig. 11 : Difficultés des étudiants en langue française.

Dans le graphe ci-dessus nous remarquons que 64% soit 54 étudiants déclarent avoir des difficultés en langue française.

j. Nature des difficultés en langue française

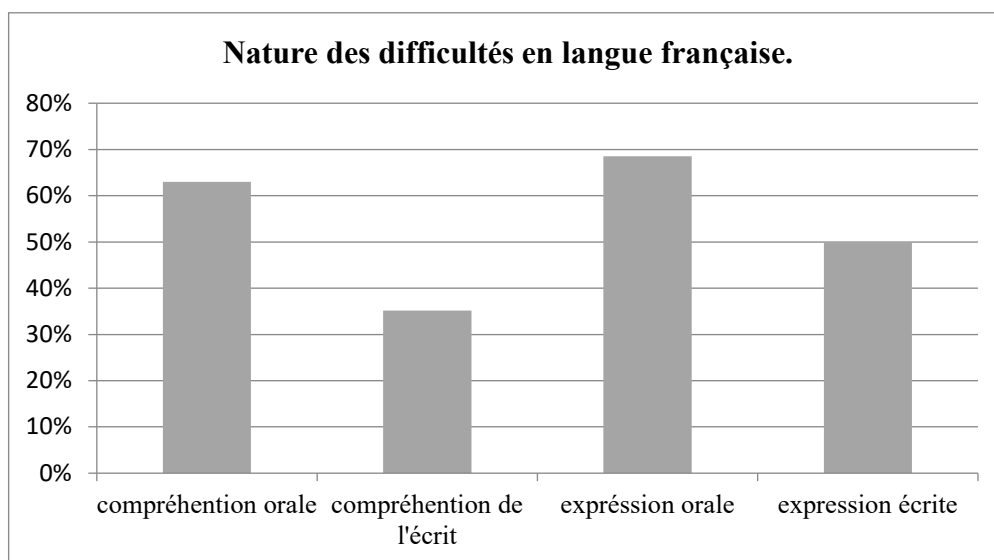


Fig. 12 : Nature des difficultés en français général.

Nous observons dans schéma que les étudiants éprouvent des difficultés en langue française d'une manière générale premièrement en Expression Orale (E.O) avec un pourcentage de 69%, deuxièmement en Compréhension Orale (C.O) avec un taux de 63% et enfin viennent respectivement l'Expression Ecrite (E.E) et la Compréhension de l'Ecrite (C.E) avec des taux de 50% et 35%. Ainsi, nous pouvons dire que les étudiants expriment un besoin réel à tous les niveaux surtout sur le plan de l'Expression Orale.

k. Taux de compréhension des Cours Magistraux

Tab. 17 : Niveaux de compréhension des CM chez les étudiants.

Compréhension des cours			
Oui	Difficilement\Non		
	à cause de la langue française en général	à cause de l'environnement (bruit, sons.....)	autre
46	29	10	5
55%	76%	26%	13%

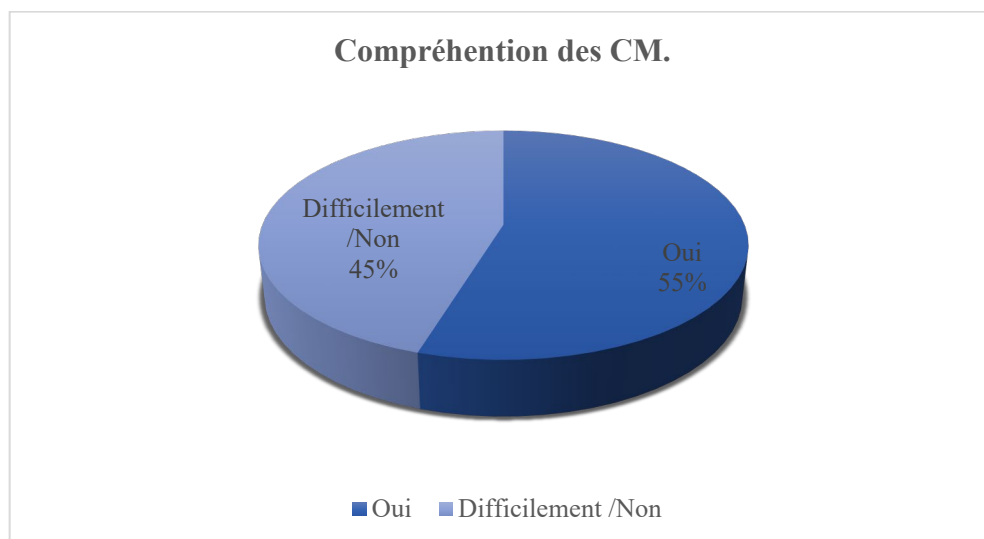


Fig. 13 : Taux de compréhension des CM.

55% des étudiants affirment qu'ils comprennent les contenus des cours magistraux, 45% déclarent qu'ils ne les comprennent pas ou difficilement. Le graphe ci-dessous va cerner les raisons qui gênent tranche d'étudiants à comprendre les cours magistraux. Toutefois, une question se pose comment se fait-il que la majorité des étudiants comprennent les cours magistraux soit 55% alors que dans les réponses collectées dans la question n° 08, 64% ont révélé avoir des difficultés en langue française d'une manière générale ?

I. Les raisons empêchant la compréhension des Cours Magistraux

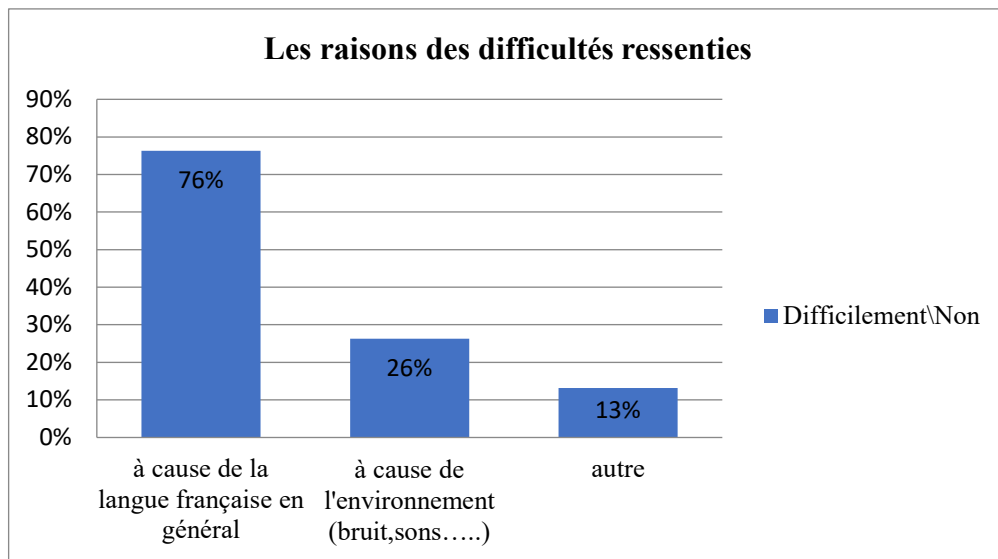


Fig. 14 : Les raisons des difficultés ressenties dans la compréhension des CM.

76% des étudiants signalent que c'est surtout à cause de la non maîtrise de la langue française, notons aussi que parmi ce pourcentage beaucoup d'entre eux ont choisi aussi la deuxième proposition en l'occurrence (bruit, son...), cela rejoint ainsi ce qu'ils ont affirmé lors de la question n°08. 13% ont juste coché la proposition « autre » sans pour autant donner des explications.

m. Taux de compréhension de la langue de spécialité

Tab. 18 : Pourcentage de compréhension de la langue de spécialité.

Compréhension de la langue française utilisée dans les modules		
Oui	un peu/non	
	Quelques modules	Tous les modules
29	21	34
35%	38%	62%

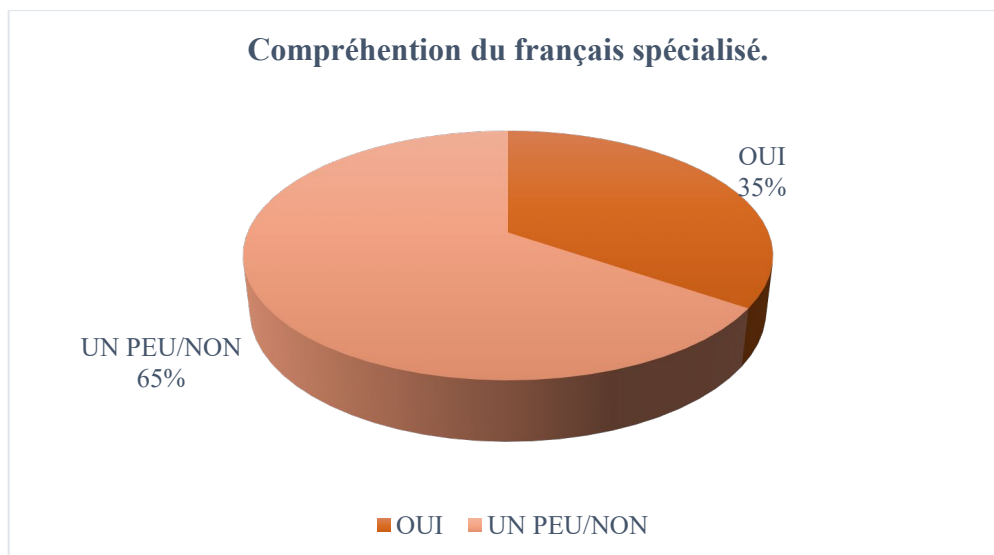


Fig. 15 : Compréhension du français spécialisé.

35% des étudiants déclarent qu'ils comprennent le français utilisé durant les cours magistraux. Toutefois, 65% affirment qu'ils ne le comprennent pas ou difficilement. Ce pourcentage est aussi contradictoire par rapport au 55% d'étudiants qui arrivent à comprendre les cours magistraux. Nous ne trouvons dans ce cas qu'une seule explication à vérifier plus tard : lorsque nous assistions aux cours magistraux les enseignants recouraient souvent à l'arabe dialectal dans leur explication. Il s'agit de ce fait d'un outil que les enseignants utilisent pour que les étudiants comprennent rapidement les contenus.

n. Définition des difficultés selon les modules

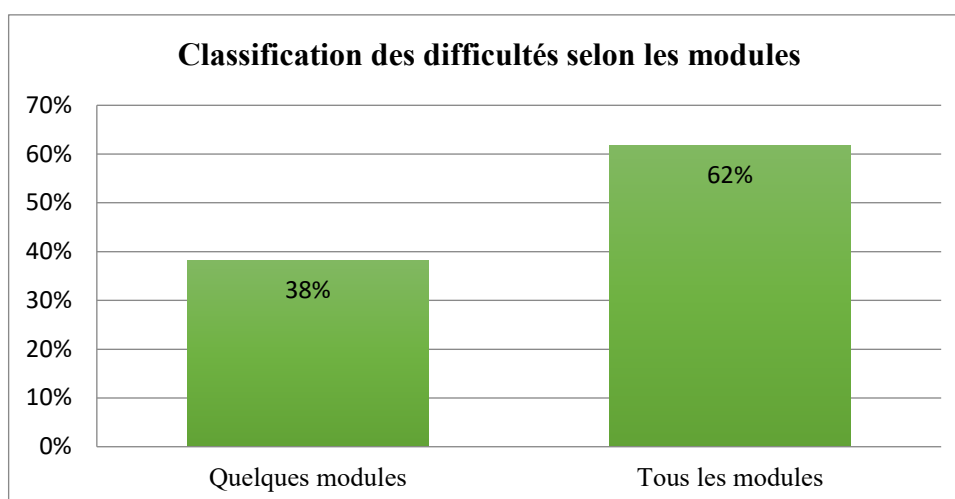


Fig. 16 : classification des difficultés selon les modules.

Nous observons dans ce schéma que 62% des étudiants éprouvent des difficultés dans tous les modules de la spécialité. 38% représente une minorité parvenant à comprendre que quelques modules.

o. Nature des difficultés rencontrées par rapport au technolecte

Tab. 19 : Nature des difficultés rencontrées par rapport au technolecte.

Ce qui est le plus difficile pour les étudiants dans le français utilisé dans les cours.	les mots techniques	les phrases utilisées	la grammaire	les textes
Nombre	67	16	20	19
Taux	80%	19%	24%	23%

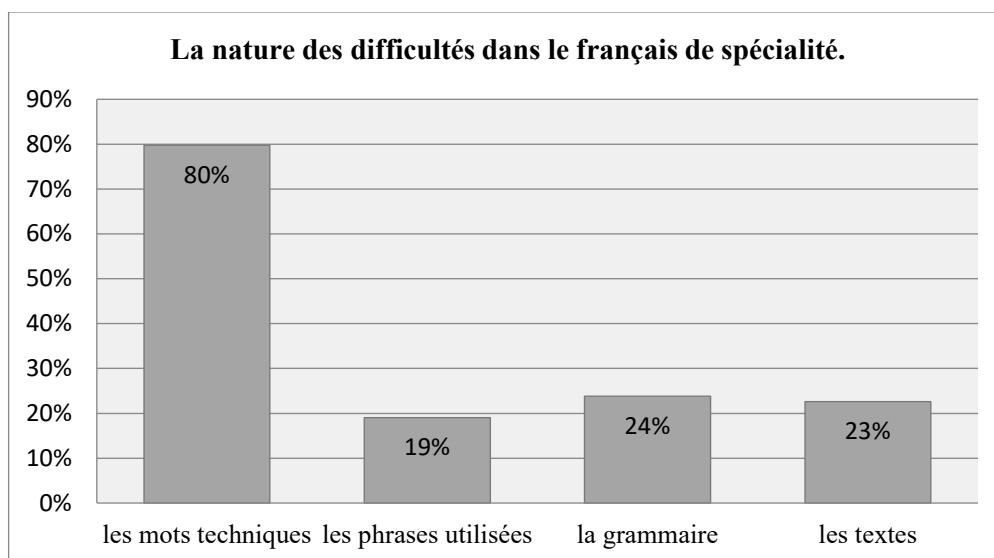


Fig. 17 : la nature des difficultés dans le français de spécialité.

80% expriment un besoin par rapport à la terminologie, 24% ,23% et 19% des étudiants expriment respectivement un besoin envers la grammaire, les textes de spécialité et les phrases. En effet, selon beaucoup d'étudiants il n'y a que les mots techniques qui comptent dans une spécialité.

p. Les objectifs du module « terminologie » selon les étudiants

Tab. 20 : Les objectifs de la terminologie.

Pourquoi étudier le module terminologie	Pour étudier facilement les autres matières	Il ne sert à rien	Je ne sais pas	Autre
Nombre	68	1	6	9
Taux	81%	1%	7%	11%

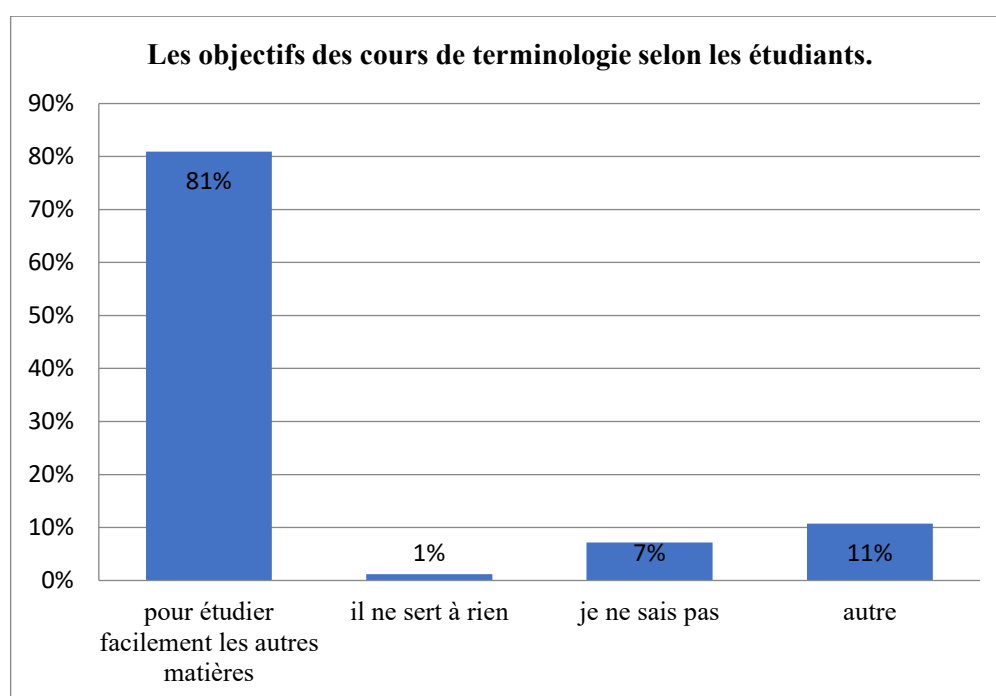


Fig. 18 : Les objectifs des cours de terminologie selon les étudiants.

La majorité a répondu que le module de terminologie sert à faciliter l'étude des autres disciplines. 1% des étudiants pense qu'il ne sert à rien et 7% n'ont aucune idée des objectifs des cours de terminologie. 11% ont juste coché sans donner de raisons.

q. Conceptions des étudiants à l'égard des cours de « terminologie »

Tab. 21 : Conceptions des étudiants à l'égard des cours de « terminologie ».

Ce que pensent les étudiants des cours de terminologie	Bons	Moyens	Insuffisants	Intéressants	Difficiles
Nombre	29	26	5	22	2
Taux	35%	31%	6%	26%	2%

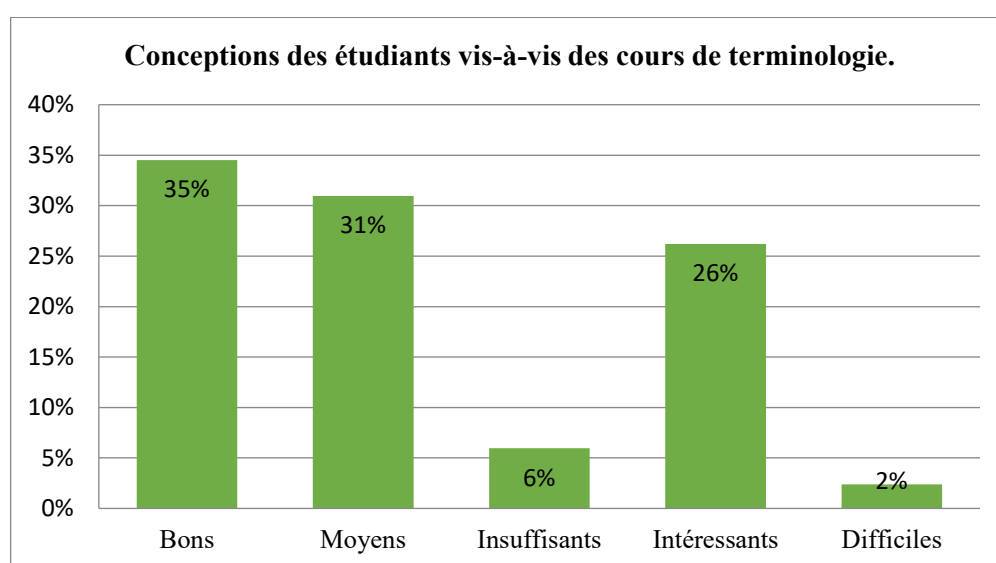


Fig. 19 : Conceptions des étudiants vis-à-vis des cours de terminologie.

35% et 31% des étudiants pensent que les cours de « terminologie » sont bons et intéressants, ils justifient leurs réponses en affirmant que les cours de terminologie les aident à comprendre les mots difficiles de leur spécialité. Pour les autres pourcentages à savoir 31% pour moyen, 6% pour insuffisants, 2% difficiles ; la plupart n'ont pas donné de justifications sauf dans deux copies dans lesquelles nous avons relevé les deux réponses suivantes : « mots bizarres », « les mots scientifiques difficiles ».

r. Contribution de la terminologie à la compréhension des CM

Tab. 22 : Contribution de la terminologie à la compréhension des CM.

Est-ce que les cours de terminologie aident à comprendre les cours magistraux ?			
Oui	un peu/non		
	les mots scientifiques	la grammaire	autres
49	19	15	4
58%	54%	43%	11%

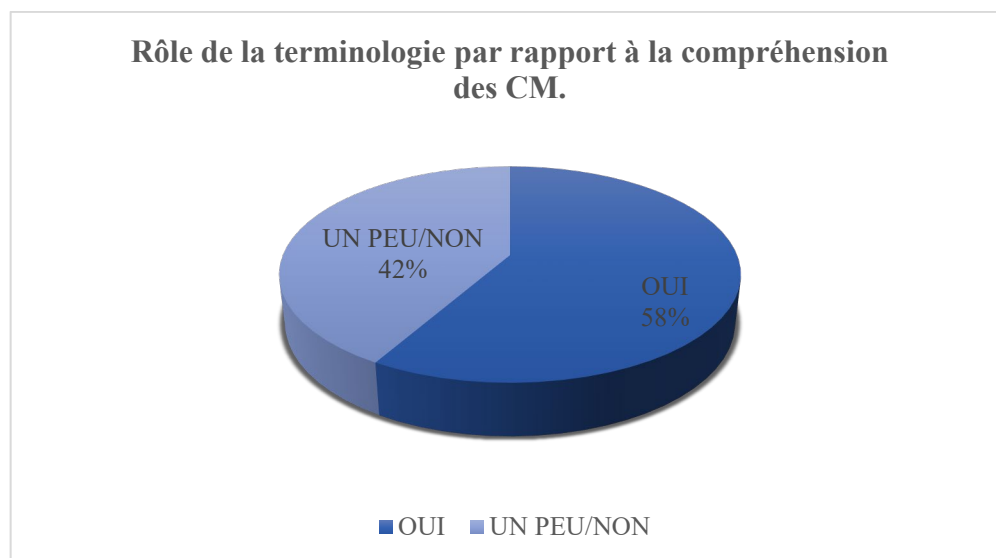


Fig. 20 : Rôle de la terminologie par rapport à la compréhension des CM.

Il s'agit d'une question primordiale puisque nous allons voir si les cours de terminologie aident effectivement les étudiants à comprendre les cours magistraux. Ainsi 58% des étudiants disent que l'étude de la terminologie renforcent la compréhension des cours magistraux et 42% pensent le contraire, la figure ci-dessous va délimiter le pourquoi des réponses négatives.

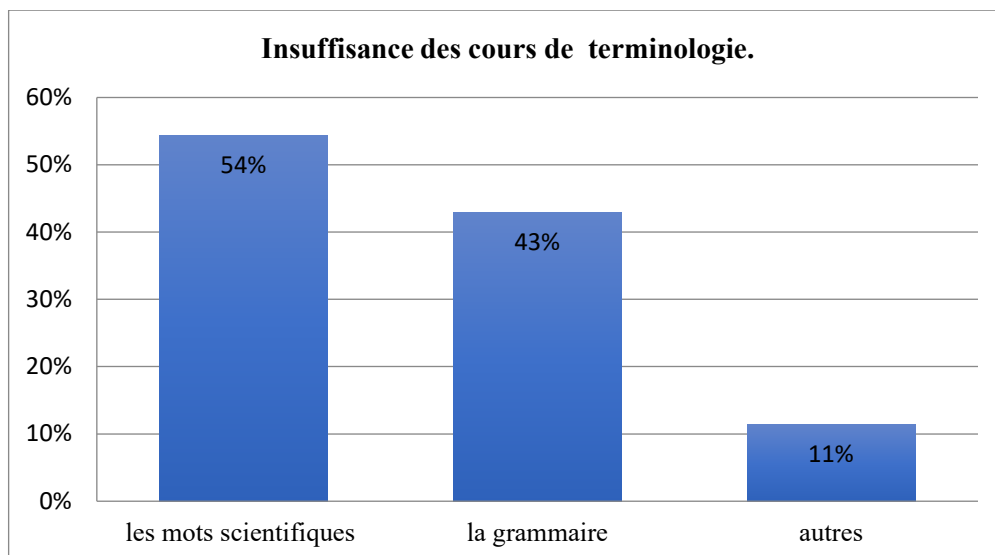


Fig. 21 : Insuffisance des cours de terminologie pour la compréhension des CM.

54% des questionnés incombent cela à l'incompréhension des mots scientifiques. Cela est paradoxal dans la mesure où la terminologie travaille la compréhension des termes scientifiques et techniques relatifs à leur spécialité. Viennent après les difficultés grammaticales avec un pourcentage de 43%. Enfin, 11% ont coché la case « autre » sans donner des justifications

s. Relation entre les cours de terminologie et les CM

Tab. 23 : Relation entre les CM et les cours de terminologie.

Relation entre le cours de terminologie et le cours magistral			
Oui	Non		
	la langue n'est pas la même	le contenu des cours de terminologie ne travaille pas les cours magistraux	autre
65	8	9	2
77%	42%	47%	11%

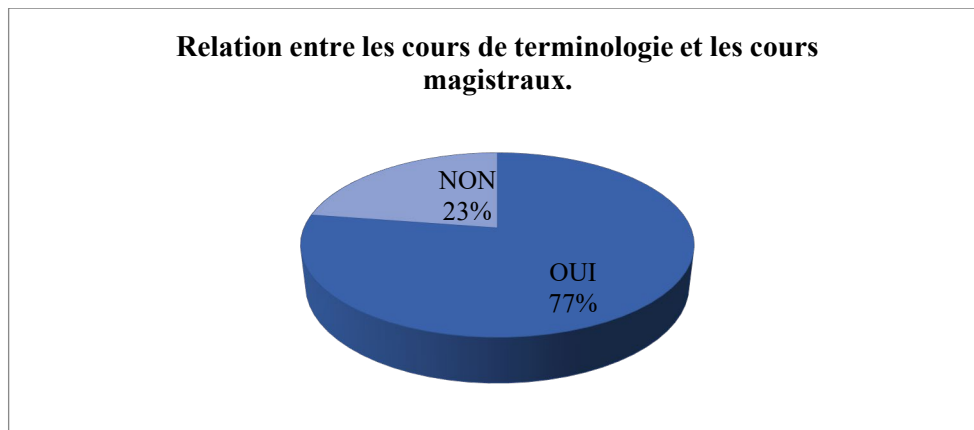


Fig. 22 : Relation entre les cours de terminologie et les CM.

Il s'agit aussi d'une question fondamentale, puisque les étudiants doivent établir une relation entre les cours magistraux et le module de terminologie. De ce fait, nous avons noté que la majorité des étudiants ont établi une relation entre les deux pôles (cours magistraux, terminologie) avec un pourcentage de 77% et justifient leurs choix par le fait que ce module travaille les mots techniques et scientifiques c'est-à-dire qu'il les aide à comprendre les différents concepts inhérents à leur spécialité. 23% des étudiants ne trouvent pas de relation entre le module de terminologie et les magistraux. Le tableau ci-dessous va révéler le pourquoi de ces réponses.

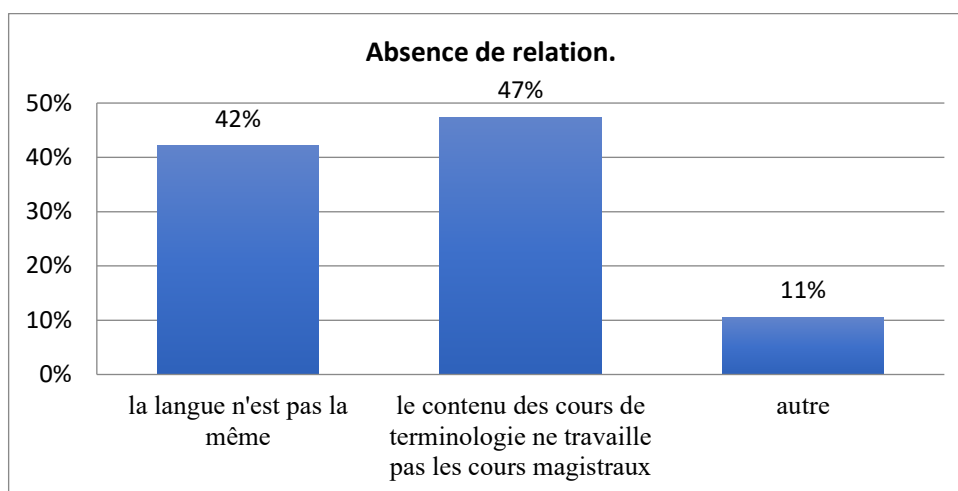


Fig. 23 : Absence de relation par une minorité.

Bien que le taux des étudiants, qui n'arrivent pas à établir une relation entre les cours de terminologie et les cours magistraux, ne soit pas important, il demeure nécessaire de voir quels sont les motifs qui ont alimentés leur choix. Ainsi, dans cette catégorie d'étudiants nous avons pu noter que 47% parmi eux trouvent que la terminologie ne travaille pas les cours magistraux,

42% trouvent que la langue utilisée durant les séances de la terminologie n'est pas la même que des cours magistraux. 11% ont coché la case « autre » sans se justifier.

3.5. Enquête auprès des enseignants

3.5.1. La terminologie et l'embryologie

Le questionnaire destiné à l'enseignant de spécialité qui assure le module de « terminologie » cible :

- Les contenus pédagogiques.
- Les stratégies d'enseignements adoptées par l'enseignant pour véhiculer l'information à ses étudiants.
- La participation des étudiants durant les séances de cours.

Il faut préciser avant tout que nous avons plusieurs fois essayé d'assister à des cours de terminologie, malheureusement nous n'avons pas pu y arriver à cause de plusieurs raisons telles : l'absence de l'enseignant ou celle des étudiants ou encore les journées de grèves, les journées d'études...

Quant au module d'embryologie, nous avons pu assister à plusieurs séances de cours magistraux et nous avons pu lui soumettre le questionnaire qui porte sur une description de l'utilisation de la langue de spécialité durant les cours magistraux ainsi que les techniques d'enseignements\apprentissages adoptées par les deux pôles.

3.5.2. Choix des deux modules

Dès le départ, nous avons essayé à maintes reprises de faire des interviews avec plusieurs enseignants de spécialité notamment l'enseignant de terminologie, de cytogénétique, de bio statistiques, embryologie et ce afin de connaître à la fois leurs points de vue à propos de certains points essentiels en relations avec l'objet de notre enquête.

Toutefois, nous avons été face un problème majeur. En effet, plusieurs enseignants appréhendaient l'idée de nous accorder un entretien semi directif en nous priant de le remettre ultérieurement. C'est le cas par exemple d'un enseignant qui a clairement refusé de nous accorder un entretien de peur qu'il ne puisse pas comprendre les questions, en ajoutant qu'il préférerait avoir du temps pour qu'il puisse y apporter des réponses.

Face à ce problème épineux nous avons été obligés de changer de stratégie. En effet, nous avons décidé d'envoyer les questionnaires par mail aux enseignants et de leur donner le temps nécessaire pour y répondre. Sur six enseignants seuls deux nous ont renvoyé les réponses il s'agit de l'enseignant de terminologie et l'enseignant d'embryologie.

3.5.3. Préparation et réalisation du questionnaire

Il faut préciser qu'à Institut des Sciences Vétérinaires la terminologie est assurée par un seul enseignant sous forme de cours magistraux au même degré que le module d'embryologie auquel on lui a ajouté des travaux pratiques puisqu'il s'agit d'une matière essentielle. L'objectif est de cerner leurs opinions respectives par rapport aux stratégies qu'ils adoptent pour que les étudiants puissent assimiler les cours et par rapport au niveau de leurs étudiants en langue française de voir si cette dernière constitue réellement un handicap pour les deux côtés (enseignant\enseigné). Précisons que cette enquête est censée donner davantage de données pour cibler les besoins des étudiants de cette discipline.

Cette étape de la recherche est complémentaire à celle de la phase du questionnaire adressé aux étudiants. Elle est axée sur points essentiels suivants :

- Définir les points de vue des deux enseignants en termes de maîtrise de la langue en générale\ spécialité de du côté étudiants.
- Voir le degré d'influence négative\positive de la langue envers la compréhension des cours.
- Connaitre les stratégies adoptées par les enseignants pour faciliter la compréhension des cours.
- Connaitre les propositions de solution données par les enseignants.

Ainsi les questions allouées aux deux enseignants portent pratiquement sur les mêmes thèmes déjà abordés avec les étudiants.

Le but espéré est que l'enseignant de terminologie puisse nous donner davantage de renseignements par rapport aux pratiques discursives lors des cours et sur les techniques et outils didactiques adoptés pour la réalisation des cours de terminologie. Et ce afin de faire émerger les contraintes ressenties.

Ainsi les questions adressées à l'enseignant de terminologie aborderont plusieurs thématiques :

- Les stratégies adoptées par l'enseignant pour motiver ses étudiants.
- Le niveau des étudiants en langue française.
- Connaitre si l'enseignant recourt au changement de registre de langue ou\et recourt à la traduction.
- Voir le volume horaire accordé à l'enseignement de la terminologie et comment il est exploité.
- Voir comment l'enseignant conçoit le technolecte lors de son enseignement, sa pratique et ses spécificités.

3.6. L'enseignant de terminologie

« Qst 01 : Est-ce que le module de terminologie se fait seulement par des cours magistraux ?

Rép 01 : Non, manque de support pédagogique (ex : data show) lieu dans des amphis ».

« Qst 02 : Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de terminologie ?

Rép 02 : La majorité »

« Qst 03 : Pourquoi, selon vous, les étudiants s'absentent aux cours de terminologie ?

Rép 03 : Les étudiants s'absentent à la plupart des cours, le cours de terminologie n'y fait pas exception ».

La première thématique touche essentiellement l'aspect de la motivation. Ainsi l'enseignant avoue que les cours ne sont pas abordés à la manière d'un cours magistral mais l'absence de matériaux pédagogique fait défaut. L'enseignant affirme que la majorité des étudiants s'absentent durant les cours de terminologie et ajoute en outre que les étudiants ne s'absentent pas que durant les cours de terminologie mais aussi durant les cours magistraux des autres modules inhérents à la spécialité. Ainsi deux problèmes apparaissent dès le départ : l'absentéisme et le manque de matériaux pédagogique.

En effet, les étudiants ne s'absentent pas seulement aux cours de terminologie mais aussi dans les autres cours magistraux. Cela est dû à l'institution qui considère que la présence des étudiants dans les cours magistraux est facultative. Il est à noter toutefois que même si les étudiants s'absentent durant les cours magistraux des modules clés de leurs spécialités, c'est loin d'être le cas pour la terminologie puisque nous avons essayé à maintes reprises d'assister à un seul cours de terminologie or c'était une peine perdue.

« **Qst 04** : Comment faites-vous pour motiver les étudiants et pour les inciter à assister aux cours ?

Rép 04 : J'essaye de ne pas être trop pédant ni trop paternel. J'essaye de leur faire comprendre que maîtriser une langue étrangère, et notamment le français dans leur cas, va les aider à assimiler plus facilement leurs cours et de par la même, d'être mieux armés pour d'éventuels concours ou entretiens d'embauche.

Pour capter leur attention et sortir de la monotonie du cours, je fais parfois des détours par la mythologie, la poésie, l'occultisme....

Exemple : étymologie du tendon d'Achille, le sacrum (aruspices) ».

« **Qst 05** : Est-ce que vous discutez avec les étudiants de l'importance des cours de terminologie ?

Rép 05 : Tout le temps, mais dans la plupart des cas c'est lettre morte (ils entendent mais ils n'écoutent pas), parce qu'ils sont démotivés, pour eux ce n'est pas important. Une idée est ancrée dans leur esprit « s'ils ne sont pas arrivés à apprendre le français pendant tout le cycle préuniversitaire, ce n'est pas quelques heures de terminologie qui vont y changer quelque chose ».

Dans les questions 4 et 5 nous remarquons que l'enseignant met l'accent sur l'importance d'apprendre la langue française d'une façon générale et de la terminologie d'une façon particulière. Toutefois, il qualifie le degré de motivation des étudiants envers son apprentissage comme étant insuffisant. En outre, selon l'enseignant, le module de terminologie ne peut pas apporter grande chose puisque leur déficit langagier remonte au cycle préuniversitaire. En somme, le profil d'entrée des étudiants à l'institut reste loin des normes.

« **Qst 06** : Comment est le niveau des étudiants ?

Rép 06 : Sur une échelle de 1 à 10 disons 1 ».

« **Qst 07** : Quels sont selon vous les besoins des étudiants en matière de langue ? Quelles sont les compétences que doit acquérir un étudiant pour qu'il puisse comprendre le cours magistral, mais aussi pouvoir communiquer en français ?

Rép 07 : Ces deux dernières questions peuvent être fusionnées en une seule, car la réponse nécessite une certaine subtilité et en quelque sorte un retour aux sources.

C'est en fonction de nos compétences qu'on juge de nos besoins, c'est-à-dire quelles sont les failles dans nos connaissances ? et qu'est ce qu'il nous reste pour parfaire ou compléter tant

que soit peu ces dernières ? Se reporter à la question 6 pour avoir une idée sur le niveau des étudiants quant à la langue française, et vous avez une partie de la réponse.

Je ne suis ni sociologue, ni ethnologue, ni linguiste qui plus est. Ma formation est celle de docteur vétérinaire, donc je donne mon avis pour ce qu'il vaut.

Au primaire, collège et lycée toutes les matières sont dispensées en langue arabe, et l'horaire consacré à la langue française s'est réduit comme peau de chagrin. A l'université, l'enseignement de la médecine vétérinaire est dispensé en français et la documentation inhérente l'est également dans cette langue. La transition est trop brutale, alors comment étudier ou plutôt apprendre la terminologie médicale, ou seulement arriver à suivre le fil du cours.

La terminologie est faite de radicaux, de préfixes et de suffixes. Avec une bonne dose de volonté, on pourrait arriver à très bien s'y retrouver, mais ces mots vont s'intégrer dans une trame de phrases, c'est cette trame qui pose le plus de problèmes.

J'appelle la génération actuelle, la génération carte mémoire, leur mémoire est dans leur PC, leur tablette et leurs téléphones portables mais pas dans leur boîte crânienne.

Cette génération est devenue trop passive, elle subit et ne participe pas, la lecture se perd. Internet est très mal mis à profit. Les étudiants, les lycéens, les collégiens et les écoliers préfèrent voir une vidéo une animation ou une image que de lire un texte. Il communique sur le NET par un langage nouveau, fait de signes tarabiscotés qui n'ont de rapport ni de près ni de loin avec l'orthographe français. Faut-il les incriminer pour cela ? Ce n'est pas à moi de répondre à cette question. Force m'est de dire que même certains enseignants -pour ne pas dire la plupart- dans le cycle pré-universitaire- chargés d'inculquer les rudiments de cette langue en sont eux-mêmes dépourvus».

L'enseignant de terminologie évoque encore une fois un niveau qui est en deçà de la moyenne de ses étudiants. En effet, il incombe ces insuffisances au cursus scolaire du primaire au secondaire, aux enseignants qui sont mal formés et au système qu'il juge trop brutal pour eux puisqu'il n'existe pas une transition entre un cursus scolaire arabisé et un cursus universitaire en langue française. De ce fait, l'enseignant s'interroge sur ce phénomène paradoxal.

Il avance aussi qu'un étudiant très faible ne peut pas détecter ses propres besoins en langue de spécialité qualifiant ainsi ses étudiants de passifs, d'une génération qui veut du tout prêt, n'aimant la lecture. Aussi il fait allusion à des enseignants manquant de formations et qui ne font qu'empirer la situation à travers leurs incompétences.

« **Qst 08** : *Que pensez-vous des cours de terminologie ? Sont-ils suffisants ?*

Rép 08 : *Une langue s'inculque dès le jeune âge, je vous retourne donc la question ».*

En effet, lors de la phase du questionnaire nous avons identifié des besoins par rapport à la terminologie utilisée lors des cours. Il s'agit toutefois de notions qu'ils ont déjà vues au lycée et qu'ils ne font que répéter à l'université dans une langue étrangère à savoir le français. Ainsi l'enseignant pointe du doigt le passé scolaire des étudiants et va plus loin en insinuant que c'est trop tard pour eux.

« **Qst 09** : *Quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez ?*

Rép 09 : *Le tableau, la craie, mes mimiques et mes effets de manches (la gestuelle) et de voix pour sortir les étudiants de leur torpeur (désintéressés) ».*

Ici, nous avons proposé à l'enseignant une question qui traite des supports qu'il peut utiliser ou qu'il utilise lors des cours de terminologies. En effet, l'enseignant affirme qu'il fait appel à des supports comme le tableau, la craie, les gestuelles... ainsi aucun support didactique n'est proposé aux étudiants. De plus l'enseignant observe un certain écart entre la tâche d'enseignement qu'il opère et le contexte d'apprentissage dans lequel les étudiants évoluent ce qui crée une situation de désintéressement par rapport aux cours de terminologies.

En somme, l'enseignant a une opinion un peu différente que celle avancée par les étudiants lors de la phase du questionnaire puisque selon lui les étudiants n'ont pas de niveau et ce depuis le secondaire. Il évoque ainsi un sérieux problème en langue générale et par conséquent en langue de spécialité.

« **Qst 10** : *Qu'est-ce que vous recommandez à vos étudiants comme support de travail ?*

Rép 10 : *Les recommandations restent lettre morte, j'essaye de m'y prendre d'une autre façon. Je réveille d'abord leur intérêt par un certain nombre d'états de choses ayant trait à la vie courante, mais d'un autre côté, ayant également trait au langage médical (danger des additifs alimentaires dans leur alimentation courante, OGM, effets secondaires de certains médicaments, scandales émaillant l'industrie pharmaceutique...). Leur attention éveillée. Je fais abstraction dans mes explications des plus importants aspects qui ont une relation directe avec leur vie quotidienne, refusant de répondre à leurs questions de plus en plus pressantes, je les pousse ainsi à faire des recherches sur le NET. Par lecture et interprétation et extrapolation à leur vie courante ».*

Nous remarquons ici que l'enseignant essaie tant bien que mal d'attirer l'attention des étudiants mais c'est lettre morte, ainsi, il tente à chaque fois de s'y prendre autrement, il essaie par exemple de leur donner des situations-problèmes de la vie courante auxquelles un vétérinaire aura à faire face, il les incite aussi à faire des recherches sur le NET.

« **Qst 11** : *Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans les cours de terminologie?*

Rép 11 : *Ce que je viens d'évoquer (pas de base) ».*

La réponse de l'enseignant vient encore confirmer le niveau faible des étudiants puisqu'un étudiant qui n'a pas de base en langue française ne peut pas par conséquent comprendre un discours spécialisé.

« **Qst 12** : *Que savez-vous de la langue de spécialité ?*

Rép 12 : *C'est ma spécialité, comme indiqué ci-dessus (terminologie médicale vétérinaire) »*

A travers la réponse formulée par l'enseignant, nous remarquons que les cours de terminologies sont synonymes de technolecte.

« **Qst 13** : *Pensez-vous que les étudiants ressentent des besoins en matière de langue de spécialité ?*

Rép 13 : *Insensible ».*

La même idée est développée, l'enseignant avoue que les étudiants sont insensibles à l'apprentissage de la langue de spécialité. C'est un phénomène paradoxal puisqu'il s'agit dans leur cas d'un outil fondamental, sans cet instrument la formation sera impossible.

« **Qst 14** : *Quels sont les différents aspects de la langue spécialisée qui peuvent poser problèmes aux étudiants ?*

Rép 14 : *Comme je l'ai déjà précisé ce n'est pas la langue de spécialité qui pose problème, car, quoique assez concise en principe, cette langue s'inscrit dans la trame d'une langue fondamentale qui lui sert de support. Si ce support vient à manquer elle deviendrait incompréhensible. En épidémiologie, en zootechnie, en pathologie ...une certaine cohérence textuelle est nécessaire notamment lors des examens. Pour l'oral, les dégâts pourraient être limités, un bon enseignant, par un bon nombre de questions bien dirigées saura extraire l'idée de ce que veut de dire l'étudiant. Cependant, lors de l'écrit, c'est une autre paire de manche, par un emploi inadéquat de la formulation écrite, l'étudiant transcrira assez souvent le contraire de ce qu'il veut dire (ce n'est pas chose rare). Pour l'oral c'est selon l'enseignant sa*

compréhension, l'art (ne pas intimider l'étudiant, le mettre à l'aise) et la manière (.....) de poser des questions ».

Ici, l'enseignant définit le technolecte de la manière suivante : la langue de spécialité se résume dans une terminologie qui entre dans une langue fondamentale ou de base. Selon l'enseignant le besoin le plus pressant s'articule autour de l'écrit puisque c'est la compétence utilisée durant les examens et avance l'exemple suivant : il y a des situations où l'étudiant écrit le contraire de ce qu'il pense.

En ce qui concerne l'oral, selon l'enseignant de terminologie, c'est au formateur de faire ressortir les informations des étudiants à travers une bonne stratégie d'interaction. En somme l'enseignant met beaucoup plus l'accent sur l'écrit que sur l'oral sans donner des éclaircissements en ce qui concerne la nature de la compétence compréhension\production orales, compréhension\ production écrites.

« Qst 15 : Pensez-vous pratiquer, lors de vos cours une langue spécialisée avec les étudiants en plus de la terminologie ?

Rép 15 : les nuances du langage. Pour cela on fait des études de texte (maladies, épidémiologie...) »

L'enseignant comprend par une langue de spécialité qu'il s'agit des registres de la langue : soutenue, courante, usuelle. Toutefois, le technolecte ne se résume pas seulement en une nuance du langage. En effet, l'objectif global de tout étudiant est d'apprendre une langue pour des utilisations pragmatiques tant dans des situations exclusives que concurrentielles. En outre, les objectifs des étudiants inscrits en première année dans l'Institut des Sciences Vétérinaires ont des besoins qui ne se résument pas uniquement dans l'aspect communicationnel mais aussi dans des situations où ils sont contraints de comprendre le discours de leur spécialité.

« Qst 16 : Est-ce que vous communiquez en classe dans une autre langue ?

Rép 16 : J'essaye de le faire le moins possible, je conseille aux étudiants de ne pas penser en arabe et d'extrapoler au français ».

« Qst 17 : Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait se faire à l'aide d'une langue première de socialisation ?

Rép 17 : *D'après mon avis, non. On ne saurait extraire la quintessence d'une langue à partir de la racine d'une autre. C'est je pense la tâche du traducteur, il faut cependant comprendre la subtilité de la différence. La traduction ne vient qu'après la maîtrise d'une langue ».*

Les réponses de l'enseignant a fait ressortir effectivement des pratiques plurilingue en l'occurrence l'arabe dialectal et/ou l'arabe standard en contexte de classe. Ce phénomène prend forme lorsque l'enseignant est confronté à des problèmes d'incompréhension de la part de ses étudiants. En effet, ce glissement vers la langue « une » est opéré généralement lorsque l'enseignant veut expliquer des mots que les étudiants n'ont jamais entendu parler ou qu'ils n'ont pas pu le saisir durant les cours. De ce fait, ce phénomène n'est pas exploité selon un cadrage spécifique mais plutôt comme une simple mesure d'explication qui évite à l'enseignant de trop s'y attarder.

Nous notons aussi que l'enseignant dresse une dichotomie contradictoire qui divise les langues. Ainsi se référer au système de la langue première pour apprendre la langue seconde n'est pas préconiser. En somme selon l'enseignant le recours à la langue source ne peut se faire que lorsque la langue cible est apprise comme par exemple le cas du traducteur. Toutefois, nul ne peut apprendre sans recourir au système préétabli par langue source c'est ce qui est appelé « l'interlangue ».

« Qst 18 : *Pendant un semestre combien d'heures vous avez enseigné la terminologie ?*

Rép 18 : *J'enseigne six heures par mois, faites abstraction des vacances, du temps consacré aux examens, de la période de flottement lors de toute rentrée universitaire ... »*

L'enseignement de la terminologie dans l'Institut des Sciences Vétérinaires demeure insuffisant. En effet, d'après l'enseignant le volume horaire est d'une heure et demie par semaine, ajoutant à cela les journées où il y a les grèves, les journées d'études, la période de la rentrée universitaire dans laquelle les étudiants tardent à assister les cours, les jours des examens qui prennent eux aussi une vingtaine de jours... ainsi l'enseignant-concepteur du Français sur Objectifs Universitaires est confronté à cette situation problématique. De ce fait, la conception d'un programme doit prendre en considération cet aspect dans une éventuelle formation FOU en prenant en considération les besoins spécifiques des étudiants et les contraintes concernant le volume horaire.

« Qst 19 : *Croyez-vous que le nombre d'heures consacré à l'étude de la terminologie demeure suffisant ? Croyez-vous que seule l'étude de la terminologie est suffisante ?*

***Rép 19 :** Ce n'est pas le nombre d'heures consacré à l'étude de la terminologie qui est en cause, mais le nombre d'heures et la manière consacrée à l'étude du français fondamental lors du pré-universitaire qui est en cause. Une certaine dose de français fondamental est nécessaire pour servir de support et, c'est ce support qui fait cruellement défaut. (Aucune base) »*

Il faut signaler ici que l'enseignant ne partage pas complètement l'avis des étudiants vis-à-vis du volume horaire consacré à l'étude de la terminologie. En effet, bien que nous ayons compris d'après la réponse n : 18 donnée ci-dessus qu'il s'agit d'un volume horaire insuffisant, l'enseignant développe une réponse (n : 19) dans laquelle il remonte au passé scolaire des étudiants et affirme que c'est la cause principale du niveau des étudiants qu'il juge trop faible.

En effet, nous pensons qu'il est difficile de pratiquer un enseignement dans des conditions où l'on trouve un niveau insuffisant d'étudiants. En effet, l'enseignant concepteur doit suivre une logique qui s'appuiera sur l'approche actionnelle tout en identifiant les spécificités du public cible et le contexte dans lequel il se trouve.

3.7. L'enseignant d'embryologie :

Il faut signaler avant tout que l'enseignant d'embryologie a mentionné dès notre première discussion le niveau faible des étudiants et ce à tous les niveaux que ce soit dans les utilisations formelles : CM, TP, TD ou encore dans les pratiques courantes puisque les étudiants sont incapables de tenir une discussion simple. Ainsi, l'objectif premier du questionnaire d'apporter des éléments de réponses plus précis afin de voir où réside exactement le problème.

*« **Qst 01 :** Que pensez-vous du niveau des étudiants de la première année en langue française ?*

***Rép 01 :** Le niveau est médiocre à l'exception de quelques-uns »*

La réponse de l'enseignant est directe puisqu'elle confirme ce qu'elle nous a dit auparavant. En effet, elle qualifie le niveau de ses étudiants de médiocre sauf quelque uns. Ainsi, les étudiants sont incapables d'interagir en langue française durant les cours magistraux et c'est ce que nous avons remarqué durant les séances que nous avons assistées. Ce niveau qualifié de médiocre est indubitablement un obstacle majeur pour les vétérinaires.

*« **Qst 02 :** Selon vous qu'est ce qui est le plus difficile pour les étudiants, la compréhension des cours ou la production (écrite\orale) pendant les cours ?*

***Rép 02 :** La langue reste un handicap chez nos étudiants. Pour la compréhension on se débrouille pour faire passer le message mais il leur est très difficile de produire et s'exprimer ».*

D'après l'enseignant les insuffisances des étudiants touchent tous les niveaux : la production écrite et la production orale, l'expression écrite et l'expression orale. En réalité, les étudiants ne peuvent même pas prendre des notes, ou interagir avec l'enseignant lorsqu'il s'agit de poser des questions de compréhension. Aussi, à un moment donné l'enseignant utilise l'expression suivante « on se débrouille », nous pouvons comprendre par-là que les enseignants utilisent la langue maternelle pour expliciter les contenus puisque les étudiants n'ont pas de niveau.

En partant de cette logique, l'enseignant va dire la phrase en langue française puis la traduit intégralement en arabe dialectal. Ainsi, en recourant à la traduction, d'un côté l'enseignant économise beaucoup d'énergie en évitant de tomber dans des explications interminables et d'un autre côté les étudiants peuvent comprendre directement le contenu. De ce fait, le souci de l'enseignant lorsqu'il évoque un besoin immédiat en termes de productions écrites et productions orales est tout à fait fondé.

« Qst 03 : Est-ce que la langue française peut avoir une influence négative ou positive dans l'apprentissage de votre module ? Comment ?

Rép 03 : Vu le niveau, l'influence est négative mis à part les quelques personnes qui aiment la langue en elle-même »

L'enseignant insiste toujours sur le niveau faible des étudiants et avoue que cette situation engendre des effets négatifs par rapport au parcours de l'étudiant. L'enseignant avoue aussi qu'il y a quelques étudiants qui ont un certain niveau en langue française et ce parce qu'il l'aime.

« Qst 04 : Qu'est-ce qui, selon vous, serait prioritaire pour les étudiants, savoir s'exprimer oralement ou savoir écrire ?

Rép 04 : Un médecin vétérinaire digne de ce nom est sensé maîtriser les deux car un docteur vétérinaire peut occuper des postes dans différents secteurs. Par exemple, s'il travaille comme médecin praticien il est obligé de rédiger des ordonnances, des certificats, des rapports etc. par contre s'il travaille dans un service administratif il devrait en plus de la rédaction participer ou même diriger des réunions. Pour le cas des compagnies de sensibilisation l'expression orale constitue un outil essentiel ».

Dans la réponse n : 04 l'enseignant d'embryologie ne départage pas entre les deux compétences en l'occurrence s'exprimer oralement ou savoir écrire en donnant comme

arguments que les deux sont indissociables et leurs maîtrises sont indispensables dans la mesure où ces futurs vétérinaires auront grands besoins de cet outil dans le marché du travail désormais de plus en plus exigeant.

« **Qst 05** : *Pensez-vous que cette incompétence langagière est due à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?*

Rép 05 : *En grande partie oui bien sûr puisque jusqu'ici l'étudiant n'a étudié qu'en langue arabe et qu'il manque énormément de vocabulaire »*

L'avis de l'enseignant se concorde en quelques sortes avec celui des étudiants. En effet, il incombe les dysfonctionnements langagiers de ses étudiants au manque de vocabulaire. Toujours selon l'enseignant ce dernier empêche les étudiants de comprendre les cours dispensés. Toutefois, il mentionne le terme de vocabulaire sans pour autant donner de précisions quant à la nature du vocabulaire s'il est dans ce cas inhérent à la spécialité ou encore relevant de la langue usuelle.

Néanmoins, nous pensons que l'enseignant veut cibler le vocabulaire spécifique et général. En somme, d'après sa réponse, Nous déduisant que l'enseignant d'embryologie a une idée assez proche par rapport aux besoins de ses étudiants en matière de langue de française. Sa vision nous s'est encore plus précisée lorsqu'il est remonté aux origines du problème quand il a évoqué le passé scolaire basé sur la langue arabe.

Ainsi, nous comprenons d'après la réponse qu'il est difficile pour ces étudiants de comprendre un discours spécialisé surtout lorsqu'ils sont issus d'un système éducatif arabisé. Par contre, il faut signaler que l'enseignant développe une réponse qui cible uniquement le vocabulaire sans évoquer d'autres spécificités linguistiques du discours scientifiques comme la grammaire ou la syntaxe et qui sans doute posent aussi quelques problèmes aux étudiants.

« **Qst 06** : *Pouvez-vous en quelques mots résumer où réside cette complexité de la langue ?*

Rép 06 : *La complexité réside dans le fait que nos étudiants manquent de base, déjà ils ne maîtrisent pas la langue d'une manière générale et ils se retrouvent en plus face aux termes scientifiques dont ils n'ont jamais entendu parler et ils ne sont même pas motivés pour fournir le moindre effort d'apprentissage. Très rares sont les étudiants qui lisent ».*

Comme l'enseignant de la terminologie, l'enseignant d'embryologie affirme qu'il s'agit d'un problème de base puisqu'ils n'arrivent même pas à comprendre la langue usuelle. Ainsi,

ils se retrouvent face à une spécialité où ils sont confrontés à un vocabulaire spécifique. Et le comble c'est qu'ils sont démotivés, ils ne font rien pour dépasser cette inhibition.

« Qst 07 : Quels registres de langues utilisez-vous ? Soutenu ? Familier ?

Rép 07 : Les deux registres sont utilisés selon le cas »

« Qst 08 : Si vous utilisez plusieurs registres, dans quelles situations les utilisez-vous ?

Rép 08 : Comme on a des étudiants étrangers qui ne connaissent pas la langue arabe et des étudiants algériens qui présentent d'énormes difficultés avec la langue française on est obligé de se débrouiller pour faire passer le message aux deux catégories ».

Dans les questions 7 et 8 nous avons donné une importance aux stratégies utilisées par l'enseignant afin de faciliter aux étudiants la compréhension des cours d'une façon générale. Ainsi, selon l'enseignant, il utilise différentes stratégies d'explication en passant par plusieurs registres de langue afin que les contenus lors de son cours puissent être faciles et accessibles pour les étudiants. Ainsi, pour les étudiants étrangers, il explique en langue française et pour les étudiants algériens qui présentent, selon lui, un profil linguistique faible, il utilise un discours très simple. En effet, d'après la séance d'observation, nous avons remarqué que l'enseignant parle, explique en discours dialectal, tout énoncé prononcé est automatiquement traduit en langue arabe dialectal.

« Qst 09 : Est-ce que vous proposez aux étudiants des supports d'aide (à part le polycopié du cours) qui leur serviraient à mieux comprendre le contenu du cours ?

Rép 09 : Oui bien sûr, en plus du polycopié on utilise des présentations power point, des séquences vidéos, des lames préparées, des maquettes ainsi que des pièces anatomiques et des fœtus récupérés au niveau de l'abattoir ».

Nous constatons d'après la réponse que l'enseignant utilise plusieurs techniques pour que les étudiants puissent comprendre les contenus des cours, TP, TD à savoir les photocopiés, l'outil informatique... Le recours à ces procédés d'explication est primordial dans leur formation puisqu'il s'agit d'une filière médicale dans laquelle l'étudiant doit absolument être confronté à la réalité du terrain.

« Qst 10 : Qu'est-ce que vous prévoyez pour aider les étudiants à mieux comprendre les cours ?

Rép 10 : Dans la mesure du possible, renforcer le vocabulaire et les supports d'aide ».

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, l'enseignant se plaint effectivement du niveau faible de ses étudiants en langue française. En effet, les étudiants ont du mal à comprendre les cours dispensés bien que l'administration mette à sa disposition le matériel pédagogique nécessaire. Ainsi, pour remédier au problème d'incompréhension des contenus des cours qu'il dispense, il s'appuie sur des supports et explique le vocabulaire.

Nous remarquons très bien que l'enseignant ne se plaint absolument pas des matériaux pédagogiques utilisés lors des cours, TP, TD. Par conséquent, il convient de noter qu'il y a une certaine inattention vis-à-vis des cours de terminologie dans cette filière scientifique et technique.

« Qst 11 : Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue française au sein de votre institut ?

***Rép 11 :** Bien que nous ayons déjà un module de terminologie dans notre formation, je le trouve insuffisant vu le niveau très faible des étudiants. Il serait utile de renforcer le programme et même de l'étaler sur les années qui suivent ainsi que la motivation des étudiants pour s'inscrire au niveau de du centre pour apprentissage des langues »*

Dans la dernière question nous avons demandé à l'enseignant de nous fournir quelques recommandations pour un meilleur apprentissage de la langue française, outil très important dans la formation vétérinaire. Ainsi, l'enseignant pense dès le départ que le module de terminologie à raison d'une heure et demie par semaine n'est guère suffisant vu le niveau faible des étudiants. Ainsi, il propose une augmentation des heures consacrées à l'apprentissage du français par un renforcement du programme de langue, de l'étaler sur tout le cursus universitaire et enfin inciter les jeunes étudiants à s'inscrire dans des centres de formation linguistiques.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons suivi une approche quantitative par l'utilisation du questionnaire. Ce dernier a traité plusieurs points essentiels tels que la conception des étudiants vis-à-vis de la langue française, de la langue spécialisée, des cours magistraux et du module de terminologie. Le but du questionnaire est d'identifier leurs motivations et leurs appréhensions à l'égard de la langue française, de déterminer le degré de leurs consciences par rapport à l'importance de son apprentissage, de définir leurs besoins réels en langue française d'une façon générale et du technolecte d'une façon particulière et ce afin de les catégoriser. En outre, nous avons analysé à travers leurs réponses leurs degrés d'assimilation des discours relatifs à leur spécialité. Enfin nous avons recensé leurs avis vis-à-vis du module de terminologie afin de voir l'apport et le rapport de ce dernier avec les autres modules de leur spécialité.

Nous avons collecté 84 réponses sur 212 étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires, il s'est dégagé plusieurs éléments importants. D'abord, Nous avons remarqué qu'il s'agit d'un public constitué de 42% de redoublants et de 55% de nouveaux bacheliers. Ces chiffres ont pu expliquer le nombre restreint d'étudiants qui assistaient aux cours magistraux soit une quarantaine d'étudiants. Effectivement, un étudiant ayant refait son année n'assiste pas généralement aux cours magistraux. Aussi, nous avons noté que le public est constitué de jeunes étudiants variant entre 18 et 21 ans. Notons bien que le paramètre « âge » fait partie des représentations du fait qu'un jeune ne réfléchit pas comme un adulte. En outre, nous avons fait remarquer dans l'item catégorisant le « sexe » des étudiants que le pourcentage des étudiants dépassait celui des étudiantes. En effet, selon certaines visions conservatrices le métier de vétérinaire est un travail fait pour les hommes. De plus, nous avons fait ressortir que les orientations dans cette filière sont basées surtout sur un cursus scolaire en Sciences Expérimentales avec une moyenne minimale de 12/20 au BAC. Ajoutons à cela que la majorité des étudiants a eu une note au-dessus de la moyenne au BAC en langue française ce qui nous a amené à déduire que ce public en a une certaine maîtrise. Un autre item a délimité le cadre géographique des étudiants. Ainsi, 82% sont de la région ouest du pays, ce facteur est non négligeable dans la mesure où il demeure un constituant des représentations.

Après avoir délimité le sexe, l'âge, le cursus scolaire et l'appartenance géographique des étudiants, nous avons identifié les conceptions des étudiants envers la langue française d'une façon générale. Nous avons pu noter que la plupart d'entre eux ont une image positive à son égard bien qu'ils éprouvent des difficultés à tous les niveaux particulièrement en Compréhension de l'Écrit et l'Expression Orale. En outre, Nous avons relevé des difficultés par rapport la compréhension des cours magistraux : 55% des étudiants ont noté qu'ils n'en avaient pas et 45% ont avoué qu'ils en ont, et ce, à cause de la non maîtrise de la langue française.

Quant à la langue spécialisée, 65% ont affirmé qu'ils avaient des difficultés à la comprendre, et ce, dans tous les modules. Ainsi, selon les étudiants la cause principale de cet écart est causée par la complexité du vocabulaire spécialisée. En ce qui concerne l'enseignement de la terminologie, 81% ont répondu que l'objectif de ce module est de faciliter l'étude des autres matières. En effet, la majorité des étudiants a pensé que les cours de terminologie étaient intéressants puisque 58% d'entre eux ont affirmé qu'ils les aident à la compréhension des cours magistraux. Néanmoins, 42% ont attesté le contraire étant donné qu'ils n'arrivaient toujours pas à comprendre les cours magistraux à cause de son lexique spécialisé et de sa grammaire spécifique. En tous cas, 77% ont trouvé qu'il existe une relation de complémentarité entre les cours magistraux et les cours de terminologie et 23% des questionnés ont pensé le contraire c'est-à-dire que la terminologie ne travaille pas les cours magistraux.

Dans la deuxième phase de ce chapitre, qui est complémentaire à la première, nous avons soumis un questionnaire à deux enseignants assurant respectivement la terminologie et l'embryologie. Le questionnaire adressé à l'enseignant de la terminologie avait pour but d'avoir une idée sur les contenus dispensés, ses stratégies d'enseignement et la participation des étudiants durant ses séances de cours. Quant à l'enseignant d'embryologie le but du sondage était de nous fournir une description par rapport à l'utilisation de la langue spécialisée durant les cours magistraux, les techniques utilisées pour véhiculer les informations, du niveau réel de ses étudiants et enfin de nous faire savoir si les difficultés langagières et communicationnelles constituent réellement un handicap pour les futurs vétérinaires.

En somme, le questionnaire était axé sur la définition des points de vue des deux enseignants en terme de maîtrise de langue française en général et de la langue de spécialité du côté des étudiants, de voir le degré de l'influence de la langue envers la compréhension des cours magistraux, connaître les stratégies adoptées par les deux enseignants pour rendre accessible les informations et enfin nous proposer des solutions pour un meilleur apprentissage de la langue française.

Ainsi nous avons noté d'après les réponses de l'enseignant de terminologie que l'absence des étudiants durant ses cours est un phénomène fréquent qui touche même les autres matières de leur spécialité. Toutefois, il se plaint du manque de matériel qui lui permet de mieux enseigner. Bref, nous avons relevé deux problèmes dès le départ : l'absentéisme des étudiants et le manque de matériaux pédagogiques par rapport à ce module. Toutefois, il faut préciser que même si les étudiants s'absentent dans les autres modules comme l'affirme l'enseignant, ce phénomène s'accroît dans son module. En effet, nous avons essayé à maintes reprises d'y assister mais c'était impossible contrairement aux autres matières.

Quant à la langue française, l'enseignant a mis l'accent sur la nécessité de l'apprendre tout en se plaignant de la démotivation des étudiants à l'égard de son appropriation. Il résume la situation en disant que leurs niveaux est en deçà du profil d'entrée et exprime sa déception par rapport à cette situation les qualifiant ainsi de génération passive. De plus, il pense que la terminologie ne peut pas apporter des solutions efficaces puisque leurs déficits remontent au cycle préuniversitaire. Ainsi, selon l'enseignant le niveau se fait durant le cursus scolaire et non à l'université c'est pourquoi il a beaucoup insisté sur le fait que le problème réside au stade préuniversitaire. Nous avons déduit d'après ses propos que c'est trop tard pour ces étudiants.

C'est ainsi qu'il incombe cette situation au système qu'il juge trop brutal dans la mesure où il n'existe pas de transition entre un cursus scolaire arabisé et un cursus universitaire francisé. Il fait allusion aussi à des enseignants qui sont mal formés et qui ne font qu'empirer la situation. Bien que l'enseignant ait avoué qu'il motive ses étudiants par tous les moyens possibles, il a exprimé sa déception par rapport à la situation qui demeure statique.

En outre, nous avons remarqué que l'enseignant a une idée assez vague de la langue spécialisée puisqu'il lui donne une définition incomplète, ce qui est tout à fait normal puisqu'il a une formation de vétérinaire. Tout en insistant sur l'indifférence des étudiants pour l'apprentissage du technolecte de leur spécialité, il nous a affirmé qu'ils ont besoin de travailler la production écrite du fait de son importance pour la réussite des examens sans pour autant faire allusion ou citer les autres compétences (compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral et expression oral).

De surcroît, l'enseignant a avoué qu'il recourt au changement de registre et à la traduction. Nous pensons que c'est logique puisque le niveau de ses étudiants est faible. Toutefois, l'enseignant affirme que glissement vers la langue source est utilisé uniquement lorsque ses étudiants n'ont pas saisi la définition d'un nouveau concept. Conséquemment, il est contre l'utilisation de la traduction pour donner des explications. Enfin, l'enseignant a exprimé son regret par rapport au nombre d'heures restreint alloué à l'enseignement de la terminologie.

Quant à l'enseignant d'embryologie, il se plaint aussi du niveau faible de ses étudiants et ce à tous les niveaux (production écrite, compréhension écrite, production orale, compréhension orale). Ainsi, il avoue que les étudiants sont incapables d'interagir durant les cours magistraux et c'est ce que nous avons effectivement remarqué lorsque nous assistions aux cours qu'il dispensait. En effet, les étudiants sont incapables de prendre des notes et d'interagir avec l'enseignant. L'enseignant évoque un besoin immédiat en termes de production écrite et production orale. Néanmoins, il faut préciser que ces dysfonctionnements ne touchent pas la totalité des étudiants mais atteignent la majorité.

Selon l'enseignant d'embryologie, un vétérinaire doit être capable de manier convenablement la langue française et ce à tous les niveaux. Il incombe ces dysfonctionnements au manque de vocabulaire qui les empêche de comprendre les cours dispensés par conséquent il met l'accent sur la nécessité de son apprentissage. En outre, il pense que c'est difficile pour les étudiants de comprendre un discours spécialisé alors qu'ils sont issus d'un système scolaire arabisé si bien qu'il rejoint la même idée que l'enseignant de terminologie.

Nous avons pu noter que l'enseignant pointe du doigt lui aussi le cursus scolaire qui lui reproche d'être la cause principale de l'échec des étudiants en langue étrangère. En sus, il se plaint de la démotivation des étudiants puisqu'ils ne font aucun effort pour dépasser leurs inhibitions. En ce qui concerne ses stratégies d'enseignement, l'enseignant utilise plusieurs registres de langue pour faciliter l'accès à l'information en utilisant un discours très simple vu

le niveau faible des étudiants. De plus, nous avons remarqué que plusieurs instruments sont mis à la disposition des enseignants de spécialité pour optimiser les chances de compréhension comme l'outil informatique, les photocopiés... contrairement au module de terminologie. Cela est évident puisqu'il s'agit d'un module secondaire. Enfin, l'enseignant pense aussi que les heures allouées à l'étude de la terminologie est insuffisant vu le niveau faible des étudiants et propose ainsi une augmentation du volume horaire consacré à l'étude de la langue française, de l'étaler aussi sur tout le cursus universitaire et d'inciter les étudiants à s'inscrire dans des centres de formations linguistiques.

Chapitre 04 : Sondage par l'entretien.

Introduction

Durant le chapitre précédant, nous avons pu collecter des données nécessaires à la recherche comme définir la situation de la langue française dans cette filière scientifique et technique et ce en identifiant les représentations des étudiants à l'égard de la langue française d'une façon générale et du technolecte d'une façon spécifique ou encore cerner les problèmes de compréhensions orales/écrites et de productions orales/écrites rencontrés par ces apprenants lors des cours magistraux. En effet, l'analyse du questionnaire a soulevé beaucoup de points pertinents surtout par rapport à l'enseignement de la langue française à l'institut, cela a fait inexorablement émerger l'étudiant comme centre gravitationnel. Dans ce cas, expliciter leurs points de vue par des entretiens est nécessaire dans ce chapitre. Il faut préciser toutefois que lors de la phase du questionnaire, il s'est dressé davantage d'interrogations ce qui nous a poussé à recourir à un autre mode d'investigation (l'entretien semi-directif) et ce pour pallier le manque d'informations à propos de thèmes importants comme la langue spécialisée, le temps imparti, les conceptions des étudiants...

Ainsi, l'objectif premier des entretiens est que les différents acteurs interviewés puissent s'exprimer ouvertement sur des axes déjà ciblés : Il s'agit dans notre cas, d'étudiants de la spécialité inscrits en première année en sciences vétérinaires à Tiaret. Toutefois, cette phase s'est centrée exclusivement sur ces derniers puisque nous n'avons pas pu avoir des entretiens avec d'autres acteurs de l'ISV notamment les enseignants de la spécialité. Effectivement, bien que nous leur ayons expliqué les motifs de notre recherche, ils hésitaient à participer aux entretiens. Aussi, nous voulons déterminer le pourquoi des réponses apportées lors de la phase du questionnaire. En somme, nous traiterons dans ce chapitre d'abord les obstacles rencontrés par les étudiants à l'instar de leurs démotivations en termes d'apprentissage de la langue française d'une façon générale et du technolecte d'une façon particulière et ce en dépit de leur conscience de la réalité de l'importance de son acquisition. En outre, nous identifierons avec précision leurs besoins langagiers pour qu'ils puissent comprendre les cours dispensés. Enfin, nous cernerons leurs avis par rapport au module de la terminologie et l'utilisation de la traduction durant les cours.

4.1. Enquête auprès des étudiants

Dans cette étape de la recherche nous avons réalisé une série d'entretiens semi directifs avec des étudiants inscrits en première année en « sciences vétérinaires ».

L'entretien est un outil qui sert à apporter davantage de renseignements à l'enquête par le questionnaire :

« Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites. » (BLANCHET A., GOTMAN, 2007, p.43)

L'entretien semi directif est établi sur une base de thèmes pré élaborées par le chercheur en fonction des besoins de la recherche. Les questions lors de l'entretien sont contextualisées et ouvertes puisqu'elles laissent une marge de liberté à l'informateur de s'exprimer aisément :

« L'enquête semi-directive est constituée de questions ouvertes auxquelles l'informateur peut répondre tout ce qu'il souhaite, lors d'un entretien, l'enquêteur se contentant de le suivre dans le dialogue (y compris si l'on s'écarte de la question pendant un certain temps) » (BLANCHET ph. 2000, p.45)

Ainsi, l'objectif des entretiens est de faire développer le maximum les idées de l'informateur selon bien sûr les critères déjà établis par l'enquêteur :

« Dans ce type d'entrevue, l'enquêteur s'est fixé des zones d'exploration et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thèmes » (BERTHIER, 2006, p.78)

4.2. L'entretien, mode d'emploi

L'entretien repose sur des paramètres bien prédéterminés et nécessite une connaissance préalable du domaine c'est ce qu'on appelle : l'entretien structuré ou l'entretien à usage complémentaire contrairement à l'entretien exploratoire dans lequel le chercheur n'a pas une connaissance assez riche du domaine de son investigation.

« L'entretien peu structuré s'emploie lorsque cette connaissance est faible (entretiens exploratoires), alors que l'entretien structuré s'emploie lorsque l'on dispose d'informations plus précises sur le domaine étudié et sur la façon dont il est perçu et caractérisé (enquête principale ou complémentaire) » (Blanchet A., Gotman, 2007, p.59)

Ainsi, la construction des questions des entretiens destinés aux étudiants s'est basée sur des données déjà collectées à partir de l'analyse des résultats du questionnaire. En effet, il a été ressorti du questionnaire des éléments flou et contradictoire qui ne facilitaient pas la lecture et l'interprétation des données ce qui nous a poussé à passer à l'entretien pour nous assurer d'un côté de la véracité des informations recueillies et d'y apporter davantage de précisions en reprenant les mêmes thèmes déjà abordés.

4.2.1. Motivation des étudiants

L'analyse des besoins par questionnaire a révélé que les étudiants sont conscients que la langue française joue un rôle très important au niveau de leur domaine de spécialité. Dès lors, il y a une certaine démotivation au sein des étudiants à l'égard du français d'une façon générale et cela à travers l'analyse du questionnaire. Pour preuve, la plus part d'entre eux s'absentent dans tous les cours de terminologie. Ce qui est contradictoire par rapport à ce qu'ils ont répondu dans le questionnaire. Par conséquent, il est nécessaire de se pencher encore une fois sur cette thématique à travers les entretiens semi-directifs afin de cerner d'une façon très proche où réside ce manque de motivation envers la langue française d'une façon générale.

4.2.2. Besoins langagiers

D'autres besoins peuvent être explicités par l'identification des besoins langagiers et qui jouent un rôle très important dans le cursus universitaire des étudiants. Il s'agit évidemment des compétences transversales comme par exemple : la prise note durant les cours magistraux, commenter des graphes, rédaction des rapports scientifiques, faire des résumés...

4.2.3. Le cours magistral

Ce que nous avons remarqué lors de la phase de l'analyse du questionnaire c'est que la majorité des étudiants éprouvent des difficultés durant les cours magistraux, et cela se manifeste à deux niveaux. D'un côté, il y a la compréhension orale puisque dans un cours magistral les étudiants sont dans une logique dans laquelle l'enseignant explique oralement des notions scientifiques. D'un autre côté, il y a la production écrite puisque les étudiants sont censés prendre des notes de ce que l'enseignant leur explique. Dans ce cas, il nous faut recourir à l'entretien afin de nous aider à délimiter avec plus de précision la nature de ces carences langagières. En d'autres termes, nous allons expliciter à travers l'entretien ce que les étudiants

n'arrivent toujours pas à comprendre au niveau langagier dans les cours magistraux d'un côté et de voir les raisons qui les empêchent de produire d'un autre côté.

4.2.4. Le technolecte

Nous allons aborder dans cette phase les points suivants :

- Est-ce que les étudiants manifestent un intérêt pour l'apprentissage de la langue de spécialité notamment dans le lexique et la grammaire ?
- Cerner les obstacles langagiers que rencontrent les étudiants dans leur langue de spécialité.

4.2.5. Le module de terminologie

Nous viserons à travers cette thématique les points suivants :

- Les points de vue des étudiants par rapport à l'enseignement du module de la terminologie.
- Avoir une idée sur les représentations des étudiants envers les cours de la terminologie.
- Voir le degré de motivation envers ce module.
- Avoir une idée sur le déroulement de la séance : technique d'enseignement\apprentissage, les activités proposées.
- Identification des besoins des étudiants en termes de compréhension et\ou production orales et\ou écrites et ce pour que leur assimilation soit optimale.

4.2.6. Le recours à la traduction

Les objectifs de l'entretien ici est :

- Voir si le recours à la langue usuelle (l'arabe dialectal) dans notre cas contribue à l'apprentissage de langue française d'une manière générale et du technolecte d'une manière spécifique.
- Voir si le recours à la langue maternelle lors des explications aide les étudiants à assimiler les cours magistraux de leur spécialité.

4.2.7. Délimiter le temps

Seront abordés ici les points suivants :

- Le temps imparti à l'enseignement du module de terminologie pendant les semestres premier et deuxième.
- Etablir une comparaison entre le volume horaire consacré à l'étude de la langue française et les autres modules de leur spécialité.
- Le temps alloué par leur enseignant à faire tel ou tel exercice pédagogique, orale ou écrite.
- Voir quels types d'exercices nécessitent davantage de temps et bien sûr quelles activités seraient idoines pour eux.

4.3. Mode d'approche des entretiens

Lorsque nous avons voulu faire des entretiens avec des étudiants de la spécialité, nous avons choisi dès le départ un mode d'approche. Il s'agit de les aborder directement à la fin de chaque cours magistral, après y avoir assisté bien sûr avec eux. Il faut noter que les débuts étaient assez difficiles puisque les étudiants manifestaient une certaine distance par rapport à nos questions puisque nous avons commencé à assister le mois de février 2016. Mais au fur à mesure et à force d'assister avec eux dans des cours, les étudiants paraissaient beaucoup plus à l'aise l'égard de nos questions du moment qu'ils se sont habitués à notre présence parmi eux ce qui a cassé en quelques sortes leurs appréhensions.

Aussi, il faut souligner que beaucoup d'étudiants surtout au début manifestaient une certaine hésitation à accepter une interview du fait qu'ils ne maîtrisent pas la langue française du fait que nous avons le statut d'enseignant. Ainsi, nous avons remodelé notre comportement avec les étudiants en étant souple et amical. Aussi nous avons laissé les étudiants la liberté d'alterner entre la langue française et l'arabe dialectal pour qu'ils puissent se sentir à l'aise dans leurs réponses. Nous avons même laissé quelques étudiants nous s'exprimer totalement en arabe dialectal puisqu'ils ne pouvaient pas discuter ; imposer aux étudiants de répondre en français aura certainement des conséquences qui nuiront à l'analyse et à l'interprétation des résultats.

Ainsi, pour aborder un étudiant, nous commençons généralement par les points suivants :

- Présentation générale de ce que nous voulons faire,
- Les objectifs escomptés de la recherche,
- Garantir la confidentialité de la personne lorsqu'elle donne des informations.

En définitive, nous avons fait une dizaine d'entretiens avec les étudiants mais nous avons préféré garder huit entretiens car nous n'avons pas compris les autres interviews.

4.4. Sélection du cadre spatio-temporel

Choisir le moment opportun pour avoir un entretien avec les étudiants ne s'est pas fait d'une manière fortuite puisqu'il fallait prendre en considération certains aspects qui peuvent gêner l'étudiant. En effet, essayer de l'aborder à la fin de la journée lorsqu'il vient de terminer tous ses cours, ou bien l'aborder à un moment où il est sur le point de rentrer pour assister à un cours, TD ou TP... il risque alors de donner des informations peu fiables puisqu'il a la tête ailleurs.

Ainsi, nous abordions les étudiants généralement entre les cours magistraux puisqu'ils bénéficiaient d'un temps libre de 20 à 25 minutes. C'est à ces moments-là que nous faisons nos entretiens dans les amphithéâtres de l'institut. Dès qu'un cours magistral finissait, nous nous précipitions vers un étudiant pour lui demander de nous accorder un entretien.

4.5. Les raisons d'absence des étudiants aux cours de terminologie

Informateur 01 :

« Enq : Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup dans les cours de terminologie ?

Inf : Pas beaucoup.

Enq : Pourquoi selon vous...

Inf : Je ne sais pas, je ne sais pas parce que je m'assoie dans la première table.

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : Bien sûr.

Enq : Pourquoi...

Inf : Parce que andi examen fih, en plus les modules lokhrin manefhamch fihoum. Ndi les mots clé la terminologie complète la compréhension des mots que nous n'avons pas compris ».

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Normal, ye3jbni eloub (contenu) te3eh.... je préfère tout le module.

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?

Inf : La santé animale des idées générales 3la les animaux par exemple l'estomac de la vache fiha des 4 fosses Euh lobules parce que....scientifique wana j'aime la science ».

Informateur 02 :

« **Enq** : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : ana manahdarch besaf les autres yahadro andou bssah ki nsekhas haja nroh andou par exemple les mots scientifiques kech kelmat s3ab, manich 3aref parce que andi lacharge bzaf fel progamme de vétérinaire ya pa de vide hadik el hissa nestakhdemha fi hwadj wkhdokhrin.

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : Mouhima bzaf bssah manahdarch, keyen kelmat mouhima ileq f d'autres modules nrouh au prof bech igouli la signification.

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Il nous donne des mostalahat jadida médicales nouvelles en relation avec les sciences vétérinaires.

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?

Inf : Les nouveaux mots, la signification des mots parce que nesta3melhoum f les autres modules ».

Informateur 03 :

« **Enq** : est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : OUI. Ils croient que la terminologie n'est pas importante...

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : OUI

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Parce que j'assiste à tous les cours nessta3mlou ga3 les mots f les cours issakssina s'il y a des mots difficiles vous me les donnez et moi je les expliquerai pour vous et lui izidna des mots men andah.

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Bien ; parce que la terminologie tssa3edni pour comprendre quelques mots de certains modules.

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?

Inf : L'explication des mots

Enq : Pourquoi ?

Inf : Parce que des fois il y a des mots difficiles...je peux avoir l'explication de ces mots ».

Informateur 04 :

« *Enq* : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : OUI.

Enq : Pourquoi ?

Inf : Il ne connait pas l'importance de ce module.

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : Oui

Enq : Pourquoi alors selon vous...

Inf : Parce que grâce à la langue nous pouvons comprendre les cours ou mohadarat on peut les comprendre.

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Modules très important.

Enq : Est-ce que vous pouvez dire pourquoi ?

Inf : Pourquoi ? Euh... Comme je l'ai dit net3alem j'apprends les mots...même prof donne des exemples des méthodes pour traiter des cas de maladies vétérinaires : mara galelna ki kin djazou ena3adjeuh....des fois on les blesse et puis ndiroulhoum antibiotique et anti-inflammatoire.

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?

Inf : C'est qu'il nous donne un mot il cite des exemples et des cas, il explique exactement.

Enq : Pourquoi

Inf : Parce que rah i3alem fina hadja mliha bzaf. »

Informateur 05 :

« *Enq* : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : OUI.

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Ils trouvent que le module ce n'est pas important

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ? Dites pourquoi.

Inf : Oui je donne de l'importance parce que le prof mlih ifahem mlih

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ? Dites pourquoi.

Inf : Ils sont bien, il explique les mots en donnant des exemples.

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?

Inf : La façon dont il explique les mots avec des exemples ».

Informateur 06 :

« *Enq* : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : OUI.

Enq : Dites pourquoi.

Inf : On ne donne pas d'importance au module.

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Coefficient 1. Il n'a pas de TD, des fois j'assiste...

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Ça va ...

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Parce qu'il nous donne des termes que nous pouvons retrouver dans les années à venir...

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?

Inf : L'explication du professeur... tout le monde peut comprendre...

Enq : Pourquoi ?

Inf : Parce c'est un ancien, il a la capacité de nous expliquer bien les terminologies...même par rapport aux autres modules... »

Informateur 07 :

« *Enq* : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : Oui beaucoup.

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Je suis fatigué parce que le cours est tard...puisque c'est un cours, parce le coefficient 1 donc on n'assiste pas

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : Bien sur

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Parce qu'il y a un examen et le coefficient...un examen annuel...

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : Normalement c'est important parce que le prof nous explique les notions essentielles relatives aux autres modules.

Enq : Dites pourquoi ?

Inf : Cela nous aide pour la compréhension des autres modules...

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?

Inf : Communication du prof...super...parce qu'il fume et cela nous attire...les infos sont bien expliquées »

Informateur 08 :

« Enq : Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

Inf : Oui.

Enq : Pourquoi ?

Inf : Le cours se fait en retard

Enq : Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

Inf : Oui oui

Enq : Pourquoi.

Inf : Parce qu'il aide à comprendre les autres cours, TP.

Enq : Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

Inf : C'est important.

Enq : Dites pourquoi ?

Inf : C'est pour la compréhension des cours...

Enq : Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?

Inf : Les mots nouveaux, il explique bien»

Nous remarquons d'après les réponses des étudiants qu'il y a effectivement un phénomène d'absentéisme puisque la plus part des étudiants l'ont affirmé. Ainsi plusieurs raisons entrent en jeux.

En effet, ce que nous avons remarqué c'est qu'il y a un certain désintérêt de la part des étudiants puisque la majorité s'absente. Ainsi, les étudiants avouent qu'ils s'absentent parce que l'enseignant ne fait pas l'appel ne contrôlant pas ainsi le nombre de présents, c'est une situation tout-à-fait normale puisqu'il s'agit d'un cours magistral. Cette situation a engendré un climat de désintéressement et de négligence de la part des étudiants.

Une autre raison s'ajoute pour justifier le phénomène de l'absentéisme, il s'agit de l'horaire consacré au module de la terminologie. En effet, beaucoup d'étudiants se sont plaints du temps imparti à l'étude de la terminologie puisqu'elle est programmée à la dernière heure

soit de 16h :00 à 17h :30. Pour l'administration c'est difficile de trouver un temps qui arrange tout le monde puisque les étudiants suivent un programme assez chargé et la priorité est donnée logiquement aux modules de leur spécialité.

Toutefois la planification de seize heures à dix-sept heures trente a constitué un obstacle pour les étudiants et pensent par conséquent que l'horaire est inadéquat. En fait, la plupart d'entre eux habitent loin et risque de rater le transport s'ils décident de rester pour suivre le cours ou encore ils se retrouvent fatigués après une longue journée d'études, c'est ce qui a été révélé par plusieurs étudiants ; ainsi, ils désirent se reposer et rentrer chez eux que d'assister à un cours de terminologie.

Ce qui pose réellement problème c'est que cette situation est difficile à résoudre puisque c'est le staff administratif qui est en charge de la programmation des cours. Ainsi, les cours sont planifiés par ordre d'importance c'est-à-dire on commence par les modules clés de la formation pour arriver aux modules moins importants et c'est ainsi que le module de la terminologie se retrouve avec un horaire inapproprié. Il aurait été souhaitable que les horaires eussent été programmés dans une période qui s'étale dans la matinée. Toutefois, ce n'est pas possible vu la charge et le statut qu'occupe le module de la terminologie au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaires.

En réalité la langue française est reléguée à un rôle secondaire que ce soit du côté administratif ou du côté des étudiants bien qu'ils avouent explicitement son importance. En outre, les étudiants n'ont manifesté aucun souci vis-à-vis des notes qu'ils pourraient avoir dans les cours de terminologie. En effet, en plus du coefficient de « un », les étudiants sont soumis à une seule évaluation annuelle dans laquelle on leur propose des explications de termes de leur spécialité. Le protocole de correction connaît un certain laxisme puisque ce module est facultatif.

Alors il est temps de donner à la langue française sa vraie place au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaires en opérant des changements sur les représentations des différents acteurs entrant en jeu dans la formation. Que ce soit de la part de l'administration par sa programmation inadaptée et qui crée une idéologie, sans le vouloir, qui tend vers une marginalisation de la langue ; que ce soit de la part des enseignants qui avouent tout de même que c'est un outil important mais ne font rien pour y remédier et enfin des étudiants qui se retrouvent fatalement dans cette dichotomie qui sépare la langue de la science.

Nous pouvons aussi expliquer le phénomène d'absentéisme par le fait que les étudiants ont un sentiment de frustration, de gêne vis-à-vis de la langue française. En effet, beaucoup d'étudiants pensent que le français est une langue de colonisateurs et manifestent par conséquent un désintérêt et avouent franchement qu'ils ne l'aiment pas bien qu'elle soit un outil fondamental pour eux.

En outre, beaucoup d'étudiants ont révélé qu'ils préféreraient et souhaitaient que la langue anglaise remplace un jour la langue française. C'est ce qui a été remarqué dans la phase du questionnaire et même nous l'avons confirmé lorsque nous nous sommes entretenu avec certains acteurs y compris un enseignant qui a avoué qu'il préférerait des études en anglais puisque c'est la première langue mondiale et que la documentation est beaucoup plus riche et accessible par rapport au français.

Ajoutant à cela qu'il y a une autre tranche qui ne veut pas assister tout simplement parce qu'ils ont un niveau très faible en langue française et trouvent alors qu'assister à des cours de terminologie est une perte de temps car ils n'ont pas de base.

Il est urgent de travailler ce côté psychoaffectif qui se manifeste à la fois par un sentiment de négligence à cause des représentations négatives contre la langue française et le sentiment d'insécurité linguistique qui alimentent inlassablement ce phénomène d'absentéisme.

4.6. Les besoins des étudiants en français usuel

Nous allons aborder dans cette phase le côté qui relève de la langue usuelle. En effet, cette dernière relève du discours que les étudiants peuvent utiliser en dehors du contexte formel. Ainsi les étudiants exprimeront leurs besoins par rapport à des situations langagières et communicationnelles relevant de la vie quotidienne.

Informateur 01 :

« Enq : vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?

Inf : un peu pour les mots clés du cours les mots scientifiques un peu difficiles.

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : Un peu....

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : Aucune...nefham koulesh sauf les mots scientifiques...

Enq : *Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?*

Inf : *Parce que mahich notre langue assliya ...l'originale...euh... je ne sais pas...*

Enq : *Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?*

Inf : *je n'ai de base ma3andich la base : manefhaùch les cours... »*

Informateur 02 :

« *Enq* : *Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?*

Inf : *OUI*

Enq : *Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?*

Inf : *Les mots de coordination, le sens des mots mais pas la signification.*

Enq : *Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?*

Inf : *Quand je veux poser des questions... je ne peux pas parce qu'il ne me comprend pas le professeur... »*

Informateur 03 :

« *Enq* : *Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?*

Inf : *fel parle, il y a des mots je ne comprends pas*

Enq : *Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?*

Inf : *OUI.*

Enq : *Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?*

Inf : *Des mots que je ne comprends pas je ne connais plus bien la langue française...*

Enq : *Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?*

Inf : *OUI.*

Enq : *Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?*

Inf : *Des fois normal njaweb adi des manefhamch...je ne connais pas les mots de français... »*

Informateur 04 :

« *Enq* : *vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?*

Inf : *le sens surtout le sens el ma3na bzaf...*

Enq : *Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?*

Inf : *OUI.*

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : Le sens el ma3na

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : OUI.

Enq : Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

Inf : Les mots...

Enq : toujours les mots ?...

Inf : oui... »

Informateur 05 :

« *Enq* : vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?

Inf : non, je ne crois pas...

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : Un peu. Parce que je ne pratique pas beaucoup cette langue.

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : Je comprends tout ce que le prof nous dit dans les cours magistraux.

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : OUI».

Informateur 06 :

« *Enq* : vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?

Inf : Dés fois, ou souvent...j'ai intégré une école de langue parce que je rencontre des problèmes...

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : OUI. Dés fois...

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : Tout dépend du niveau de langue utilisé...par exemple je lis Guy de Maupassant et je retrouve des mots ou expressions que je ne connais et des fois des abréviations que je ne comprends pas mais c'est abréviations qui sont rarement utilisées...

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : OUI. Dès fois.... Tout dépend des mots, je ne sais traduire les mots ; la conjugaison le passé composé, j'ai difficultés de conjugaisons...

Enq : Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

Inf : Les mots, ça veut dire grâce aux on peut fabriquer des phrases ».

Informateur 07 :

« **Enq :** vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?

Inf : N'A...pas de problèmes...

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : NON.

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : je n'ai pas de difficultés...

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : Non je n'ai pas de difficultés ».

Informateur 08 :

« **Enq :** vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue français ?

Inf : Bien sûr j'ai des problèmes parce que j'ai suivi mon cursus scolaire en langue arabe et ici il y a des mots nouveaux...quelques mots...la parole je parle bien question de base ...oral est bon et l'écrit c'est par rapport aux mots scientifiques.

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : Non

Enq : Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

Inf : Oui je comprends.

Enq : Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

Inf : Non je n'ai pas de difficultés ».

Dans cette phase de l'entretien nous avons remarqué que les interviewés expriment un besoin clair par rapport au vocabulaire. En effet, beaucoup affirment que le problème réside seulement par rapport à la compréhension des mots, ils ne comprennent pas les mots qui sont utilisés dans le français usuel. Ajoutons à cela le côté de l'expression orale puisque beaucoup d'entre eux avouent explicitement qu'ils ont des difficultés lorsqu'ils veulent s'exprimer avec

autrui. La raison de ces insuffisances envers la compréhension du lexique général et de la production orale est qu'ils ne sont pas confrontés à la langue française d'une façon continue et permanente c'est ce qui explique leurs insuffisances.

Cette non-compétence va générer des contraintes psychologiques qui se résument en une perte de confiance en soi et développent une inhibition vis-à-vis de la langue française lorsqu'un étudiant veut s'exprimer. Effectivement, la plupart des étudiants même des enseignants avouent que c'est un problème de base c'est-à-dire qu'ils n'ont pas reçu dans leur cursus scolaire un apprentissage élémentaire de la langue française ce qui ne lui permet plus de suivre les cours de spécialité.

Ainsi, lorsque nous nous intéressons de près à cette situation nous remarquons très bien qu'il y a obstacle psychologique pour les étudiants qui les empêche d'apprendre la langue. Cette situation est renforcée par des idéologies qui véhiculent de fausses représentations. En effet, beaucoup de personnels y compris des enseignants de spécialité et des étudiants pensent que c'est trop tard pour les étudiants qui ont un faible niveau en langue française de l'apprendre puisqu'ils ne l'ont pas reçu dans leurs cursus scolaire. Il s'agit évidemment d'une idéologie qui va à l'encontre de l'acte d'apprendre, elle démotive, décourage, démoralise au lieu de les pousser à apprendre et à surpasser leurs inhibitions.

En réalité, les étudiants ne pratiquent pas quotidiennement le français c'est ce qui explique effectivement ces problèmes relatifs à la compréhension lexicale et l'expression orale. Il est à noter toutefois que quoique les étudiants aient suivi des cours de langue française durant pratiquement tout leur cursus scolaire, le niveau reste toujours en deçà et n'arrivent même pas à exprimer un simple énoncé correctement sans commettre une erreur. Il s'agit d'une situation paradoxale vu qu'ils ont été confrontés à la langue française durant tout leur cursus scolaire et ils arrivent à l'université avec un niveau qualifié de très faible par leurs enseignants de l'Institut des Sciences Vétérinaires.

Par conséquent, il serait nécessaire de prendre en considération cet aspect langagier et communicationnel dans une éventuelle proposition didactique. En effet, il faut laisser davantage de liberté aux étudiants de s'exprimer librement durant les cours en langue française et les encourager à l'utiliser même à l'extérieur, de s'échanger des paroles afin qu'ils puissent dépasser et surmonter leurs inhibitions vis-à-vis de la compétence de la compréhension et

l'expression orales en langue française. En plus, les interactions verbales permettent de redonner aux étudiants la confiance et de dépasser le problème de l'insécurité linguistique, de retrouver progressivement une certaine autonomie. Enfin, elle leur permettra de s'habituer au système linguistique en les poussant à vouloir apprendre cette langue tant importante pour eux.

4.7. Les représentations des étudiants en langue de spécialité

Il est à noter tout d'abord que l'aspect de la conception des étudiants envers la langue de spécialité est un continuum de ce que nous avons vu ci-dessus. En effet, nous avons premièrement identifié les représentations des étudiants envers les cours de terminologie pour cerner le problème qui pousse les étudiants à s'y absenter. Deuxièmement, nous avons défini les besoins et les conceptions des étudiants envers la langue française d'une façon générale afin d'y cerner le niveau des étudiants. En effet, il faut rappeler que le français usuel travaille le français de spécialité. Ainsi, dans cette phase nous allons définir les conceptions des étudiants envers la langue de spécialité, identifier l'apport des cours de terminologie en terme de technolecte, définir le degré de réception des étudiants par rapport aux cours magistraux. Toutes ces zones vont être cernées afin de dresser un profil de plus en plus précis du public cible.

Informateur 01 :

« *Enq : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?*

Inf : Non, nesham...

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : L'écrit...

Enq : Quelle est la nature des difficultés que vous rencontrez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Tous les aspects de la langue vocabulaire, grammaire tout....

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Même français mais les cours ils expliquent une idée mais terminologie... expliquer seulement le synonymes »

Informateur 02 :

« *Enq : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?*

Inf : UN PEU... 40 pour cent...

Enq : si c'est Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : sababha la langue française manefhamhach.

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : Oral

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Le sens de la phrase...

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Les cours magistraux et la terminologie : le prof... il explique le sens des mots dans différents contextes mais dans les cours le prof parle vite et on ne comprend rien ».

Informateur 03 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : Un peu

Enq : Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : Les mots toujours...les phrases dès fois...

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : L'oral

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Les mots difficiles ;

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Non, le prof du cours il parle rapidement et celui de la terminologie il parle doucement il prend son dans l'explication des mots difficiles ».

Informateur 04 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : Ca va...

Enq : si c'est ça va. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : français je comprends mais el ma3na c'est difficile, pour moi ce n'est pas le français mais les mots....je ne sais pas...

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : Les deux.

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Vocabulaire...

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Non parce que dans la terminologie il nous explique le sens des mots ».

Informateur 05 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : Je comprends ce que le prof explique.

Enq : si c'est Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : J'ai besoin de travailler l'oral.

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Je ne ressens aucun besoin c'est l'oral qui me pose problème.

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Le prof de terminologie son français est plus développé, mais il y a quelques prof qui ne parlent pas aisément mais ce module il nous aide par rapport aux autres modules en expliquant les mots difficile ».

Informateur 06 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : OUI des fois Parce qu'on a eu une formation en langue arabe...

Enq : Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : Les termes scientifiques...pour les autres éléments linguistiques je n'ai pas de problèmes.

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : L'oral lorsque je pose une question par exemple et l'écrit pour écrire les cours, prise de notes et facilité la revision....

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : La lecture de polycopies...

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Ils sont complémentaires... »

Informateur 07 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : Des fois

Enq : Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : Le prof parle rapidement...prononciation incompréhensible...commettent des fautes par exemple un mot que tu connais et le prof ne le prononce pas bien donc je ne le comprends pas...

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : Les deux

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : Il y a des termes nouveaux... Orthographe

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Oui la terminologie travaille les autres modules en termes de vocabulaire de spécialité ».

Informateur 08 :

« *Enq* : Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

Inf : Des fois

Enq : Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Inf : Des mots rapide...des fois il commet des fautes un prof nous a prononcé initial alors que ça se prononce incial...et la méthode aussi chaque prof a sa propre methode...

Enq : Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

Inf : Oui le deux kif kif...

Enq : Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

Inf : C'est la même chose...

Enq : Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Inf : Oui la terminologie travaille les autres modules en termes de vocabulaire de spécialité ».

Les avis des étudiants à propos de la langue utilisée dans cours se convergent sur le fait qu'il y a effectivement des besoins qui ne sont nullement pris en considération dans les cours de terminologie. En effet, la focalisation est centrée sur l'aspect du vocabulaire scientifique qui est en relation avec leur spécialité. Toutefois, même si cette dernière est importante il y a aussi beaucoup d'aspect qui relèvent du côté langagier et communicationnel qui doivent être prise en considération.

Ainsi nous avons pu identifier à travers l'analyse des entretiens que les étudiants ont affirmé que les cours terminologie les aident à comprendre le sens des termes relevant de leur spécialité mais ils n'ont pas conscience des aspects langagiers et communicationnels du technolecte. Effectivement, il s'agit d'une représentation généralisée dans tout l'institut même chez les enseignants. En effet, pour eux l'aspect grammatical par exemple doit être acquis et appris durant le cursus scolaire. Effectivement, selon l'idéologie ambiante de l'institut : répéter des règles qui normalement ont été assimilées durant le scolaire est une perte de temps. Ainsi un enseignement de langue dans l'Institut des Sciences Vétérinaires doit se focaliser surtout sur l'aspect terminologique de la formation.

Il est clair aussi que la majorité des étudiants qui ont été interviewés ont exprimés un besoin explicite par rapport à la compréhension des termes scientifiques et techniques inhérents à leur spécialité. Il s'agit, dans ce cas, des nouveaux termes ou des termes qu'ils ont déjà vus au secondaire en langue arabe standard et qui sont repris dans leur formation en langue française.

En réalité, ces termes spécifiques rendent la réception des cours très difficiles du moins pour la plus part des étudiants, sauf pour les étudiants qui ont déjà un niveau appréciable en langue française. Effectivement, les étudiants faibles en français se retrouvent face à un problème important : ils ne peuvent pas accéder à la compréhension des termes relevant de leur spécialité puisque toute explication se fait en langue française. Ils se retrouvent par conséquent dans une situation d'échec inévitable.

Il faut dire dans cette situation que la compréhension de ce nouveau vocabulaire est très difficile pour ces étudiants vu leur niveau d'entrée à l'université. En effet, comprendre ce nouveau lexique de spécialité demeure très compliquer à comprendre et à réinvestir dans d'autres situations d'apprentissages. En effet, un terme de spécialité n'est pas forcément

monosémique mais il peut être également polysémique c'est-à-dire qu'il peut être réinvesti dans d'autres moments d'apprentissages selon la situation dans laquelle l'étudiant est confronté.

Il faut dire que bien que l'enseignant explique le sens des nouveaux mots relatifs à leur spécialité, le problème de la difficulté de la réception reste toujours évident. Cela se ressent énormément lorsque l'enseignant commence à expliquer qu'en français.

Toutefois, la majorité des étudiants sont satisfaits des cours terminologie qu'ils reçoivent, puisque la majorité avoue qu'il s'agit d'un module complémentaire et qu'il les aide dans la compréhension de certains termes qu'ils n'ont pas saisis durant les cours. En effet, les étudiants affirment que le discours qu'ils suivent durant les cours de la terminologie est repris dans les cours de leur spécialité. Ce qui est tout à fait logique puisqu'il s'agit d'un enseignant de spécialité qui leur fait des cours de terminologie donc il est en étroite relation avec les discours qui se font au sein de l'université.

De ce fait, si l'enseignant prend le temps de leur enseigner les définitions des nouveaux termes scientifiques. Cela ne les aide pas à comprendre les cours de leur spécialité. En effet, la compréhension d'un cours ne se limite nullement dans la compréhension des nouveaux mots mais c'est un discours scientifique qu'il faut comprendre et se familiariser avec.

Il est ressorti des entretiens que beaucoup d'étudiants utilisent Internet pour expliquer les nouvelles notions ou même utiliser des dictionnaires dans le cas où ils n'ont pas pu comprendre la signification de quelques mots qui relèvent soit de la langue spécialisée soit de la langue usuelle mais qui sont utilisés dans les discours des sciences vétérinaires. Par ailleurs, ce ne sont pas tous les étudiants qui se permettent d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) puisqu'ils sont issus de milieux sociaux défavorables. Toutefois, ils peuvent toujours s'interroger entre eux pour acquérir le sens exact ou faire appel à leurs familles pour les aider à comprendre le discours des sciences vétérinaires. Ainsi, nous pouvons constater que la recherche terminologique est une action qui peut être faite individuellement sans la présence d'un enseignant ou d'en faire tout un module. Ainsi, il faut tenir absolument en considération ces paramètres dans une construction de programme sur objectifs spécifiques.

Toutefois, il faut signaler que beaucoup d'étudiants ont exprimé un besoin pas seulement en lexique de spécialité mais aussi dans la grammaire, la syntaxe... ce qui veut dire que les étudiants sont conscients des différents aspects langagiers et communicationnels qui

construisent la langue de spécialité. En somme, ne pas maîtriser cet outil langagier constituera un réel handicap pour les étudiants inscrits en première année en sciences vétérinaires.

4.8. Utilisations de l'arabe en cours

Il faut signaler que le passage à la traduction en langue arabe standard ou dialectal pour expliquer le sens des nouveaux termes est très utilisé dans les cours dispensés en l'occurrence durant les cours magistraux même dans les travaux pratiques d'ailleurs. C'est ce qui a été remarqué durant la phase de l'observation. En effet, le recours à la traduction s'explique seulement par le fait que les étudiants n'arrivent pas à comprendre le discours de leur spécialité d'une façon générale et le vocabulaire spécifique d'une façon particulière par conséquent le recours à la traduction devient nécessaire.

Il faut préciser aussi que dans les entretiens enregistrés la majorité des étudiants sont favorable à l'idée de recourir à la première langue de socialisation lors des explications des cours.

Informateur 01 :

« Enq : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : oui.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : oui

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ? si c'est

Inf : NON.

Enq : Pourquoi donc....

Inf : Parce que rani rayha nzid el goudem en plus j'i jamais vu tbib m3areb ...pour le moment c'est bien mais pour plus tard c'est pas bien...il n'y a pas un docteur ki parle arabe...parce k larabe bzaf haka wahadha c'est peu... au moins deux langues ou trois parce que le principe ce n'est pas seulement les sciences vétérinaireseuh une idée générale sur la langue.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

Inf : Anglais...

Enq : Ah bon !

Inf : Il est très facile...le français est un peu difficile par rapport à l'anglais... »

Informateur 02 :

Enq : « Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ? »

Inf : OUI. Il utilise les dessins aussi...

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Oui bien sûr.

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : OUI, mais je ne sais que je n'irai pas loin avec ça

Enq : Et si c'est OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

Inf : Les mots deux ou trois mots je demande après.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

Inf : Le français, nheb le français khir mel lanlglais nerteh l français mana3rafch lanlglais w manefhamhach ga3 ».

Informateur 03 :

« Enq : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : oui.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : oui

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : OUI

Enq : alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

Inf : Il y a des mots quand on l'explique français je ne comprends pas mais lorsque on utilise une explication français arabe je le comprends. Ça dépend la difficulté du cours qu'on a fait.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

Inf : Français, parce que j'aime le français parce que tbanlinous utilisons la langue français beaucoup plus que l'anglais, dans la vie quotidienne... »

Informateur 04 :

« **Enq** : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : oui.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Oui seulement les mots difficiles.

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : OUI.

Enq : OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

Inf : Les mots que je ne comprends dans cours.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? Dites pourquoi.

Inf : Le français, parce que je la comprends mieux que l'anglais ».

Informateur 05 :

« **Enq** : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : oui.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Parfois, ana je n'ai pas de difficulté en français, pour moi ça me pose pas de problème normal.

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : Non ce n'est pas bien de recourir à la langue arabe, parce que ça peut changer le sens des mots.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? Dites pourquoi.

Inf : Plutôt Anglais parce que la science est en anglais maintenant, si tu fais des recherches sur YouTube de cours tu vas les trouver en anglais ».

Informateur 06 :

« **Enq** : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : Oui.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Oui beaucoup

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : Oui

Enq : Et si c'est oui alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

Inf : Parce que ça nous aide à mieux comprendre.

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? Dites pourquoi.

Inf : Le français par ce que je n'ai pas l'anglais...c une langue lourde... depuis mon enfance jamais le français... »

Informateur 07 :

« **Enq** : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : Oui. Des fois... rarement quand les étudiants n'arrivent pas à comprendre...là il va utiliser l'arabe dialectal.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Oui cela m'aide...

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : Oui...

Enq : Oui alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

Inf : Il y a des étudiants qui ne comprennent le français et ils sont timides par rapport à leurs lacunes...les mots difficiles

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

Inf : Français

Enq : Dites pourquoi.

Inf : Parce que j'adore le français...l'anglais je l'aime mais pas autant que le français. Le français c'est important mais pas autant que l'anglais »

Informateur 08 :

« Enq : Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

Inf : Oui. Des fois... rarement quand les étudiants n'arrivent pas à comprendre...là il va utiliser l'arabe dialectal.

Enq : Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

Inf : Un peu...parce que j'aime la qu'on nous explique en français facile mais si ça ne marche donc c'est l'arabe dialectal.

Enq : Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

Inf : Oui...

Enq : OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe

Inf : La même chose quelques mots difficiles...

Enq : Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

Inf : L'anglais...parce que c'est une langue internationale elle va m'aider si je pars vers d'autres contrées par exemple la chine... Le français c'est important mais pas autant que l'anglais »

Nous constatons que la majorité des étudiants sont assez favorable par rapport à l'utilisation de la langue arabe standard et l'arabe dialectal. Cependant, ils préfèrent une utilisation modérée qui doit se centrer seulement autour des termes scientifiques et techniques. Aussi, il y a une autre tranche d'étudiants qui préfère une utilisation totale de la traduction, cela s'explique certainement par leur niveau insuffisant en langue française. La majorité des enseignants expliquent le sens des nouveaux mots en se référant ipso facto à la langue arabe qu'elle soit dialectale ou standard. En plus il y a des enseignants qui expliquent en langue française puis traduisent intégralement ce qu'ils ont expliqué en langue arabe standard/dialectal.

Il faut dire que les nouvelles approches en Didactique des Langues Etrangères à l'instar de l'approche actionnelle, et des différentes études qui ont été élaborées sur les constructions des savoirs, prônent l'utilisation du plurilinguisme dans les cours magistraux que ce soit dans leur explication ou encore dans les cours de langue. En effet, le recours à la traduction en utilisant la langue source pour apprendre une langue source favorisera l'émergence de l'interlangue qui est une forme de transition inévitable dans tout acte d'apprentissage et développera une compétence plurilingue.

Toutefois, nous avons aussi noté qu'il y a une autre catégorie d'étudiants qui manifestent une certaine réticence à l'égard de l'utilisation de l'arabe en classe même dans l'explication des nouveaux mots inhérents à leur spécialité de peur de tomber dans l'ambiguïté de la traduction et de l'alternance.

4.9. Le volume horaire accordé à l'enseignement de la terminologie

Il est à signaler avant tout que le temps alloué à l'enseignement du français au sein de l'Institut des Sciences Vétérinaire demeure suffisant. Il s'agit d'une situation problématique dans la mesure où il est très difficile de programmer des heures pour étudier la langue au détriment des autres modules de leur spécialité. En effet, le programme chargé des étudiants demeure un obstacle non négligeable pour toute construction d'un programme sur objectifs spécifiques. Les cours magistraux, le TD, TP prennent pratiquement la totalité du temps, ainsi, introduire des heures supplémentaires en langue française constitue une véritable gageure.

Aussi, il faut ajouter à cela, le problème des cours terminologie qui sont proposés sous forme de cours magistraux dans la dernière heure et qui ne fait qu'empirer davantage la situation. Cependant, ce que nous avons remarqué c'est que les étudiants sont inconscients de la nécessité de programmer des cours de soutiens en langue française.

Informateur 01 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : Une heure et demie c'est suffisant pour moi. Parce nehtajhach bzaf parce que le principe te3ha c'est les termes et moi je n'ai pas vraiment besoin.

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : NON.

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Des exercices de synonymies ».

Informateur 02 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : Oui parce que ki tzid fiha tet3alem ktar tu decouvre de nouveau mots et la base sera plus forte.

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : Mahdardetch je ne peux pas répondre.

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Des exercices de vocabulaires. Ana f l français d3if bzaf kifech ndir bech nzid fiha w ntawer ... »

Informateur 03 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : Normal

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : NON.

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Donne-moi des mots et demande-moi l'explication de ces mots ».

Informateur 04 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : OUI.

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : NON.

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Je ne sais pas ».

Informateur 05 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : 90m, cela est suffisant.

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : NON.

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Ce n'est pas nécessaire. On a un seul examen en S2. On nous propose des explications et des définitions ».

Informateur 06 :

«**Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : Non ce n'est pas suffisant... parce que c'est un module important dans la mesure où il nous aide à comprendre les autres modules....

Enq : Faites-vous des exercices de terminologies ?

Inf : NON.

Informateur 07 :

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : Des exercices de synonymies...remplir des vides dans un paragraphe...suffixes et préfixes... »

«**Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : Non ...il y beaucoup de termes et une heure et demi c'est suffisant...

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : On ne fait pas des exercices seulement pendant les examens il nous donne des mots qu'on doit relier avec leurs définitions ».

Informateur 08 :

« **Enq** : Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

Inf : C'est suffisant, parce que je retrouve les mêmes mots dans les autres mots

Enq : Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Inf : On ne fait pas des exercices seulement pendant les examens il nous donne des mots qu'on doit relier avec leurs définitions ».

Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant la programmation du module de terminologie à la fin des cours, complique considérablement la situation. Puisque la majorité des étudiants préfèrent sortir pour aller chez eux que d'assister à un cours magistral facultatif de terminologie. Il faut ajouter aussi que l'enseignant de langue se retrouve la plupart du temps dans une situation peu avantageuse puisqu'il est souvent pressé par le manque de temps qui se réduit progressivement avec les jours fériés, les grèves, les journées d'études... En réalité, le rôle de la langue, par la force des choses, est relégué au second plan. En effet, l'administration qui ne trouve pas de solutions vu le nombre d'heures consacré à l'étude des modules de leur spécialité, va placer le module de terminologie à la fin des séances sous forme d'un cours magistral.

Il faut admettre à ce stade de la recherche que planifier des heures de langue pour les étudiants dépend de plusieurs paramètres qui vont rendre toute programmation de cours de français sur objectifs spécifiques et corrélativement universitaires une véritable gageure pour le concepteur-réalisateur.

Cependant, nous avons relevé aussi qu'il y a d'autres étudiants qui ont manifesté une certaine déception vis-à-vis du temps alloué à l'étude de la langue, que ce soit par rapport au volume horaire, que ce soit par rapport au contenu qui est exclusivement centré sur l'étude de la terminologie. En effet, cette minorité aurait aimé avoir des cours de langue adaptés aux spécificités des étudiants.

En outre, nous avons aussi interrogé les étudiants sur la nature des activités proposées puisque comme nous l'avons déjà mentionné auparavant nous avons à maintes reprises essayé d'assister à des cours de terminologie, c'était en vain.

Ainsi, selon les étudiants, l'enseignant leur propose des listes de mots qu'ils doivent relier avec leurs définitions. De ce fait, cet enseignement\apprentissage est basé sur l'explication du vocabulaire spécifique. Effectivement, nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants sont satisfaits des cours de terminologie proposés et même du volume horaire alloué à l'étude du vocabulaire spécifique. Nous pensons qu'ils ont une part de vérité puisque apprendre le sens d'un mot ne nécessite pas un volume conséquent mais apprendre le technolecte de la spécialité nécessite davantage de temps.

En somme, nous pensons qu'il est temps pour les différents acteurs opérant au sein l'Institut des Sciences Vétérinaires de prendre en considération l'aspect langagier et communicationnel de la formation. De faire le point sur un enseignement du vocabulaire spécifique et un enseignement qui prend en considération les aspects essentiels du technolecte utilisé dans la formation. En effet, il s'agit dans ce cas et comme nous l'avons déjà expliqué auparavant d'un enseignement\apprentissage sur objectifs spécifiques qui prend en considération les spécificités du contexte et les besoins réels des étudiants.

Il faut admettre aussi qu'aucune forme d'enseignement\apprentissage du français spécifique inhérent à la spécialité n'est pas pris considération. Il ne prend pas effectivement les besoins spécifiques des étudiants en situation. On préfère se focaliser sur un enseignement de vocabulaire qui ne nécessite pas en réalité un volume horaire conséquent. En effet, chaque étudiant a des besoins particuliers qu'on doit absolument prendre en considération de sorte qu'il puisse recevoir d'une manière effective et efficiente les contenus de la formation.

Conclusion

Avant toute chose, il faut préciser que le questionnaire nous a permis de collecter des éléments de réponses substantiels à la recherche comme par exemple cerner les représentations des étudiants à l'égard de la langue française d'une façon générale et à l'égard du technolecte d'une façon spécifique ou encore identifier les problèmes de compréhensions orales/écrites et de productions orales/écrites rencontrés par ces apprenants lors des cours magistraux. Toutefois, nous avons été obligé de recourir à un autre moyen d'investigation (l'entretien semi directif) puisqu'il y avait de zones floues que nous devions éclaircir.

Effectivement, dans ce chapitre nous en avons réalisé une série avec quelques étudiants. En réalité, notre objectif principal est de déterminer le pourquoi des réponses apportées lors de la phase du questionnaire. En effet, nous avons traité les obstacles rencontrés par les étudiants à l'instar de leurs démotivations en termes d'apprentissage de la langue française d'une façon générale et du technolecte d'une façon particulière et ce en dépit de leur conscience de la réalité de l'importance de son acquisition. En outre, nous avons identifié avec précision leurs besoins langagiers pour qu'ils puissent comprendre les cours dispensés. De surcroît, nous avons cerné leurs avis par rapport au module de la terminologie et l'utilisation de la traduction durant les cours.

Ainsi, nous avons fait remarquer dans ce chapitre qu'il y a un phénomène d'absentéisme surtout par rapport au module de la terminologie. C'est ce qui a été affirmé par la plupart des étudiants durant les entretiens. Nous avons fait ressortir plusieurs raisons qui en étaient à l'origine. D'abord, le fait que les présences ne sont pas obligatoires durant les cours magistraux font que les étudiants n'assistent pas. Ensuite, l'absence de congruence dans la planification des horaires programmés à l'étude de la terminologie a renforcé cette situation. Aussi, il a été expliqué par de fausses représentations qui ont engendré un sentiment de mésestime voire de haine envers la langue de leur formation par exemple il y a des étudiants qui pensent que le français est la langue des colonisateurs et manifestent paradoxalement un intérêt pour la langue anglaise. Enfin, nous avons noté qu'il y a une tranche d'étudiants qui ne viennent pas parce que leurs niveaux en langue française est très faible et trouvent qu'assister aux cours de terminologie est une perte de temps.

Quant au français usuel. Les étudiants ont exprimé des besoins par rapport à la compréhension du vocabulaire général et ont avoué qu'ils avaient des difficultés en expression orale. Cela est dû sans doute au fait que la langue n'est pas suffisamment pratiquée par les étudiants. Il faut aussi admettre que ces insuffisances sont encouragées par une idéologie qui véhicule des conceptions erronées comme par exemple le fait de penser que c'est trop tard pour les étudiants d'apprendre le français. Nous pensons qu'il est temps de changer ces visions qui démotivent les étudiants et de repartir vers une logique positive qui les encourage à dépasser leurs inhibitions.

En ce qui concerne les besoins réels des étudiants envers la langue spécialisée, nous avons relevé qu'elles n'étaient pas prises en considération en l'occurrence dans le module de terminologie étant donné que la focalisation est centrée uniquement sur l'étude du vocabulaire scientifique. En effet, le côté langagier et communicationnel n'est pas pris en considération quoique la terminologie leur permette de comprendre le sens des termes spécialisés.

Paradoxalement, quoiqu'ils eussent exprimé un besoin par rapport à la compréhension des termes scientifiques et techniques, ils furent satisfaits des cours de terminologie et ont avoué que les contenus concordaient avec les modules de leur spécialité. Cela demeure logique puisqu'il s'agit d'un enseignant de spécialité qui leur assurait la terminologie. Toutefois, nous pensons que le module de terminologie ne les aide pas vraiment à comprendre les cours magistraux puisqu'elle ne se limite pas en la connaissance des termes scientifiques et techniques mais il s'agit de tout un discours complexe qu'il faut assimiler.

Aussi, nous avons noté que les étudiants utilisaient plusieurs moyens pour comprendre la signification des mots spécifiques comme le dictionnaire, internet ou encore s'interroger entre eux. Ainsi, la terminologie est un exercice qui peut se faire individuellement. Notons bien que les étudiants ont exprimé aussi des besoins par rapport à la grammaire, la syntaxe... ce qui veut dire que les étudiants ont une certaine conscience par rapport aux différents constituants de la langue spécialisée.

Quant au recours à la traduction utilisé par les enseignants pour faciliter l'appropriation des informations, nous avons noté que la plupart des étudiants y ont été favorables mais à des degrés différents. En effet, il y a ceux qui ont préféré une utilisation modérée qui se centre sur l'explication du vocabulaire spécifique. D'autres ont manifesté un intérêt pour une utilisation totale à cause de leurs niveaux faibles en langue française. Enfin, il y a eu une tranche qui était

contre l'utilisation de la traduction, il s'agit sans doute d'étudiants qui ont un certain niveau en langue française.

Dès lors, nous avons remarqué que la plupart des enseignants se référaient automatiquement à la première langue de socialisation. En réalité, il s'agit d'un phénomène qui est indissociable pour la construction des savoirs à l'instar des nouvelles approches qui donnent davantage de liberté aux processus d'enseignements apprentissages en intégrant des nouvelles données comme par exemple le plurilinguisme, le pluriculturalisme, l'importance des représentations, l'interlangue...

Néanmoins, il demeure difficile de programmer des heures supplémentaires ou de changer d'horaire par rapport au module de terminologie étant donné que les matières relevant de leur spécialité prennent la totalité du volume horaire accordé à la formation. En outre, la programmation de la terminologie en fin de journée sous forme de cours magistraux complique considérablement la situation puisque la plupart des étudiants habitent loin et préfèrent par conséquent partir de peur de ne pas trouver de transport. De plus, le volume horaire d'une heure et demie par semaine qui est réduit à son tour par plusieurs circonstances compliquent davantage la tâche pour l'enseignant puisqu'il se retrouve dans une situation peu avantageuse où il est contraint, par manque de temps, de faire vite. Malheureusement, d'après les nombreux entretiens réalisés avec les étudiants, nous avons remarqué que la majorité n'avait pas conscience de l'urgence d'étudier la langue française dans leur cas.

Il est à noter toutefois qu'il y a une minorité d'étudiants qui était déçue par rapport à cette situation. En effet, elle aurait aimé avoir des cours adaptés aux besoins réels des étudiants pour qu'ils puissent suivre un cursus universitaire adéquat. En somme, nous pensons qu'il est temps pour les différents acteurs opérant au sein l'Institut des Sciences Vétérinaires de prendre en considération l'aspect langagier et communicationnel de la formation. De faire le point sur un enseignement du vocabulaire spécifique et un enseignement qui prend en considération les aspects essentiels du technolecte utilisé dans la filière. En effet, il s'agit dans ce cas, et comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, d'un enseignement\apprentissage sur objectif spécifique qui se centre sur les spécificités du contexte et les besoins réels des étudiants.

Il est clair d'admettre à ce stade de la recherche qu'aucune forme d'enseignement\apprentissage d'un français spécifique inhérent à la spécialité n'est prise en considération. Effectivement, on préfère se focaliser sur un enseignement de vocabulaire qui ne

nécessite pas en réalité un volume horaire conséquent. Bref, chaque étudiant a des besoins particuliers qu'on doit absolument prendre en considération de sorte qu'il puisse recevoir d'une manière effective et efficiente les contenus de la formation.

Chapitre 05 : Conception de séquences pédagogiques.

Introduction

Il est à noter tout d'abord que le module de français des sciences vétérinaires cible un public spécifique, en l'occurrence des étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires. Aussi, il faut souligner que ce public a préalablement des compétences dans leurs modules de spécialité : Histologie, cytogénétique, embryologie, bio statistique... il manifeste toutefois des dysfonctionnements langagiers et communicationnelles, ce qui leur manque est la capacité à manifester efficacement ces savoirs scientifiques et techniques de façons cohérentes et compréhensibles que ce soit du côté de l'oral ou du côté de l'écrit.

Notre objectif premier est que ces futurs vétérinaires aient la possibilité de dépasser leurs inhibitions, de s'exprimer sans contraintes, de produire, d'enchaîner leurs idées d'une façon cohérente, pour arriver à cette capacité d'apprendre à apprendre en maniant les outils linguistiques convenablement, car ces étudiants sont confrontés à des situations d'enseignement\apprentissage ou ils ont énormément besoins d'un outil langagier pour réussir dans leur cursus universitaire.

5.1. Les fondements du programme

Tab. 24 : Tableau caractérisant les fondements du programme.

Sciences vétérinaires	Agriculture – cheptel - Environnement – Atmosphère – Cellules animales – Cellules végétales – Biologie – Minéraux – Chaleurs – Lumière – Matière sous ses différents formes...	Décrire, relier, expliquer, définir, hiérarchiser, calculer, représenter, analyser, synthétiser...
La langue des sciences vétérinaires.	Fonctionnement de la langue - Discours - Ecriture - Lecture - Parole - Situation de Communication – Cohérence - cohésion...	Interprétation, analyse, choix, production, communication orale, produire écrite, compréhension orale/écrite.
Formules, Schémas, graphes, symboles, diagrammes	Relations verbo-visuelle...	Commenter, analyser, synthétiser, expliquer, interpréter...

5.2. Caractéristique du module

- Temps de réalisation 45 heures, 01:30 la séance.
- Titre du module : Le français des sciences vétérinaires.
- Niveau : première année.
- Prérequis : Quelques notions de base en français et une assez bonne connaissance du domaine des sciences vétérinaires.

5.3. Objectifs généraux

Ce module initie les étudiants à la langue de la science en général et à celle des sciences vétérinaires en particulier. Il vise en premier lieu à développer :

- La compétence à produire (oral/écrit) les concepts et les principes de base se rapportant à leur domaine de spécialité (Les sciences vétérinaires) ;
- La capacité de reconnaître, et apprécier les caractéristiques du discours des sciences vétérinaires aux niveaux : lexical, syntaxique et pragmatique ;
- Comprendre des informations scientifiques présentées dans des textes scientifiques.

En deuxième lieu, il vise à renforcer les habiletés déjà acquises et permettre aux étudiants de devenir des :

- Lecteurs compétents de textes spécialisés (dans le domaine des sciences vétérinaires) ;
- De développer leur capacité à produire des expressions écrites (commentaires, prise de notes, exposés...) relatives au domaine vétérinaire et autres.

Ainsi, à la fin de la formation, les étudiants seront en mesure de démontrer leur capacité à communiquer dans la langue cible, en particulier pour :

- S'engager, par l'intermédiaire de l'outil linguistique dans des situations qui exigent la mise en œuvre de leur compétence linguistique ;
- Contribuer d'une façon effective et constructive dans des activités de groupes ;
- Comprendre et répondre à des instructions simples ;
- Evaluer leurs performances en langue cible.

5.4. Aperçu général sur le programme

La méthodologie d'enseignement est basée sur une approche centrée sur l'apprenant, son autonomie, ses besoins et ses intérêts. Ce programme sera organisé à partir de documents authentiques didactisés touchant des sujets des sciences vétérinaires. Il sera réalisé à travers la langue cible, à savoir le français.

5.4.1. Evaluation

Les étudiants vétérinaires seront soumis à trois évaluations formatives programmées à la fin de chaque séquence. Leurs fonctions est de revoir et/ou de retravailler les contenus selon les dysfonctionnements relevés lors de la correction.

5.4.2. Liste indicative de ressources

Utiliser la quantité considérable de documents authentiques disponibles dans les bibliothèques, y compris les textes obtenus à partir de sites Internet spécialisés, des CD-ROM, etc. Dans la mesure du possible, encourager l'usage de matériaux didactiques authentiques.

5.4.3. Thématiques du programme

Toutes informations offrant des sujets se rapportant au domaine du vétérinaire, à la science d'une façon générale, tels :

- Les programmes institutionnels ;
- Des livres abordant l’histoire des sciences vétérinaires ;
- Les biographies de grands vétérinaires ;
- L’histoire des différentes inventions.

5.5. Tableau général des séquences pédagogiques

Tab. 25 : Tableau général spécifiant le VHG, le VHEF, le VHS et le VHGF des séquences pédagogiques.

Séquences	Volume Horaire Global	Nombre de Séances	Volume Horaire de l’Evaluation Formative	Volume Horaire pour les Séquences	Volume Horaire Général de la Formation
Séquence 1	15h	10	01h30	15h	
Séquence 2	15h	10	01h30	15h	
Séquence 3	10h30	07	01h30	10h30	
			04h30		45h00

5.6. Aperçu du planning : Première année « sciences vétérinaires »

Il s’agit d’un programme destiné à un public spécifique et qui s’inscrit dans le cadre du Français sur Objectif Universitaire. Effectivement, nous nous adressons à des étudiants algériens qui désirent utiliser le français pour acquérir des connaissances en relation avec leur formation de vétérinaire. Toutefois, nous avons trouvé beaucoup de problèmes à intégrer des heures de renforcements linguistiques pendant leur cursus universitaire. En effet, pratiquement tout le temps disponible est alloué à l’étude des modules de la spécialité, intégrer des heures supplémentaires était pour nous une mission impossible. Ainsi, nous nous sommes résolu à proposer ces séquences pédagogiques au début de l’année universitaire avant que les cours ne commencent. Nous avons proposé un programme réalisable dans un délai de dix jours ouvrables à partir de la première semaine du mois de septembre avant le commencement des cours. A la fin de chaque séquence nous avons proposé une évaluation à partir de laquelle l’enseignant pourra remodeler les contenus selon les dysfonctionnements qu’il aura ressorti à partir de la correction. Ainsi, ces séquences sont proposées afin de donner une idée aux enseignants de langue à propos de la nature des contenus devant être dispensés dans ce contexte.

Tab. 26 : Planning de la formation sur 10 jours ouvrables.

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
TD 1 08h00- 09h30	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	EV	S3	S3
TD2 09h30- 11h00	S1	S1	S1	EV	S2	S2	S2	S3	S3	S3
TD3 11h00- 12h30	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S3	S3	EV

5.7. Proposition de séquences pédagogiques

5.7.1. Séquence 1 : « Les types de raisonnements ».

a. Nombre de séances : 10.

b. Volume Horaire : 15h.

c. Objectif général :

- Familiariser les étudiants avec le français des sciences vétérinaires.

d. Objectifs opérationnels :

- Identifier les types de raisonnements dans des textes scientifiques.

- Comprendre le fonctionnement d'un texte scientifique.

Tab. 27 : Répartition des cours de la séquence « 1 ».

V H	Dominante	Titre	Objectifs	Support
03h	Lecture, Compréhension orale\écrite	Compréhension orale\écrite	Comprendre comment se présente un raisonnement inductif.	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
01h30	Lecture, compréhension, étude de textes et analyse.	Compréhension orale\écrite.	Définir, expliquer, comprendre comment se présente un raisonnement déductif	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
01h30	Points de Langue Grammaire de spécialité	-Les valeurs du présent. -Les présentatifs - La tournure impersonnelle.	- Dégager les caractéristiques d'un texte scientifique. - Dégager les marques d'objectivité.	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
01h30	Grammaire de spécialité	-lexique de la cause et de la conséquence. - la nominalisation. -Lexique du raisonnement.	- Comprendre leurs fonctionnements et leur utilité dans un texte scientifique.	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
01h30	Grammaire de spécialité	- Les temps, les modes de conjugaison. - l'accord sujet + verbe.	- Identifier le lexique de la cause et de la conséquence dans un texte scientifique. - Maîtriser la nominalisation. - Identifier le lexique du raisonnement.	Exercices proposés sur le lexique.
01h30	Expression écrite\remédiation.	- Résumer un texte - Les procédés pour faire un résumé.	- Maîtriser l'emploi des temps dans le texte scientifique et l'accord du sujet et du verbe.	Exercices.
04h30			- Maîtriser les techniques d'un résumé.	- Faire un résumé.

5.7.2. Séquence 2 : « Les procédés explicatifs ».

a. Nombre de séances : 10.

b. Volume horaire : 15H.

c. Objectif général :

- Familiariser les étudiants avec le français des sciences vétérinaires.

d. Objectifs opérationnels :

- Identifier les procédés explicatifs.

Tab. 28 : Répartition des cours de la séquences « 2 ».

V H	Dominante	Titre	Objectifs	Support
En deux séances : 03h	Lecture, Compréhension orale/écrite	Texte de spécialité.	Définir, expliquer, comprendre comment se présentent les procédés explicatifs.	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
Une séance : 01h30	Lecture, compréhension, étude orale/écrite	Texte de spécialité.	-Étudier les procédés explicatifs. - Explication - Reformulation - Dénomination - Définition. - Caractérisation. -Analyse.	Extraits de textes de la spécialité « sciences vétérinaires ».
Deux séances 03h	Points de langue : Grammaire de spécialité	1. La phrase : simple, composée et complexe 2. Proposition relative explicative et la déterminative.	1- Connaître les différents types de phrases 2- Connaître, identifier, utiliser la proposition subordonnée déterminative, et la proposition subordonnée explicative.	Paragraphes extraits de textes de la spécialité.
Une séance 01h30	Lexique de spécialité.	-Les verbes explicatifs, le vocabulaire de la définition	-Bâtir une fiche de vocabulaire de la définition	-Exercices proposés (écrire des définitions à partir de textes) - Compléter des définitions (mots manquants de la

				définition, être, permettre, consister, se composer, ...)
Une séance 01:30h	Grammaire de spécialité	- Les temps dans le discours scientifique (ortho. de conjugaison) - l'accord sujet + verbe	-Maîtriser l'emploi des temps dans des textes scientifiques, l'accord du sujet et du verbe.	Exercices à partir des textes supports.
Trois séances 04h30	Production écrite/remédiation	-Techniques de prise de notes.	- Maitriser les techniques de prise de notes.	- Faire des exercices afin que l'étudiant maîtrise la prise de notes.

5.7.3. Séquence 3 : « Description de représentations graphiques ».

a. Nombre de séances : 7.

b. Volume horaire : 10h30.

c. Objectif général :

- Familiariser les étudiants avec le français des sciences vétérinaires.

d. Objectifs opérationnels :

- Exprimer des relations verbo-visuelles.

- Décrire, interpréter, commenter un graphe, un tableau.

- Savoir lire et comprendre des illustrations pour les interpréter.

Tab. 29 : Répartition des cours de la séquence « 3 ».

V H	Dominante	Titre	Objectifs	Support
Deux séances 3h	Lecture à partir d'un support visuel, compréhension orale\ écrite.	Les illustrations : graphe, tableau, schéma...	- La description d'une représentation graphique. -Extraire des données des graphiques qui sont des outils communicatifs véhiculant un contenu. -La lecture de graphiques comme un processus de construction de sens. -L'étudiant doit être capable de comprendre le	Tableaux, graphes, schémas, diagrammes...

			fonctionnement du graphique et le décrire en langue étrangère.	
Une séance 01h30	Lecture, Compréhension (orale\écrite), étude à partir d'un support visuel	Les différents types d'illustrations qui accompagnent un texte d'agronomie.	-Étudier les différents types de graphes, tableaux, schémas, illustrations...	Différents types d'illustrations
Une séance 01h30	Points de langue	Les articulateurs du discours	- Connaître les différents types d'articulateurs du discours qui servent à : - introduire, enchaîner, décrire.	Tableau contenant tous les éléments de langue (articulateurs, connecteurs, ...)
Une séance 01h30	Vocabulaire de spécialité.	Vocabulaire Technique.	- Bâtir une fiche de vocabulaire exprimant : - La description du développement d'une espèce végétale ou animale. - La diminution ou l'augmentation d'une substance biologique...	Tableaux, graphes, schémas
Deux séances 3h	Expression écrite	-Commenter des graphes, tableaux, schémas et autres	- la capacité de commenter, décrire, expliquer, interpréter, oralement ou en écrivant des graphes, des tableaux, des schémas et autres	- Fournir des textes ou bien des éléments accompagnés d'illustrations à partir desquels les étudiants peuvent travailler.

5.8. Proposition d'une séquence pédagogique

5.8.1. Séquence 1 : « Le raisonnement inductif ».

5.8.1.1. Séance 1 : Compréhension orale\écrite. VH : 03h

a. Etude d'un texte de spécialité :

b. Objectif général :

- Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.

c. Objectifs spécifiques :

- Comprendre le texte oralement.
- Comprendre le fonctionnement d'un texte de spécialité.
- Identifier le raisonnement inductif dans un texte scientifique.
- Etablir un compte-rendu du texte étudié.

Texte support :

L'embryologie (embruon : embryon ; logos : science, étude) : est la science qui a pour objet l'étude du développement des animaux à partir de l'œuf fécondé jusqu'à la naissance ou l'éclosion.

L'ontogenèse (ontos : être vivant ; genèse : formation) : est l'ensemble des étapes qui permettent à un œuf fécondé d'aboutir à la formation d'un nouvel individu apte à se reproduire. Les stades précoces de l'ontogenèse constituent le développement embryonnaire ou l'embryogenèse.

Les sous-divisions de l'embryologie :

L'embryologie descriptive : elle a pour objet l'étude de la genèse des formes ou morphogenèse. Elle est basée sur l'anatomie et l'histologie.

L'embryologie expérimentale ou causale : elle étudie les mécanismes du développement et son déterminisme au niveau des structures et ultra-structures cellulaires et au niveau moléculaire.

L'embryologie pathologique ou tératologie : (teratos : monstre ; logos : étude) elle étudie les anomalies congénitales (malformations et monstruosités) dues à des perturbations du développement normal.

L'embryologie comparée : elle s'occupe des analogies et des différences de développement entre groupes proches.

L'embryologie moléculaire : elle étudie l'expression des gènes en relation avec le développement.

Les grandes lignes de développement :

Le développement embryonnaire se déroule de la même manière chez tous les métazoaires. On observe plusieurs grandes étapes fondamentales : La fécondation, la segmentation, la gastrulation, la neurulation, l'organogénèse.

Texte extrait des cours de spécialité.

Observation :

- Comment le texte est-il présenté ?

Le texte est sans titre, extrait de cours de la spécialité se composant de huit paragraphes accompagnés d'un titre principale et de six sous-titres.

- Relevez les indices typographiques et indiquez leurs fonctions dans le premier paragraphe du texte.

On peut relever les parenthèses, les deux points qui servent à introduire une explication.

- Quel est le thème général de ce texte ?

L'embryologie.

- Le texte se compose de combien de parties ?

Le texte se compose de trois parties

- De combien de paragraphes est composé la première partie ?

De deux paragraphes.

- Dans quelle partie du texte le thème est-il annoncé ?

Le thème est annoncé dès le premier paragraphe.

- A quoi le premier et le deuxième paragraphes auraient-ils servi ?

Ils donnent une définition globale de l'embryologie et de l'ontogénèse puisque cette dernière fait partie de la science de l'embryologie. Ils travaillent donc le reste du texte.

- De quoi on parle la deuxième partie ?

Des sous divisions de l'embryologie.

- Citez les sous-divisions de l'embryologie ?
L'embryologie descriptive, expérimentale, pathologique, comparée et moléculaire.
- Relevez les indices typographiques utilisées dans la deuxième partie puis indiquez leurs fonctions.
Dans la deuxième partie, on a relevé les deux points et les parenthèses explicatives qui servent surtout à introduire une définition.
- De quoi parle la troisième partie du texte ?
Les grandes étapes du développement embryonnaire.
- Relevez les indices typographiques utilisés dans la dernière partie et justifiez leurs emplois.
L'utilisation des deux points explicatifs afin d'introduire une énumération.
- Relevez dans la troisième partie du texte les grandes étapes du développement embryonnaire.
La fécondation, la segmentation, la gastrulation, la neurulation, l'organogénèse.

A retenir :

Dans ce texte on est passé du général au particulier, dans la première partie on a donné une définition générale de l'embryologie, ensuite, on a parlé des sous catégories de l'embryologie pour arriver enfin aux différentes étapes du développement embryonnaire. On appelle ce genre de raisonnement " un raisonnement par déduction"

- Exercice de synthèse :

Préparer un document pour rendre compte des idées qu'ils ont retenues à la suite de l'étude du texte.

5.8.1.2. Séance 02 : lecture/compréhension orale\écrite

VH : 01h30

a. Etude d'un texte de spécialité :

b. Objectif général :

- Comprendre le texte en le lisant oralement.

c. Objectif spécifique :

- Identifier le raisonnement inductif dans un texte scientifique.

Texte support :

Les cultures cellulaires permettent de maintenir des cellules en survie et de les étudier in vitro. Elles peuvent être réalisées à partir de fragments d'organe ou de cellules dissociées par action enzymatique, cultivées en suspension ou sur un support auquel elles adhèrent. Ces techniques sont largement utilisées en recherche mais aussi en diagnostic : ainsi, par exemple, les caryotypes sont habituellement réalisés sur des cultures de lymphocytes sanguins ou de cellules du liquide amniotique.

Des cellules entières fixées peuvent être examinées sur des frottis (étalement de cellules sur une lame de verre) pour l'étude des cellules sanguines et de celles de différents liquides de l'organisme (comme, par exemple, le liquide cébrospinal, du liquide articulaire, du liquide d'épanchement pleural, du liquide d'ascite) ou sur des empreintes (cellules provenant d'un fragment d'organe - un ganglion lymphatique par exemple - apposées sur une lame). Ces techniques peuvent être utilisées pour rechercher des cellules tumorales, comme c'est le cas pour les frottis cervico-vaginaux de dépistage des cancers du col de l'utérus.

Les cellules, associées dans des tissus, sont coupées afin de pouvoir les observer au microscope. Il s'agit d'observer au microscope optique (MO) ou électronique (ME) des cellules, tissus, organes ou fragments d'organe, voire des organismes entiers (embryons de souris par exemple) qu'une préparation technique plus ou moins compliquée aura rendues suffisamment minces et transparents pour être observés et suffisamment contrastés pour y reconnaître les divers éléments constitutifs. On peut distinguer l'étude des cellules isolées (« cytologie ») et celles des coupes de tissus ou d'organes (« histologie »).

Texte extrait de cours d'histologie.

Observation et analyse :

- Dégagez les éléments périphériques du texte.

Le texte est sans titre.

Il se compose de trois paragraphes,

Il s'agit d'un texte extrait de cours d'histologie.

Il y a utilisation des marques typographiques telles les deux points et les guillemets pour introduire une explication ou une définition.

- Selon vous, on parle de quoi dans le texte ?

Des réponses hypothétiques.

Exploitation du texte :

- A quoi sert la culture cellulaire ?

Elle sert à maintenir les cellules en survie et de les étudier in vitro.

- Comment peuvent-elles être réalisées ?

Elles peuvent être réalisées à partir de fragments d'organe ou de cellules dissociées...adhèrent.

- Ou est-ce qu'on utilise ce genre de techniques ?

Elles sont utilisées largement...diagnostic.

- Alors de quoi on parle dans le premier paragraphe ?

Des techniques des cultures cellulaires et leurs emplois.

Dans le premier paragraphe on est parti d'un raisonnement spécifique pour aboutir à une idée de portée générale, en effet, on a parlé des techniques cellulaires pour arriver à leur emploi dans des domaines de spécialité. On appelle ce genre de logique : un raisonnement déductif.

- Qu'est qu'on utilise pour examiner des cellules entières ?

Des frottis.

- Qu'est qu'on veut dire par frottis ?

Il s'agit d'un étalement de cellules sur une lame de verre.

- Dans quel but des cellules entières sont-elles étudiées ?

Elles sont étudiées pour l'étude des cellules sanguines...sur une lame.

- Dans quel cas utilise-t-on ces procédures ?

Ces procédures sont utilisées afin de déterminer les cellules tumorales.

- Le deuxième paragraphe parle de quoi ?

Les techniques utilisées pour étudier les cellules entières et leurs emplois.

- Est-ce qu'on a utilisé le même raisonnement que celui utilisé dans le premier paragraphe ?

Oui.

- Dites pourquoi ?

Parce qu'on est parti de la description de la technique pour arriver à son utilisation dans un domaine plus large c'est-à-dire il s'agit du raisonnement inductif.

- Pourquoi les cellules sont-elles coupées ?

Pour pouvoir les observer au microscope.

- Que peut-on encore observer à l'aide du microscope ?

Des cellules, tissus...organismes entiers.

- Qu'est-ce qu'on utilise pour rendre ces éléments observables ?

On utilise une préparation technique...les éléments constitutifs.

- Comment appelle-t-on la science qui étudie les cellules isolées ?

La science qui étudie la cellule d'une façon isolée est la cytologie.

- Comment appelle-t-on la science qui étudie les coupes de tissus et d'organes ?

C'est l'histologie.

- De quoi on parle dans troisième paragraphe ?

On parle des techniques utilisées pour examiner les cellules associées dans des tissus.

- Est-ce qu'on a suivi le même raisonnement déjà utilisé plus haut ?

Oui.

- Justifiez votre réponse.

On a parlé des techniques utilisées pour étudier les cellules associées dans des tissus, d'organes... pour arriver enfin à donner une dénomination générale de la science qui étudie seulement les cellules et la sciences qui étudie les cellules associées dans d'autres éléments.

- Quel est le thème de cet extrait ?

Les procédés utilisés pour observer et analyser les cellules sous ses différentes formes et leurs emplois.

- Proposez un titre au texte.

L'analyse cellulaire.

A retenir :

Le raisonnement utilisé dans le texte est inductif puisque à chaque fois on parle d'une technique spécifique pour aboutir à une utilisation généralisée quant au troisième paragraphe il sert de conclusion de portée globale.

5.8.1.3. Séance 03 : lecture orale\écrite.

VH : 01h30.

- a. Etude de textes de spécialité.
- b. Objectif général :
 - Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.
- c. Objectifs opérationnels :
 - Compréhension orale du texte support.
 - Dégager les marques d'objectivité dans un texte scientifique.

Texte support :

Les ferments.

Lorsqu'on abandonne à l'air du jus de raisin, il se transforme peu à peu en alcool. De même le vin exposé à l'air et à une température assez élevée se transforme en vinaigre. Ces transformations sont appelées fermentations.

Les fermentations sont donc des phénomènes par lesquels des matières organiques dites fermentescibles subissent des transformations chimiques sous l'influence d'autres matières organiques appelées ferments.

Le phénomène de la fermentation est caractérisé par ce fait que le ferment ne fournit rien de sa propre substance aux produits de la réaction. **Il** en résulte qu'une quantité très faible de ferment peut opérer la transformation d'une quantité presque illimitée de matière.

Encyclopédie autodidactique Quillet.

- 1) Quelle information générale nous apporte le texte ?
 - L'information porte sur les ferments.
- 2) En quoi se transforme le jus de raisin quand il est exposé à l'air ?
 - En alcool.
- 3) Et le vin ?
 - En vinaigre.
- 4) Comment appelle-t-on ces transformations ?
 - Des fermentations.

5) En quoi consiste au juste les fermentations ?

- Ce sont des phénomènes par lesquels des matières organiques dites fermentescibles subissent des transformations chimiques sous l'influence d'autres matières organiques appelées ferments.

6) Par quoi est caractérisé le ferment ?

- Le ferment est caractérisé par le fait qu'il ne fournit rien de sa propre substance.

7) Retrouvez-vous dans le texte des marques de l'énonciateur (subjectivité, point de vue, lexique appréciatif,...) ?

- Non, car c'est un texte scientifique.

- Clarifier la notion d'objectivité et de subjectivité.

8) Quel est le temps verbal employé ? Justifiez.

Le présent de l'indicatif à valeur atemporelle, car il s'agit des réalités scientifiques.

9) quel type de phrase a-t-on utilisé dans le texte ?

Des phrases déclaratives. On présente des faits.

10) Pour présenter quels procédés l'auteur a-t-il utilisé ?

- L'explication.
- La définition.
- La caractérisation.
- La comparaison.
- La dénomination.

11) A quoi renvoie le pronom souligné dans le texte ?

Il renvoie à aucune chose, à aucune personne. On l'appelle un pronom impersonnel.

Tous ces outils linguistiques et bien d'autres sont utilisés pour marquer l'objectivité, la neutralité, et cela pour présenter les faits tels qu'ils sont, C'est un procédé de distanciation, d'objectivation du discours.

Exercice de synthèse :

Dégagez les idées principales de chaque paragraphe, puis reliez-les à l'aide de connecteurs (Ex : d'abord, ensuite, enfin...).

5.8.1.4. Séance 04 : Grammaire de spécialité. VH : 01h30

a. Activité de langue.

b. Objectif général :

- Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.

c. Objectifs spécifiques :

- Connaître les valeurs du présent de l'indicatif.
- Identifier le rôle des présentateurs dans un texte scientifique.
- Identifier l'emploi de la tournure impersonnelle dans les discours scientifiques des sciences vétérinaires.

A- Le présent de l'indicatif :

Observons les phrases suivantes :

- Les ferments sont aérobies.
- Les travaux de pasteurs montrent que des êtres microscopiques sont la cause de la fermentation.
- A quel temps sont conjugués les verbes soulignés ?

Au présent de l'indicatif.

- Peut-on conjuguer le verbe de la première phrase au passé ?

Non, impossible de conjuguer les verbes au passé parce qu'il s'agit d'une vérité générale (qui ne change pas) --- Valeur atemporelle.

- Et ceux de la deuxième phrase ?

Oui, on peut parce qu'il s'agit d'un événement qui s'est déroulé au passé, on a utilisé le présent pour faire revivre les événements.

Exercice d'application : Dites la valeur du présent de l'indicatif : présent momentané, présent prolongé, présent de narration, futur rapproché ou passé rapproché.

Tab. 30 : Exercice sur la temporalité.

Phrases	Valeurs
<ul style="list-style-type: none"> - Les ferments solubles vont agir de la même façon. - Quand la levure est introduite dans le mélange et que le flacon est fermé, le liquide ne tarde pas à se troubler. - Le cidre s'obtient par la fermentation du jus sucré de la pomme. - Le jus de raisin est abandonné depuis 4 jours, du coup il se transforme en alcool. - Comme les liliacées, les iridiées sont presque toujours le calice et la corolle pétaloïde mais leur ovaire est infère. - Il ouvrit l'éprouvette, posa la plante dedans, puis l'expose au soleil. - Pasteur meut en 1895. - On vient de mettre en évidence l'assimilation chlorophyllienne. - Maintenant, on introduit une feuille dans un flacon à large ouverture que l'on bouche très soigneusement. - Chaque fois on répète la même procédure pour dégager l'acide carbonique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Futur proche. - Futur proche. - valeur général. - Présent prolongé. - Présent de narration. - Présent de narration. - Présent historique. - Passé rapproché. - Présent momentané. - Présent d'habitude.

B- les présentateurs :

- La tournure présentative au service de l'explication :

- Observons l'exemple suivant :

« C'est la reine des abeilles qui est la mère de toute la colonie ».

- A quoi sert l'expression soulignée ?

L'expression soulignée sert à présenter une explication et à focaliser l'attention sur le thème « reine ».

A retenir : les présentatifs servent à présenter un objet, un fait. Ils permettent de focaliser l'attention sur le thème, le sujet :

- Ils permettent :

1- De donner une définition

- 2- De montrer un objet
- 3- De caractériser un objet
- 4- D'affirmer l'existence

Les présentatifs les plus utilisées : c'est, ce sont, il y a, il existe, voilà, voici.
Ils sont souvent en corrélation avec un pronom relatif.

Exemple : **La cytologie c'est** une science qui étudie les cellules.

Exercice : Relevez les présentatifs, classez les selon leur valeur.

- 1- Il existe de nos jours un nombre colossal d'espèces végétales.
- 2- Le laser, c'est un pinceau de lumière intense colorée.
- 3- Il y a sur cette lamelle de microscope une cellule animale
- 4- Le soleil, c'est une énorme bourde thermonucléaire.
- 5- La cytologie, voilà une science qui va résoudre des problèmes.
- 6- La gravité, c'est aussi ce qu'on appelle : attraction terrestre.

Tab. 31 : Exercice sur la fonction des présentateurs.

Phrases.	Présentatifs.	Valeurs.
1	Il existe....	- Affirmer l'existence.
2	C'est.....	- Donner une définition.
3	Il y a....	- Montrer/ affirmer l'existence
4	C'est.....	- Caractériser.
5	Voilà.....	- Montrer un objet.
6	C'est....	- Donner une définition.

C- la tournure impersonnelle :

Observez les phrases :

1- Il faut débarrasser le sucre car les acides le transformeraient en glucose.

- A quoi renvoie le pronom souligné ?
Il ne renvoie à aucune chose.
- Est-ce que l'agent est présent dans la phrase ?
Non, il est absent.
- Sur quoi on se centre alors ?
On se centre sur l'action

Retenir :

La tournure impersonnelle est utilisée pour faire ressortir l'action elle-même, c'est une marque d'objectivité. Le verbe impersonnel ne se conjugue qu'à la troisième personne du singulier, avec le sujet "il" qui ne représente ni une personne, ni un animal, ni une chose (c'est un pronom neutre).

Exemples :

- Il se forme de la glycémie dans cette substance.
- Il y a décomposition du sucre et formation d'alcool.

Exercice : Transformez les phrases suivantes de façon à obtenir une construction impersonnelle :

- Des fleurs se développent dans les grappes.

Il se développe des fleurs dans des grappes.

- Des changements se produisent dans le développement de l'œuf.

Il se produit des changements dans le développement de l'œuf.

- Obtenir de nouvelles variétés de fleurs est important.

Il est important d'obtenir de nouvelles variétés de fleurs.

- Plusieurs types de fleurs existent.

Il existe plusieurs types de fleurs.

- Des œufs plantules se forment par l'oosphère fécondée.

Il se forme des œufs plantules par l'oosphère fécondée.

- La graine doit se trouver dans de bonnes conditions internes et externes pour la germination.

Il faut que la graine se trouve dans de bonnes conditions internes et externes pour la germination.

5.8.1.5. Séance 05 :

Grammaire de spécialité.

VH : 01h30

a. Activité de langue :

b. Objectif général :

- Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.

c. Objectifs spécifiques :

- Identifier le lexique du raisonnement dans un texte scientifique.

- Connaitre le lexique de la cause et de la conséquence.

- Maitriser l'emploi de la nominalisation.

A- Le lexique du raisonnement :

- Voici un court texte représentant les différentes étapes du raisonnement :

1- On *observe* que l'urine des lapins est claire.

2- On *suppose* alors qu'ils n'ont pas mangé depuis longtemps

3- On *donne* de l'herbe à manger aux lapins puis on les soumet à l'abstinence.

4- On *répète* l'expérience plusieurs fois.

5- On *arrive* à la proposition générale qu'à jeun tous les animaux se nourrissent de viande.

- Que représentent pour vous ces phrases ?

Elles représentent les différentes étapes d'une expérience.

- Quelles sont les différentes étapes d'une expérience ?

A- Observation

B- Hypothèses

C- Expérience

D- Conclusion

Exercice : Classez les verbes des phrases dans le tableau ci-dessous :

Tab. 32 : Exercice sur la fonction des verbes exprimant des opérations intellectuelles et des actions concrètes.

Verbes liés à des actions concrètes.	Verbes exprimant des opérations intellectuelles	
	Hypothèses	Conclusion
Observer Donner Répéter	Supposer	Arriver

B- Le lexique de la cause et de la conséquence :

Exercice : Dites si les phrases expriment la cause ou a conséquence :

1- Chauffer l'acide sulfurique provoque la formation de l'éthylène.

= Conséquence.

2- Le remplacement d'hydrogène par un radical alcoolique CH^3 ou C^3H^3 produit la formule d'un éther-oxyde.

= Conséquence.

3- L'oxydation est provoquée par l'influence du carbone.

= Cause.

4- L'éther ordinaire tient son origine de l'éther étholéthylque.

= Cause.

5- Deux molécules d'eaux en contact avec un biacide causent un poison très violent.

= Conséquence.

6- La nitroglycérine est produite par la glycérine qui est employée pour le pansement des plaies, dartres...etc.

= Cause.

7- La glycérine vers 300° engendre de l'acroléine.

= Conséquence.

8- La pâte grisâtre est due au mélange d'huile d'olive, d'eau et de litharge.

= Cause.

9- Une goutte d'acide SO^4H^4 placée sur une feuille de papier entraîne la destruction de la cellulose par enlèvement d'eau et abandon de carbone.

= Conséquence.

10- L'apparition d'eau et du CO^2 sur la feuille s'explique par le réchauffement de la cellulose.

= Cause.

- Dans le tableau ci-dessous classez lexique introduisant la cause et celui qui introduit la conséquence,

- Proposez d'autres termes qui ont la même fonction :

Tab. 33 : Tableau représentatif du lexique exprimant la cause et de la conséquence.

Cause	Conséquence
<ul style="list-style-type: none"> - Est provoqué par. - Tient son origine. - Est produite par. <li style="padding-left: 20px;">- Est due au. - S'explique par. 	<ul style="list-style-type: none"> - Provoque. - Produit. - Cause. - Engendre. - Entraîne.
Exemples de termes qui ont la même fonction :	
<ul style="list-style-type: none"> - Provenir de - Dériver. - Emaner. - Procéder de. - S'inspire de. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aboutir. - Pousser à. - Déboucher. - Procurer. - Exciter.

C- La nominalisation :

Observons la phrase suivante :

- L'humidité retarde la croissance des racines, diminuant ainsi l'accroissement de la face tournée vers elle.

- Donnez le verbe de chaque mot souligné.

- Humidité = humidifier.

- Croissance = croître.

- Accroissement = accroître.

- Le passage du verbe au nom est une nominalisation à base verbale.

Exercice : Donnez les noms des verbes suivants :

Tab. 34 : Exercice de nominalisation.

Verbes.	Noms.
<ul style="list-style-type: none"> - Former. - Disposer. - Exister. - Reproduire. - Agiter. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formation. - Disposition. - Existence. - Reproduction. - Agitation.

Exercice : Donnez les verbes des noms suivants :

Tab. 35 : Exercice de verbalisation.

Noms	Verbes.
- Transformation. - Réalisation. - Constatation. - Lecture. - Vue. - Carbonisation. - Absorption.	- Transformer. - Réaliser. - Constater. - Lire. - Voir - Carboniser. - Absorber.

A retenir :

- On forme des noms en ajoutant des suffixes, faire attention au changement d'orthographe.
- Les quatre faces de la cellule sont subérifiées = La subérification des quatre faces de la cellule.
- Le passage de l'adjectif au nom est une nominalisation à base adjectivale.

Exercice : Trouvez les adjectifs des noms suivants :

Tab. 36 : Exercice sur l'adjectivation.

Noms.	Adjectifs.
- Lumière/luminosité. - Clarté. - Sécheresse. - Petitesse. - Nutrition. - Richesse.	- Lumineux. - Clair. - Sec. - Petit. - Nutritif. - Riche.

Exercice : Transformez les phrases suivantes en phrases nominales ou verbales selon le cas :

- 1- Les feuilles et le végétal sont jeunes.
- La jeunesse des feuilles et du végétal.
- 2- La transpiration des feuilles pendant la nuit et le jour.
- Les feuilles transpirent pendant la nuit et le jour.
- 3- la plante respire, transpire et fixe le carbone de l'anhydride carbonique.
- La respiration, la transpiration et la fixation du carbone de l'anhydride carbonique par la plante.

- 4- L'épaississement des membranes de l'albumen.
- Les membranes de l'albumen s'épaississent.
- 5- La radicule s'enfonce dans le sol.
- L'enfoncement de la radicule dans le sol.
- 6- La spore est riche en protoplasma et en réserves nutritives.
- La richesse de la spore en protoplasma et en réserves nutritives.

5.8.1.6. Séance 06 : Grammaire de spécialité. VH : 01h30

a. Activité de langue :

b. Objectif général :

- Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.

c. Objectifs opérationnels :

- Maitriser l'accord du verbe avec le sujet.
- Connaître les temps et les modes de verbes.
- Le sujet commande l'accord du verbe en genre et en nombre.

Exemple :

Certains champignons peuvent être mortels.

- Pour trouver le sujet on pose la question : QUI EST-CE QUI ? / QU'EST CE QUI ?

Exercice :

- Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif :

Les protozoaires (être) le plus souvent de petits animaux microscopiques qui (vivre) dans l'eau ou le sol humide. Leur corps (se composer) d'une seule cellule pourvue ou non de membrane, qui (accomplir) toutes les fonctions de la vie animale. Ils (présenter) malgré leur simplicité de nombreuses variétés et (pouvoir) se classer en deux groupes.

Dans le bourgeonnement le noyau (se diviser) en deux parties très inégales. Le plus petit (déterminer) la formation d'une protubérance, ou bourgeon, qui (évoluer) de façon à donner un individu semblable à celui sur lequel il (être) né.

Sont – vivent – compose – accomplit – présentent – peuvent.

Se divise – détermine - évolue – est.

Donnez les temps et les modes des verbes soulignés :

- Les sporozoaires sont des parasites.

Temps : Présent. Mode : Indicatif.

- Comparez entre la nutrition chez les animaux et chez les végétaux.

Temps : présent. Mode : Impératif.

- Les fleurs étaient dans le bocal.

Temps : Imparfait. Mode : Indicatif.

- Les Dialypétales inférovariées comprendraient une quinzaine de familles parmi lesquelles nous choisirons les trois principales pour les étudier.

Temps : Présent Mode : Conditionnel.

Temps : Futur Mode : Indicatif.

- Il faut que le calice persiste au sommet du fruit.

Temps : Présent. Mode : Subjonctif.

5.8.1.7. Séance : 07 Production écrite/remédiation.

VH : 04h30

a. Activité d'écriture :

b. Objectif général :

- Familiariser l'étudiant avec le français des sciences vétérinaires.

c. Objectif opérationnel :

- Maîtriser la technique d'un résumé.

Pour résumer un texte voici le plan à suivre :

1- C'est comprendre le texte, le raccourcir en reformulant l'essentiel, ne pas reprendre des expressions du texte.

2- Respecter l'ordre du texte.

3- Les exemples importants doivent être conservés et contractés.

4- Respecter les proportions du texte.

5- Utiliser des articulateurs.

6- Le résumé doit être lisible, clair et compréhensible.

Faire le résumé des textes déjà vu dans phase de la compréhension orale\écrite.

5.8.1.8. Projets de recherche

Ici, nous pouvons proposer des thèmes intéressants qui auront afin de sensibiliser les étudiants à utiliser leurs compétences linguistiques à des fins de recherches, il est préférable que ce genre de travaux soit en groupe afin de créer des interactions entre les étudiants, de développer chez eux des relations socio-affectives, qui vont les aider ainsi à dépasser leurs inhibitions et à s'identifier par rapport aux autres. En plus ce genre de travaux renforce énormément leurs compétences orales. On peut leur proposer de faire des biographies sur des chercheurs qui ont marqué l'histoire des sciences vétérinaires, de faire des travaux de recherches sur le développement des sciences vétérinaires au fil des siècles ou des travaux sur le rôle que peut jouer leur discipline dans notre société.

Conclusion

Les étudiants inscrits en première année à l'Institut Sciences Vétérinaires ont exprimé des besoins spécifiques. C'est après une analyse des besoins situationnelles que nous avons élaboré un programme qui a été réparti en 45 heures, soit une heure et demie par séance dont chacune comprend des exercices de lecture compréhension/analyse, de grammaire, de lexique... qui ont pour objectif de répondre à une demande bien déterminée, il s'agit de comprendre et de produire efficacement dans les différents modules de leur spécialité

Le module, dont le titre est « le français des sciences vétérinaires », est destiné, rappelons-le, aux premières années. Les objectifs généraux de ce produit ont pour but de les initier d'un côté au français général et au technolècte des sciences vétérinaires d'un autre côté. Effectivement, il vise à développer la compétence de production (orale/écrite) et les concepts de base se rapportant à leur domaine de spécialité. De plus, il instaure la capacité d'identifier les caractéristiques du discours des sciences vétérinaires aux niveaux : lexical, syntaxique et pragmatique afin de pouvoir les réinvestir dans d'autres moments d'apprentissage. Aussi, il permet de comprendre les informations scientifiques présentées dans des textes scientifiques, de renforcer les habiletés des lecteurs compétents des textes spécialisés de leur domaine et de développer leur capacité à produire des expressions écrites (commentaires, prises de notes, exposés...) relatives aux domaines vétérinaires et autres...

Ainsi, à la fin de la formation les étudiants seront en mesure de démontrer leur capacité à communiquer dans la langue cible pour s'engager par l'intermédiaire de l'outil linguistique dans des situations qui exigent la mise en œuvre de leur compétence linguistique, de contribuer d'une façon effective et constructive dans des activités de groupe, comprendre et répondre à des instructions simples et de s'autoévaluer en langue cible.

Dès lors, l'évaluation sera en trois temps programmée à la fin de chaque séquence permettant aussi d'opérer des changements nécessaires selon les dysfonctionnements que le formateur aura relevés lors de la correction afin de retravailler encore plus les contenus pendant la formation.

Nous avons proposé des séances de lecture (compréhension/analyse) pour initier les étudiants à la lecture critique et distanciée et ce pour qu'ils puissent identifier le fonctionnement des textes scientifiques.

Quant aux séances destinées à la grammaire et au lexique de spécialité, ils ont pour objectifs de faire acquérir aux étudiants les outils linguistiques spécifiques organisant les textes spécialisés. Néanmoins, ils seront confrontés à des situations problèmes dans lesquelles ils devront réinvestir leur savoir, savoir-faire qui les aideront, inexorablement, à cerner leurs dysfonctionnements et surtout à les remédier.

Nous nous sommes centré aussi sur les productions écrites afin de mettre l'étudiant dans des situations dans lesquelles il va mettre en pratique ses savoir-faire linguistiques supposés acquis durant les séances précédentes. La production et la compréhension orales ²⁰ sont des compétences que les étudiants vétérinaires doivent progressivement acquérir durant les séances de français, qui consiste à leur laisser l'opportunité de s'exprimer dans les situations les plus diverses durant les cours. Il s'agit d'un rapport d'interaction, entre l'enseignant et les étudiants faisant appel à la capacité de comprendre l'autre.

Nous avons proposé, enfin, des projets de recherche permettant à un collectif d'étudiants de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. Durant toute cette formation, la centration sera, évidemment, sur l'étudiant qui doit être un élément actif dans le processus d'apprentissage, il doit s'intégrer et contribuer à son propre développement langagier.

En définitive, toutes ces stratégies d'enseignement/ apprentissages sont mises en pratique pour développer chez les étudiants les savoirs et savoir-faire langagiers qui les aideront à mener un cursus universitaire adéquat, convenable, dépassant ainsi, leurs inhibitions qui entravent leur formation.

²⁰ Elles ont été fusionnées dans les séances de compréhension et analyse des textes spécialisés.

Conclusion générale

La présente recherche, portant sur « l'enseignement du français dans les filières scientifiques. Analyse ingénierique », a été répartie en deux parties fondamentales, l'une théorique et l'autre pratique, dont chacune comprend cinq chapitres essentiels. Elle s'est centrée sur un public spécifique en l'occurrence les étudiants inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires de Tiaret.

Le choix du public est motivé par le fait que ces étudiants ont suivi un cursus scolaire arabisé alors que la formation dispensée à l'Institut des Sciences Vétérinaires se fait essentiellement en langue française.

Le premier chapitre a abordé des concepts clés relatifs à la recherche telles que la didactique, la pédagogie, la sociodidactique, la langue, la culture... en effet, nous avons voulu contextualiser les éléments entourant les processus d'enseignement/apprentissage, dans et en dehors du cadre institutionnel. Ainsi, nous avons été amené à aborder le contexte d'émergence du FLE dans lequel nous avons jugé qu'il est primordial de parler de l'approche interculturelle. D'ailleurs, les nouvelles théories et approches à l'instar de l'approche communicative ont tendance à la prendre en considération. L'objectif de ce chapitre est de définir les aspects environnementaux et contextuels aux deux actions : enseignement\apprentissage.

Dans le deuxième chapitre, nous avons explicité le concept du curriculum et ses démarches pour l'enseignement des langues étrangères en nous référant aux propositions du CECRL. Ainsi, nous avons relevé qu'il faut adopter une approche qui doit prendre en considération les besoins et les spécificités du public d'où la nécessité de choisir une politique qui va vers l'équilibre et qui puisse apaiser les tensions socio-culturelles, et ce afin de dépasser les contraintes qui peuvent entraver la réalisation d'un curriculum. Notons bien que ce dernier doit comprendre des objectifs sommaires laissant une marge aux enseignants dans les différentes institutions de procéder à des solutions locales adaptées aux spécificités de chaque classe. Néanmoins, il devient nécessaire de former des experts dans le domaine curriculaire afin de pouvoir créer en permanence des activités de développement efficaces d'où la nécessité d'établir une relation étroite avec d'autres experts locaux et régionaux afin de sortir avec des modèles qui visent à stimuler et à renforcer les orientations pour adapter les programmes en fonction des besoins réelles. En effet, ces interactions intercommunautaires vont aider indubitablement les praticiens à revoir leur propre curriculum en le comparant et en le

confrontant à d'autres produits. Cette perspective met l'enseignant de langue évidemment dans un statut particulier puisqu'il est à la tête des différents processus d'amélioration des programmes en vigueur, il devient par conséquent concepteur réalisateur. En somme, tout progrès local passe par une synergie entre le curriculum, les formateurs de langues et les institutions formatrices.

Quant au troisième chapitre, il a été divisé en trois volets principaux. Dans le premier nous avons défini le FOU et le français spécialisé. Dans le deuxième volet, nous avons traité les compétences discursives nécessaires à la compréhension des cours magistraux. Effectivement, une compétence langagière en CM est tributaire de l'assimilation de plusieurs éléments : fonctionnement de l'organisme formateur, techniques du travail universitaire... Dans le troisième volet, nous avons défini la compétence de la production écrite en milieu universitaire, cette dernière demeure un facteur clé pour la réussite des étudiants dans leur cursus.

Dans le quatrième chapitre, nous avons traité d'abord le caractère hétérogène des publics FOS puis nous avons défini la notion du besoin et celle de la motivation. En effet, besoin et motivation entretiennent intrinsèquement une relation de complémentarité si bien qu'ils sont essentiels dans les processus d'apprentissage. Ainsi, toute formation sur objectif spécifique/universitaire s'articule autour de l'analyse des besoins spécifiques du public. Enfin, nous avons défini ce qu'est et comment se fait l'analyse des besoins dans le contexte FOS-FOU.

Le cinquième chapitre a été réparti en trois grandes parties. En premier lieu, nous avons parlé de la période précoloniale dans laquelle nous avons fait remarquer que beaucoup de facteurs ont favorisé l'ancrage de différentes variétés linguistiques qui se sont superposées au substrat berbère : succession des invasions, transactions commerciales... En deuxième lieu, nous avons abordé la période coloniale où il y avait un véritable processus de francisation enclenché par le colonisateur jusqu'à l'indépendance en 1962. En dernier lieu, nous nous sommes attardé sur l'époque postcoloniale marquée par la présence de quatre variétés linguistiques : l'arabe classique, l'arabe dialectal, la langue française et l'amazigh. En effet, nous avons fait le point autour de chacune d'elles et ce afin de décrire diachroniquement le cadre sociolinguistique de l'Algérie pour arriver aux stratégies d'implantation linguistique après l'indépendance. En fait, nous avons mis l'accent sur les stratégies d'arabisation enclenchées afin de rendre l'arabe classique une langue indétrônable, nous avons identifié les

raisons qui ont poussé les décideurs à appliquer le processus d'arabisation puis nous en avons fait émerger ses conséquences notamment dans le secteur de l'enseignement.

Quant à la partie pratique, nous avons parlé, dans le premier chapitre, de l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret et corrélativement de l'Institut des Sciences Vétérinaires (ISV). En outre, nous avons analysé le programme assigné aux premières années vétérinaire d'une façon sommaire et de la terminologie d'une façon particulière. Notons bien que nous avons prêté une attention particulière à décortiquer cette dernière et à la comparer aux autres modules essentiels. Ainsi, nous avons pu noter que bien que les transmissions des savoirs scientifiques, dans ce contexte-là, dépendent de la langue française, il y a absence d'objectifs d'enseignement, de programme et d'enseignants de langue française, les cours de langue sont axés essentiellement sur une étude terminologique d'où son appellation. Toutefois, même si cette dernière demeure nécessaire, il ne faut nullement oublier que la construction cohérente du discours scientifique est d'une importance capitale. Malheureusement, cette situation a engendré des répercussions négatives sur la formation des vétérinaires. En somme, la langue dans ce contexte est clairement marginalisée, on se tourne beaucoup plus vers les autres disciplines dites principales.

Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé plusieurs éléments essentiels à l'instar de la langue générale, la langue commune, les langues spécialisées et le technolecte. Ainsi, nous avons relevé qu'il est nécessaire de prendre en considération les besoins langagiers des étudiants par rapport aux spécificités des contextes et des situations dans l'enseignement/apprentissage des langues spécialisées. En outre, nous avons analysé les discours, les contenus et les stratégies d'enseignement/apprentissage de trois modules essentiels : embryologie, cytogénétique et histologie lors des cours magistraux. Ainsi, nous avons noté que les enseignants recouraient systématiquement à la langue source mais à des degrés différents afin de rendre accessible les informations surtout lorsque les étudiants sont confrontés à une nouvelle information. De plus, nous avons remarqué que la compétence de la prise de notes est quasi inexistante chez les étudiants. En effet, ces derniers réécrivent uniquement ce que l'enseignant porte sur le tableau ou leur dicte ce qui les met dans une logique de passivité. En outre, nous avons fait ressortir trois éléments que l'étudiant doit comprendre afin qu'il assimile les cours : les rôles polyvalents que jouent les enseignants, les discours oralographiques et les subjectivités des professeurs lorsqu'ils expliquent. Effectivement, la reconnaissance de ces instances discursives et de positionnement s'avère un facteur déterminant

pour une bonne réception des cours magistraux. Ce phénomène est récurrent dans les sciences humaines et sociales et c'est ce qui a été noté aussi dans la présente recherche notamment durant les cours magistraux lorsque nous assistions.

Dans le troisième chapitre nous avons suivi une approche quantitative par l'utilisation du questionnaire. Ce dernier a été transmis dans un premier temps aux étudiants et a traité plusieurs points essentiels tels que leurs conceptions vis-à-vis de la langue française, la langue spécialisée, les cours magistraux et le module de terminologie.

D'abord, nous avons noté qu'il s'agit d'un public hétérogène assez jeune à dominante masculine qui a eu un parcours scolaire arabisé. La moyenne minimale pour accéder à la formation de vétérinaire est de 12/20 au BAC série Science Expérimentale. Dès lors la plupart des questionnés ont une image positive à l'égard du français bien qu'ils éprouvent des difficultés à tous les niveaux particulièrement en Compréhension de l'Écrit et l'Expression Orale. En outre, nous avons décelé qu'ils souffrent de difficultés de compréhension de la langue spécialisée et qui a été incombée essentiellement à la complexité du vocabulaire spécialisé. C'est ainsi qu'a été programmé le module de terminologie pour faciliter l'étude des autres matières et la compréhension du lexique spécialisé des cours.

Dans un second temps nous avons donné le questionnaire à deux enseignants assurant respectivement la terminologie et l'embryologie et qui a traité aussi plusieurs thématiques tels que les stratégies adoptées pour motiver les étudiants, l'identification de leurs points de vue par rapport au niveau des étudiants et par rapport au volume horaire accordé à l'enseignement de la terminologie, le recours au changement de registre ou à la traduction pour faire comprendre l'information...

Ainsi, nous avons relevé plusieurs points. D'abord, l'absentéisme des étudiants. En effet, même si les étudiants s'absentent dans tous les modules, ce phénomène s'accroît dans le module de langue. Les enseignants ont mis l'accent sur l'importance d'apprendre la langue française mais ils se plaignent de la démotivation des étudiants à l'égard de son apprentissage. Ils résument la situation en disant que leurs niveaux en langue française est en deçà du profil requis et expriment leur déception par rapport à cette situation, les qualifiant ainsi de génération passive. Aussi, les deux enseignants ont avoué que les étudiants sont incapables d'interagir durant les cours magistraux et pensent que la terminologie ne peut pas apporter des solutions efficaces puisque leurs déficits remontent au cycle préuniversitaire.

Nous avons déduit d'après leurs réponses que c'est trop tard pour ces étudiants. Effectivement, les deux questionnés ont incombé cette situation au système le jugeant trop brutal puisqu'il n'existe pas de transition entre un cursus scolaire arabisé et un parcours universitaire francisé. Aussi, ils ont fait allusion aux enseignants mal formés et qui ne font qu'empirer la situation. Enfin, bien que les enseignants avouent qu'ils font tout leur possible pour motiver leurs étudiants, la situation demeure statique.

En ce qui concerne le technolecte, les enseignants ont insisté sur le fait que les futurs vétérinaires doivent travailler beaucoup plus la production écrite du fait de son importance dans les examens. Quant au recours au changement de registres et à la traduction, nous avons noté que les enseignants l'utilisaient dans le but de faire comprendre les nouveaux concepts et les nouvelles informations. Toutefois, ils ont manifesté une certaine réticence envers l'utilisation intégrale de la traduction pour réexpliquer. Enfin, les enseignants ont exprimé leurs regrets par rapport au manque d'outils et des matériaux pédagogiques concernant le module de terminologie et aussi par rapport au nombre d'heures restreints qui lui sont alloués.

Dans le quatrième chapitre nous avons réalisé une série d'entretiens avec des étudiants. Notre objectif principal est de déterminer le pourquoi des réponses apportées lors de la phase du questionnaire.

Ainsi, nous avons pu expliquer le phénomène d'absentéisme constaté surtout par rapport au module de la terminologie qui était alimenté en réalité par plusieurs raisons : D'abord le présentiel durant les cours magistraux étant facultatif a renforcé cette situation. Aussi, l'absence de congruences dans la planification des horaires programmés à l'étude de la terminologie empire le problème. Effectivement, il est difficile de programmer des heures supplémentaires ou de changer les horaires étant donné que les matières essentielles prennent la totalité du planning et c'est ce qui oblige l'administration à programmer la terminologie en fin de journée sous forme de cours magistraux.

Ainsi, s'est créée une situation compliquée puisque la plupart des étudiants habitent loin et préfèrent donc partir assez tôt chez eux de peur de ne pas trouver de transport. De surcroît, le volume horaire d'une heure et demie par semaine qui est réduit à son tour par plusieurs circonstances compliquent davantage la tâche pour l'enseignant puisqu'il se retrouve dans un cas où il est contraint, par manque de temps, de faire vite.

De plus, d'après les nombreux entretiens réalisés avec les étudiants, nous avons remarqué que la majorité n'avait pas conscience de l'urgence d'étudier la langue française, certains d'entre eux manifestaient même un sentiment de mésestime voire de haine envers la langue de leur formation, et ce, à cause de leurs représentations négatives ou encore à cause de leurs niveaux faibles en langue française. Toutefois, il y a une minorité d'étudiants qui était déçue par rapport à cette situation, elle aurait aimé avoir des cours adaptés à ses besoins pour qu'elle puisse suivre un cursus universitaire adéquat.

En ce qui concerne le français usuel, les étudiants ont exprimé un besoin par rapport à la compréhension du vocabulaire général et par rapport à l'expression orale. Quant à la langue spécialisée, il a été ressorti des besoins spécifiques surtout en matière de compréhension du lexique et de la grammaire spécialisées ce qui veut dire qu'ils ont une certaine connaissance des différents constituants de la langue spécialisée. Enfin, la plupart d'entre eux ont été favorable au recours, mais à des degrés différents, à la traduction utilisée par les enseignants pour faciliter l'appropriation des informations.

Ainsi nous préconisons aux différents acteurs exerçant à l'ISV de revoir les stratégies d'enseignement/apprentissage par rapport au module de langue qui sont basées sur l'aspect terminologique afin d'y inclure le plan langagier et communicationnel du technocyte vétérinaire. En effet, il y a une différence entre un enseignement du vocabulaire spécifique et un enseignement qui prend en considération les aspects essentiels du discours utilisé dans les transmissions/réceptions des informations. Ainsi, il s'agit dans ce cas, et comme nous l'avons déjà expliqué auparavant, d'un enseignement/apprentissage sur objectif spécifique qui se centre sur les spécificités du contexte et les besoins réels des étudiants. Il est clair d'admettre à ce stade de la recherche qu'aucune forme d'enseignement/apprentissage d'un français spécifique inhérent à la spécialité n'est prise en considération, on préfère se focaliser sur un enseignement de vocabulaire qui ne nécessite pas en réalité un volume horaire conséquent. Effectivement, les étudiants ont exprimé des besoins spécifiques qu'on doit absolument prendre en considération de manière à ce qu'ils puissent assimiler d'une façon effective et efficiente les contenus de la formation.

Dans le dernier chapitre, nous avons élaboré un programme destiné à ce public spécifique (première année sciences vétérinaires) qui a besoin d'outils linguistiques pour être en harmonie avec les différents modules de la spécialité. Ainsi, le programme a été réparti en 45 heures, soit une heure et demie par séance, chaque séance comprend des exercices qui répondent aux besoins réels des étudiants. Le processus d'enseignement du module de français suivra une progression en spirale, c'est à dire les éléments enseignés seront repris à des stades ultérieurs de l'apprentissage.

Nous avons proposé des séances de lecture analytique pour initier, d'un côté, les étudiants à la lecture, d'un autre côté, afin qu'ils sachent identifier les fonctionnements et les structures des textes scientifiques. Quant aux séances destinées à la syntaxe et au lexique, ils ont pour objectifs de faire acquérir aux étudiants les outils linguistiques indispensables, qui organisent les textes spécialisés, dès lors ils seront confrontés chaque fois à des situations problèmes où ils devront utiliser leur savoir, savoir-faire ; cela les aidera, certainement, à cerner leurs dysfonctionnements et à s'auto-corriger.

Nous nous sommes centré aussi sur les productions écrites afin de mettre l'étudiant dans des situations dans lesquelles il va mettre en pratique ses savoir-faire linguistiques supposés acquis durant les séances précédentes. Nous avons proposé, enfin, des projets de recherche qui permettent à un collectif d'étudiants de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. Pour ce faire, l'étudiant qui doit être un élément actif dans le processus d'apprentissage, il doit s'intégrer dans la formation et contribuer à son propre développement linguistique. La production et la compréhension orales sont des compétences que les étudiants vétérinaires doivent progressivement acquérir durant les séances de français, qui consiste à leur laisser l'opportunité de s'exprimer dans les situations les plus diverses durant les cours. Il s'agit d'un rapport d'interaction, entre l'enseignant et les étudiants, faisant appel à la capacité de comprendre l'autre. Enfin, toutes ces stratégies d'enseignement/apprentissage sont mises en pratique pour développer chez les étudiants les savoirs et savoir-faire linguistiques qui les aideront à mener un cursus universitaire adéquat, convenable et à dépasser ainsi, les inhibitions entravant leur formation.

Bibliographie

- Abraham, M., (2008) « *Devenir le meilleur de soi : Besoins fondamentaux, motivation et personnalité* », Eyrolles.
- Abric, J.-C. (1999), « *Psychologie de la communication : Théories et méthodes* », Paris, Armand Colin.
- Anderson, P., (1999), « *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet* », Paris, Les belles lettres.
- Akker, J., (2006), « *Curriculum development re-invented* » In J. Letschert (Ed.), Enschede: SLO, pp. 16-30.
- Akker, J., (2002), « *the potential of development research for improving the relational between curriculum research and development* ». In M. Rosenmund, A. Fries, & W. Heller (Eds.), *comparing curriculum making processes*. pp. 37-53. Bern: Peter Lang.
- Akker, J., Gravemeijer, K., Mckenney, S. & Nieveen, N. (Eds.) (2006), « *Educational design research* ». London : Routledge.
- Ardouin, T., (2013), « *Ingénierie de Formation* », Duno, Paris.
- Bakhtine, M., (1979), « *Les genres du discours* », dans Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
- Beacco, J.-C., (2007), « *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues (Enseigner à partir du CECR)* », Paris, Didier.
- Besse, H. et Porquier R., (1984), « *Grammaire et didactique des langues* », LAL, Paris, CREDIF – Hatier.
- Bouchard, R., (1987), « *Interactions orales et didactique du français langue étrangère* », In Cahiers de linguistique sociale, GRESCO, Rouen, thèse de doctorat, Interaction et discursivité, Dabene M. (dir.), 1990.
- Bachelard, G., (2003), « *Le Nouvel esprit scientifique* », Paris, PUF. (Première édition en 1934)

Barbier, J-M., et Lesne, M., (1977), « *L'analyse des besoins en formation* », Champigny-sur-Marne : Robert Jauze.

Bertrand, O., et Isabelle S., (2008), « *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques* », Palaiseau, Les Editions de l'Ecole polytechnique. Hermes, 48, p. 309-314.

Boukous, A., (1995), « *La francophonie au Maroc : situation sociolinguistique* », Paris, dans Robillard Didier, de Beniamino, M. (éds), dans : *Le français dans l'espace francophone*, Tome II.

Bronckart, J., Fillietaz. L., (2005), « *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* », Louvain-la-Neuve, Peeters.

Blanchet, P., Moore, D., et Asselah-Rahal (Dir.), (2009), « *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* », Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P., et Rispaïl, M., (2011), « *Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain »* », dans Blanchet Philippe, Chardenet Patrick (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.65-70.

Braïk, S., « *cahier de langue et de littérature* », Septembre 2004.

Braïk, S., (2001), « La langue étrangère à l'épreuve du sujet parlant », in *insaniyat*.

Braïk, S., (2008), « *L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes* ». Synergies Algérie, n°2. PP. 79-92.

Castellotti, V., Py, B., (dir.), (2002), « *La Notion de compétence en langue. Notions en questions* », n° 6, Lyon, ENS éditions.

Castellotti V., (2001), « *La langue maternelle en classe de langue étrangère* », Paris, CLE International.

Changeux, J,-P., (2002), « *L'Homme de vérité* ». Paris. Odile Jacob.

Calbris, G., et Porcher, L., Mars (1989), « *Geste et communication, Didactique : pour la beauté du geste ? Analyse sémiotique* », LAL, Paris, Hatier-CREDIF.

- Carras C. et All., (2007), « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue : techniques et pratiques de classe* », Paris, CLE International.
- CECRL., (2001), « *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* », Paris, Didier.
- Challe, O., (2002), « *Enseigner le français de spécialité* », Paris, Ed. Economica.
- Chnane-davin F., (2008), « *Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques* » in *Immigration, Ecole et didactique du français*, Paris, Didier, pp. 22-23.
- Conseil de l'Europe, (2005), « *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* », Paris, Didier.
- Coste, D., (1970), « *Textes et documents authentiques au niveau 2* », *Le Français dans le Monde*, n° 73, p. 89
- Coste, D., (1997), « *Alternances didactiques* » in *Études de linguistique appliquée*, n°108 p 396.
- Coste, D., (janvier 2011), « *Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle* », *Le Français dans le monde*, n° 49.
- Cuq, J.-P., (1991), « *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implications didactiques* », Paris, HACHETTE, (Coll. F.)
- Cuq, J.-P., (2002), « *Du curriculum caché au curriculum explicite, Le français langue seconde. Apprentissage et curriculum* », Paris, Maisonneuve & Larose.
- Cuq, J.-P. et Gruca I., (2003), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Grenoble, PUG.
- Cuban, L. (1992), Curriculum stability and change. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 216-247). New York: Macmillan.
- Corado, L., Sanchez Macagno., M-O., (1997), « *Faire des affaires en français* », Paris, Hachette.
- Cuq, J.-P. (dir.), (2003), « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Clé International.
- Corbeau, S., Dubois C., Penfornis, J-L., (2004), « *Tourisme.com* », Paris.

- Challe, O., (2002), « *Enseigner le français de spécialité* », Paris, Economica.
- Challe, O., Lehmann, D., (1990), « *Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique* », *Le français dans le monde*, collection « Recherches et applications », août-septembre.
- Dabène, L. (1994), « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », Paris, Hachette.
- Dabène, M. & Rispaïl, M. (2008), « *La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France* », in *La Lettre de l'AIRDF*, n° 42, 2008-1, Liège, pp. 10-13.
- Defays, J.-M. (2003), « *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage* », Bruxelles : Mardaga.
- Demeuse, M. et Strauven, Chr. (2006), « *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage* », Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Descotes-Genon, Rolle-Harold, Szilagyi. (1990), « *La messagerie – Pratique de la communication commerciale en français* », Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Danilo, M., Penfornis, J.-L., Lincoln, M., (1998), « *Le français de la communication professionnelle* », Clé International, édition, Paris.
- Dubois, L., Tausin, B., (2006), « *Objectif Express* », Paris, Hachette.
- Fintz, C. (coord.), (1998), « *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* », Paris : Harmattan.
- Frandsen, F. « *Langue générale et langue de spécialité – une distinction asymétrique ?*, dans *Discours professionnels en français* (Y. Gambier éd.), P. Lang, pp. 15-34.
- Galisson, R., et Coste, D., (1976), « *Dictionnaire de didactique des langues* », Paris, Hachette.
- Gruneberg, B., Tausin, (2000), « *Comment vont les affaires ?* », Paris, Hachette.
- Gillmann, (2007), « *Travailler en français en entreprise* », Paris, Didier.
- Gambier, Y., (1998), « *Le français dans les communications spécialisées* dans *Discours professionnels en français* », (Y. Gambier éd.), P. Lang, p 60.

Goodlad J.-I., (1994), « *Educational Renewal. Better teachers, better schools* ». San Francisco : Jossey - Bass. Publishers, 305 p. Goodson I. F. (1995)

Goodlad, J. (1994). « *Curriculum as a field of study* ». In T. Husén, & T. Poslethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 1262-1276). Oxford : Pergamon Press.

Haidar, M., (27 aout 2012), « *l'enseignement du français à l'université marocaine Le cas de la filière* » *Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers* ».

Holtzer G., (2004), « *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques, Le Français dans le monde, Recherches et applications : De la langue aux métiers* », Clé International.

Hymes, D.H., (1991), « *Vers la compétence de communication* », Paris : Hatier, Didier, Crédif, col. LAL.

Imessaoudene. F., « *L'enseignement du français au département d'agronomie, expertise et perspectives. Cas de l'université de Tiaret* ». Magister en Didactique. Mostaganem : université d'Ibn Badis. 2010.

Kerbrat-orecchioni, C., (1980), « *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage* », Paris : Armand Colin.

Koulayan, N., Detey, S., et Sagaz, M., (2003), « *Les escamots d'aide sur cédéroms sont-ils bien perçus par les apprenants de langue étrangère ? Enquête préliminaire en France, en Angleterre et au Japon* ». Alisc, Vol.6, numéro 3.

Julien, C., A., (1966), « *Histoire de l'Afrique Blanche* », P.U.F, Collection « Que sais-je », Paris.

Julien, C., A., (1952), « *Histoire de l'Afrique du Nord : Tunisie, Algérie, Maroc. De la conquête arabe à 1830* », Paris, Payot, 2e éd. revue et mise à jour par Roger Le Tourneau, 1966.

Jung, C., G., (2004), « *Psychologie et alchimie* », Paris, Buchet-Chastel, coll. « Documents », (ISBN 978-2283020357) première publication en 1944.

Kaufmann, J.-C., (2004), « *L'entretien compréhensif* », Armand Colin, Paris.

Kaufman, R., (1972), « *Educational system planning* », Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Lacan, J., (2006), « *Le Séminaire, XVIII D'un discours qui ne serait pas du semblant* », Le Seuil, Paris.
- Lespiau, R., Colin, C., « *Cours et expériences de Chimie* », Librairie Hachette.
- Lahmidi, Z., (2005), « *Sciences-techniques.com* », Paris.
- Le Robert et Nathan, (2001) « *Grammaire* », Ed Nathan.
- Lauret B., (2007), « *Enseigner la prononciation du français : quelques questions et outils* », Paris, Hachette Livre.
- Leclerc, J., (1992), « *Langue et société* », Laval, Mondia Éditeur, coll. "Synthèse".
- Leclerc, J., (2000). « *Algérie. L'Aménagement linguistique dans le monde* ». Québec, TLFQ, Université Laval.
- Lehmann, D. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993.
- Lerat, P., (1995), « *Les langues spécialisées* », Paris, PUF.
- Librairie Aristide Quillet., (1932), « *Encyclopédie autodidactique Quillet* », Paris.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., (2004), « *Le français sur objectif spécifique* », Hachette.
- Michel, B., (2001), « *L'art de la thèse* », Ed, Casbah.
- Mangiante, J.-M., (2006), « *Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle* » in Apprendre le français dans un contexte professionnel, Actes des rencontres de DGLF (Délégation Générale de la Langue Française)
- Mangiante, J.-M., et Parpette C., (2011), « *Le français sur objectif universitaire, Presses Universitaires de Grenoble* », PUG.
- Mangiante, J.-M., (2008), « *Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle* », dans BERTRAND, O. et SCHAFFNER, I. (dirs.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*, Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, p 89.
- Moore, D., (2006), « *Plurilinguismes et école* », Paris : Didier.
- Morsly, D., (2004), « *Le nez et la perte* ». In *L'épreuve d'une décennie. Algérie, art et culture (1992-2002)*. Paris : Editions Paris-Méditerranée, pp 109-113.

Martinez P., (2002), « *Apprentissage et curriculum en Français langue seconde : une introduction* » in *Le français langue seconde Apprentissage et curriculum*, Paris, Maisonneuve & Larose, p. 21.

Martinez P., (2011), « *Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historicisation des approches* », *Le Français dans le monde*, n° 49, p. 27.

Miled, M., (2011), « *Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques*, *Le français dans le monde*, « *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures* », Recherches et applications, janvier, Paris : CLE international, FIPF, pp. 64-75.

Penfornis, J.-L., (2007), « *Français.com Débutant* », Paris.

Penfornis, J.-L., (2007), « *Français.com Intermédiaire* », Paris.

Phal, A., (dir.) (1971), « *Vocabulaire général d'orientation scientifique* », Paris : ENS de Saint-Cloud, CREDIF, Didier.

Phal, A., (1969), « *La recherche en lexicologie au C.R.E.D.I.F. : La part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques* », *Langue Française, Le lexique*, n°2, Paris : Larousse, pp. 73-81.

Porcher L., (2004), « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris, Hachette

Queffélec, A., Y. Cherrad-Benchefra, Y. Derradji.,V. Debov et D. Smaali-Dekdouk., (2002), « *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues* », Louvain-La-Neuve, De Boeck-Duculot-AUF.

Qotb H. A. A., (2008), « *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet* », Thèse de doctorat, Université Paul Valéry-Montpellier III.

Richterich R., (1985), « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Paris, Hachette.

Richterich, R. Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. In TRIM, J. *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

Rolle Boumlic, M., (2002), « *Ingénierie de la formation* » ; séminaire de formation des formateurs.

Soignet, M., (2003), « *Le français juridique* », Paris, Hachette.

Sebane, M. (2008), « *L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production* ». Synergies 2.

Tolas, J., (2004), « *Le français pour les sciences* », Paris, PUG, Collection FLE.

Tolas, J., Carras, C., Kohler, P., Sjlilagy, E., (2007), « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* », Paris.

Taba, H., (1962), « *Curriculum Development: Theory and practice* », NYC: Harcourt, Brace & World.

Taleb Ibrahim, A., (1973), « *De la décolonisation à la révolution culturelle : 1962-1972* », Alger, SNED, 1973.

Walker, D., (1990), « *Fundamentals of curriculum* », San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Yurén, T., (2000), « *Quelle éthique en formation* ». Paris. L'Harmattan.

Sitographie

<http://www.le-fos.com/profil.besoins.htm>

- Consulté le : 02 février 2015 à 20 : 05.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_00238368_1977_num_36_1_4840

- Consulté le : 02 février 2015 à 20 : 30.

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_ac/hist_didactique/cours3_hd10.htm

- Consulté le : 03 février 2015 à 19 : 30.

http://www.cedip.equipement.gouv.fr/article.php3?id_article=257

- Consulté le : 06 février 2015 à 21 : 55.

<http://books.google.fr/books>

- Consulté le : 15 février 2015 à 20 : 45.

<http://www.gereso.com/formation/formation.php?id=inge>

- Consulté le : 19 février 2015 à 20 : 22.

http://fr.wikipedia.org/wiki/ingénierie_pédagogique

- Consulté le : 03 mars 2015 à 15 : 00.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/agronomie/>

- Consulté le : 06 mars 2015 à 19 : 02.

<http://www.ina.dz/program/3agronomieg.pdf>

- Consulté le 09 mars 2015 à 18 : 05.

<http://www.doc-etudiant.fr/sciences/biologie/cours-cours-agronomie-general-9489.html>

- Consulté le : 11 mars 2015 à 19 : 08.

<http://www.maphilo.net/desir-cours.html>

- Consulté le : 11 mars 2015 à 19 : 30.

<http://www.linguist.jussieu.fr/~saillard/enseignements/fos/fosseance1.html>

- Consulté le : 12 mars 2015 à 18 : 30.

<http://www.psychologies.com/dico-psycho/soi>

- Consulté le : 12 mars 2015 à 19 : 00.

[http://fr.wikipedia.org/wiki/soi_\(psychologie\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/soi_(psychologie))

- Consulté le : 13 mars 2015 à 20 : 00.

<http://www.histoire-immigration.fr/histoire-de-l-immigration/dossiers-thematiques/caracteristiques-migratoires-selon-les-pays-d-origine/l-immigration-algerienne-e->

- Consulté le : 22 mars 2015 à 18 : 30.

http://books.google.fr/books?id=_owageex1c8c&pg=pa84&lpg=pa84&dq=professionnalisant+foss&source=bl&ots=z8n0k04vdm&sig=p1zluqblwtfi5zo7rdlfpwphteuc&hl=fr&sa=x&ei=odm7uqxkcogu0qxmtydadg&ved=0cdcq6aewa#v=onepage&q=professionnalisant%20fos&f=false

- Consulté le : 23 mars 2015 à 19 : 30.

<http://isv.univ-tiaret.dz/bibliotheque.html>

- Consulté le : 02 avril 2015 à 22 : 30.

<http://isv.univ-tiaret.dz/departments/departement-de-biomedecine.html>

- Consulté le : 02 avril 2015 à 22 : 40.

<http://isv.univ-tiaret.dz/departments/departement-sante-animale.html>

- Consulté le : 02 avril 2015 à 23 : 00.

<http://isv.univ-tiaret.dz/presentation.html>

- Consulté le : 03 avril 2015 à 08 : 00.

<http://isv.univ-tiaret.dz/presentation/organigramme.html>

- Consulté le : 03 avril 2015 à 08 : 30.

<http://www.univ-tiaret.dz/fr/facultes.html>

- Consulté le : 03 avril 2015 à 18 : 00.

<http://isv.univ-tiaret.dz/isv/progv%c3%a9to%201%20eme.pdf>

- Consulté le : 03 avril 2015 à 18 : 15.

<http://isv.univ-tiaret.dz/isv/01.pdf>

- Consulté le : 03 avril 2015 à 18 : 35.

http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahukewiw-mqmtbvlahvbbokhe9yc7aqfggcmaa&url=http%3a%2f%2fetab.ac-poitiers.fr%2f lyc-cordouan%2fimg%2fpdf%2fle_brassage_genetique_lors_de_la_reproduction_sexuee.pdf&usg=afqjeng0vlz0tvu4_ktx6z7rhrtlszwzuda&bvm=bv.116636494,d.d2s

- Consulté le : 07 avril 2015 à 22 : 00.

http://www.futura-sciences.com/magazines/sante/infos/dico/d/biologie_phagocytose-223/

- Consulté le : 08 avril 2015 à 20 : 33.

<http://www.chups.jussieu.fr/polys/histo/histop1/histop1.pdf>

- Consulté le : 08 avril 2015 à 22 : 25.

http://www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/4227/ms_1990_7_iv.pdf?sequence=1

- Consulté le : 22 avril 2015 à 14 : 33.

http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahukewii8mkr1lnlahxlvrokhw7aazsqfggcmaa&url=http%3a%2f%2fwww.usthb.dz%2ffbiol%2fimg%2fpdf%2fcours_biologie_animale_snv_11_2015_introduction_generale.pdf&usg=afqjcnhyi-gwbhrpi7tlms-71zry0l4xoq&bvm=bv.116573086,bs.1,d.zwu

- Consulté le : 02 mai 2015 à 19 : 00.

http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahukewim4poit7vlahujubokha3fa9eqfggzmam&url=http%3a%2f%2fwww.uvp5.univ-paris5.fr%2fwikinu%2fdocvideos%2fgrenoble_1011%2frachidi_walid%2frachidi_walid_p01%2frachidi_walid_p01.pdf&usg=afqjcnzdxl_4lybt9wbfpovd33etal7ma&bvm=bv.116636494,d.d2s

- Consulté le : 06 mai 2015 à 20 : 39.

<http://www.afblum.be/bioafb/membrane/membrane.htm>

- Consulté le : 07 mai 2015 à 23 : 45.

<http://droitcultures.revues.org/1860>

- Consulté le : 09 mai 2015 à 22 : 33.

<http://www.if-algerie.com/algerie/cooperation/educative-et-linguistique/formations-en-langue-francaise/formations-en-langue-francaise-a-destination-des-associations>

- Consulté le : 09 septembre 2015 à 23 : 09.

https://books.google.fr/books?id=28ca67tr4x0c&pg=pa68&lpg=pa68&dq=le+statut+de+langue+fran%2c%27aise+en+algerie&source=bl&ots=stnorg38at&sig=6w9ph8fv2sbjkhbyhnkx_dqne&hl=fr&sa=x&ved=0ccoq6aewawovchmip5uribiexwivunhbch0twqao#v=onepage&q=le%20statut%20de%20langue%20fran%2c%27aise%20en%20algerie&f=false

- Consulté le : 10 septembre 2015 à 22 : 08.

https://fr.wikipedia.org/wiki/programme_pisa

- Consulté le : 19 septembre 2015 à 19 : 00.

<http://ww2.ac-poitiers.fr/competences/spip.php?article132>

- Consulté le : 20 septembre 2015 à 18 : 55.
<http://vivatice.over-blog.com/article-vous-avez-dit-ingenierie-formation-pedagogie-ou-dispositif-essayons-d-y-voir-plus-clair-48882764.html>
- Consulté le : 23 septembre 2015 à 19 : 03.
https://books.google.fr/books?id=gkzkbqaaqbaj&pg=pt40&lpg=pt40&dq=qualification+didactique&source=bl&ots=tr6uotkyq&sig=9vpkjoxng3lxemmut_njul6eeke&hl=fr&sa=x&ved=0ahukewjr77um7n7jahvmvrqkhtibkaq6aeiqtag#v=onepage&q=qualification%20didactique&f=false
- Consulté le : 10 octobre 2015 à 18 : 55.
https://books.google.fr/books?id=s_2rkhdpgaoc&pg=pa129&lpg=pa129&dq=al%c3%a9anormative&source=bl&ots=pp-jxnsajr&sig=xqlzfgjxl-q46uq8eyhvtlnmqx4&hl=fr&sa=x&ved=0ahukewiwgy_nkinkahxfshqkhvckeskq6aeijzab#v=onepage&q=al%c3%a9anormative&f=false
- Consulté le : 13 octobre 2015 à 22 : 09.
https://books.google.fr/books?id=jvrwuakiosc&pg=pa86&lpg=pa86&dq=quasirationnelle&source=bl&ots=h_-whnbuc&sig=2lbeuti1qekeguoraz0ztza3pq&hl=fr&sa=x&ved=0ahukewi0hv-h_ctkahwbobqkhydhcpkq6aeimjah#v=onepage&q&f=false
- Consulté le : 26 octobre 2015 18 : 00.
http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_36_1_4840
- Consulté le : 01 novembre 2015 à 22 : 31.
<https://dms.revues.org/1004#tocto3n1>
- Consulté le : 09 novembre 2015 à 20 : 23.
<https://cipe.univ-amu.fr/formations/animer-coursmagistral-amphi>
- Consulté le : 10 novembre 2015 à 00 : 33.
https://books.google.fr/books?id=4jvsmys86eec&pg=pa86&lpg=pa86&dq=la+composante+psychoaffective&source=bl&ots=ium3_cya8f&sig=q9i9ektgvuxamzaymgnlex4-k9i&hl=fr&sa=x&ved=0ahukewj02jfdx_pnahvchxokhdvsdccq6aeiljad#v=onepage&q=la%20composante%20psychoaffective&f=false
- Consulté le : 13 novembre 2015 à 18 : 44.
http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5203
- Consulté le : 27 novembre 2015 à 17 : 30.
https://books.google.fr/books?id=orbsd4byquic&pg=pa80&lpg=pa80&dq=langue+sp%c3%a9cialis%c3%a9e+et+jargon&source=bl&ots=tbbtgou7_&sig=rlfwcusnyte_axen8xqpq8xkmo

[k&hl=fr&sa=x&ved=0ahukewitvaq7_j3lahxftbokhaqeag4q6aeiozae#v=onepage&q=langue%20sp%20cialis%20et%20jargon&f=false](https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n1-meta3696/039607ar/)

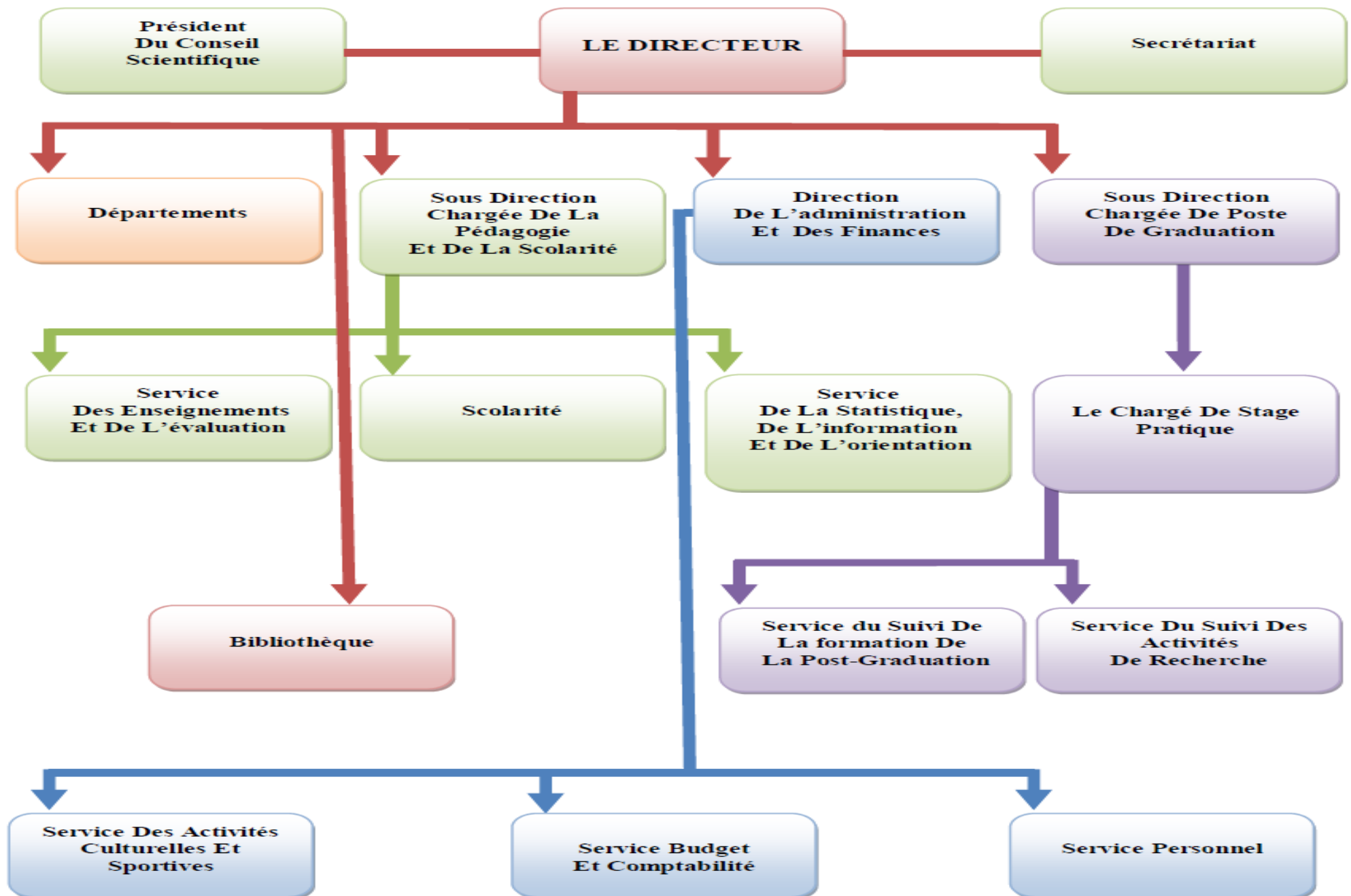
- Consulté le : 15 décembre 2015 à 23 : 07.

<https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2010-v55-n1-meta3696/039607ar/>

- Consulté le : 07 janvier 2016 à 22 : 06.

Annexe

L'organigramme de l'ISV :



Questions adressées aux étudiants :

- 1- Age :...
- 2- Sexe :...
- 3- BAC série :
- 4- Moyenne générale du BAC :....
- 5- Note de la langue française obtenue au BAC :....
- 6- Dans quelle ville habitez-vous ? Wilaya : ...Daïra :.... Commune :....

- 7- Que pensez-vous de la langue française ?
 - C'est une langue de colonisateurs.
 - C'est une langue facile pour les algériens car ils en ont l'habitude.
 - C'est une langue inutile.
 - Vous l'aimez.
 - Autre.....

- 8- Avez-vous des difficultés en langue française d'une manière générale ?
 - Si vous répondez par un « OUI ». Dites quels sont ces problèmes ?
 - 1- Problèmes de compréhension orale.
 - 2- Problèmes de compréhension de l'écrit.
 - 3- Problèmes d'expression orale.
 - 4- Problèmes d'expression écrite.

- 9- Est-ce que vous comprenez facilement les cours magistraux des modules clés ?

A- OUI. B- DIFFICILEMENT. C- NON

 - Si vous avez répondu par « NON » ou « DIFFICILEMENT », dites pourquoi.
 - A- A cause de la langue française.
 - B- A cause de l'environnement (bruit dans l'amphi, son....)
 - C- Autre.....

10- Est-ce que vous comprenez la langue utilisée dans les modules clés ?

A- OUI B- UN PEU C- NON

- Si vous avez répondu par « UN PEU » ou « NON ». Pouvez-vous spécifier dans quel(s) module(s) vous rencontrez ces difficultés de compréhension de langue.

A- En

B- C'est la même chose pour tous les modules.

11- Qu'est ce qui est le plus difficile pour vous dans la langue utilisée dans les cours ?

A- Les mots techniques.

C- La grammaire.

B- Les phrases utilisées.

D- Les textes de spécialités.

12- Selon vous, pourquoi vous étudiez le module de « terminologie » ?

A- Pour étudier facilement les autres matières.

B- Il ne sert à rien.

C- Je ne sais pas.

D- Autre.....

13- Que pensez-vous, alors, des cours de terminologie ?

A- Bons. B- Moyens. C- Insuffisants. D- Intéressants. E- Difficiles.

- Dites pourquoi.

.....

14- Est-ce que les cours de terminologie vous aident à comprendre les cours magistraux ?

A- Oui

B- UN PEU

C- NON

- Si vous avez répondu par : « UN PEU » ou « NON ». Qu'est ce qui, selon vous, manque dans les cours de terminologie ?

A- Le vocabulaire scientifique.

B- La grammaire de la langue scientifique.

C- Autre.....

15- Existe-t-il une relation entre le cours de terminologie et les cours magistraux ?

A - Si votre réponse est « OUI », quel est ce lien :

.....

B - Si votre réponse est : « NON », dites pourquoi.

1 - La langue n'est pas la même (grammaire vocabulaire)

2 - Les contenus des cours de terminologie ne travaillent pas la compréhension des cours magistraux.

3- Autre.....

MERCI.

Réponses des étudiants au questionnaire :

1- Age :

AGE	18 ANS	19 ANS	20 ANS	21 ANS	22 ANS	23 ANS	24 ANS
NOMBRE	12	23	25	14	8	1	1
TAUX	14%	27%	30%	17%	10%	1%	1%

2- Sexe :

Sexe	
Hommes	Femmes
45	39
54%	46%

3- Filières au lycée :

Branches	Sciences Expérimentales	Techniques Maths	Autre
Nombre	69	14	1
Taux	82%	17%	1%

4- Moyenne obtenue au BAC :

Moyenne obtenue	[10-11[	[12-13[	[14 et +
Nombre	14	64	6
Taux	17%	76%	7%

5- Note obtenue au BAC en langue française :

Note de français obtenue	[0-5[	[6-10[	[11-15[	[16 et +
Nombre	2	22	51	9
Taux	2%	26%	61%	11%

6- Répartition géographique des étudiants :

REGION	OUEST	CENTRE	SUD	ETRANGER
NOMBRE	69	7	7	1
TAUX	82%	8%	8%	1%

7- Conceptions des étudiants vis-à-vis la langue française :

Conceptions des étudiants envers la langue française	Langue de colonisateur	Langue facile pour les algériens par habitude	Langue inutile	Ils l'aiment	Autres
Nombre	21	22	4	27	13
Taux	25%	26%	5%	32%	15%

8- Les difficultés des étudiants en langue française :

Difficultés en langue française				
NON	OUI			
	compréhension orale	compréhension de l'écrit	expression orale	expression écrite
30	34	19	37	27
36%	63%	35%	69%	50%

9- Nature des difficultés :

Compréhension des cours			
Oui	Difficilement\Non		
	à cause de la langue française en général	à cause de l'environnement (bruit, sons.....)	autre
46	29	10	5
55%	76%	26%	13%

10- Compréhension de la langue française utilisée dans les modules :

compréhension de la langue française utilisée dans les modules		
oui	un peu/non	
	Quelques modules	Tous les modules
29	21	34
35%	38%	62%

11- ce qui est le plus difficile pour les étudiants dans le français utilisé dans les cours :

Ce qui est le plus difficile pour les étudiants dans le français utilisé dans les cours	les mots techniques	les phrases utilisées	la grammaire	les textes
Nombre	67	16	20	19
Taux	80%	19%	24%	23%

12- les objectifs du module de « terminologie » selon les étudiants :

Pourquoi étudier le module terminologie	pour étudier facilement les autres matières	il ne sert à rien	je ne sais pas	autre
Nombre	68	1	6	9
Taux	81%	1%	7%	11%

13- Ce que pensent les étudiants des cours de « terminologie » :

Ce que pensent les étudiants des cours de terminologie	Bons	Moyens	Insuffisants	Intéressants	Difficiles
Nombre	29	26	5	22	2
Taux	35%	31%	6%	26%	2%

14- Voir si les cours de terminologie aident les étudiants à comprendre les cours magistraux :

Est-ce que les cours de terminologie aident à comprendre les cours magistraux ?			
Oui	un peu/non		
	les mots scientifiques	la grammaire	Autres
49	19	15	4
58%	54%	43%	11%

15- Relation en les cours terminologie et les cours magistraux :

Relation entre le cours de terminologie et le cours magistral			
Oui	Non		
	la langue n'est pas la même	le contenu des cours de terminologie ne travaille pas les cours magistraux	autre
65	8	9	2
77%	42%	47%	11%

Entretien avec l'enseignant de la terminologie :

- 1- Est-ce que le module de terminologie se fait seulement par des cours magistraux ?
- 2- Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de terminologie ?
- 3- Pourquoi, selon vous, les étudiants s'absentent aux cours de terminologie ?
- 4- Comment faites-vous pour motiver les étudiants et pour les inciter à assister aux cours ?
- 5- Est-ce que vous discutez avec les étudiants de l'importance des cours de terminologie ?
- 6- Comment est le niveau des étudiants ?
- 7- Quels sont selon vous les besoins des étudiants en matière de langue ? Quelles sont les compétences que doit acquérir un étudiant pour qu'il puisse comprendre le cours magistral, mais aussi pouvoir communiquer en français ?
- 8- Que pensez-vous des cours de terminologie ? sont-ils suffisants ?
- 9- Quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez ?
- 10- Qu'est-ce que vous recommandez à vos étudiants comme support de travail ?
- 11- Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans les cours de terminologie ?
- 12- Que savez-vous de la langue de spécialité ?
- 13- Pensez-vous que les étudiants ressentent des besoins en matière de langue de spécialité ?
- 14- Quels sont les différents aspects de la langue spécialisée qui peuvent poser problèmes aux étudiants ?
- 15- Pensez-vous pratiquer, lors de vos cours une langue spécialisée avec les étudiants en plus de la terminologie ?
 - Quelles sont les différentes stratégies que vous utilisez en classes pour enseigner le français spécialisé ?
- 16- Est-ce que vous communiquez en classe dans une autre langue ?
- 17- Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait se faire à l'aide d'une langue première de socialisation ?
- 18- Pendant un semestre combien d'heures vous avez enseigné la terminologie ?
- 19- Croyez-vous que le nombre d'heures consacré à l'étude de la terminologie demeure suffisant ?
Croyez-vous que seule l'étude de la terminologie est suffisante ?

Réponses de l'enseignant du module « terminologie » :

Spécialité de la formation : doctorat en sciences vétérinaires.

Ancienneté : 28

Nombre d'étudiants : 200, une seule session, nombre d'heures : 01h 30' par semaine.

- 1- Est-ce que le module de terminologie se fait seulement par des cours magistraux ?
 - *Non, manque de support pédagogique (ex : data show) lieu dans des amphis.*

- 2- Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup aux cours de terminologie ?
 - *La majorité*

- 3- Pourquoi, selon vous, les étudiants s'absentent aux cours de terminologie ?
 - *Les étudiants s'absentent à la plupart des cours, le cours de terminologie n'y fait pas exception.*

- 4- Comment faites-vous pour motiver les étudiants et pour les inciter à assister aux cours ?
 - *J'essaye de ne pas être trop pédant ni trop paternel. J'essaye de leur faire comprendre que maîtriser une langue étrangère, et notamment le français dans leur cas, va les aider à assimiler plus facilement leurs cours et de par la même, d'être mieux armés pour d'éventuels concours ou entretiens d'embauche. Pour capter leur attention et sortir de la monotonie du cours, je fais parfois des détours par la mythologie, la poésie, l'occultisme....Exemple : étymologie du tendon d'Achille, le sacrum (aruspices)*

- 5- Est-ce que vous discutez avec les étudiants de l'importance des cours de terminologie ?
 - *Tout le temps, mais dans la plupart des cas c'est lettre morte (ils entendent mais ils n'écoutent pas), parce qu'ils sont démotivés, pour eux ce n'est pas important. Une idée est ancrée dans leur esprit « s'ils ne sont pas arrivés à apprendre le français pendant tout le cycle préuniversitaire, ce n'est pas quelques heures de terminologie qui vont y changer quelque chose.*

- 6- Comment est le niveau des étudiants ?
 - *Sur une échelle de 1 à 10 disons 1.*

7- Quels sont selon vous les besoins des étudiants en matière de langue ? Quelles sont les compétences que doit acquérir un étudiant pour qu'il puisse comprendre le cours magistral, mais aussi pouvoir communiquer en français ?

- *Ces deux dernières questions peuvent être fusionnées en une seule, car la réponse nécessite une certaine subtilité et en quelque sorte un retour aux sources. C'est en fonction de nos compétences qu'on juge de nos besoins, c'est-à-dire quelles sont les failles dans nos connaissances ? Et qu'est-ce qu'il nous reste pour parfaire ou compléter tant que soit peu ces dernières ? Se reporter à la question 6 pour avoir une idée sur le niveau des étudiants quant à la langue française, et vous avez une partie de la réponse. Je ne suis ni sociologue, ni ethnologue, ni linguiste qui plus est. Ma formation est celle de docteur vétérinaire, donc je donne mon avis pour ce qu'il vaut. Au primaire, collège et lycée toutes les matières sont dispensées en langue arabe, et l'horaire consacré à la langue française s'est réduit comme peau de chagrin. A l'université, l'enseignement de la médecine vétérinaire est dispensé en français et la documentation inhérente l'est également dans cette langue. La transition est trop brutale, alors comment étudier ou plutôt apprendre la terminologie médicale, ou seulement arriver à suivre le fil du cours. La terminologie est faite de radicaux, de préfixes et de suffixes. Avec une bonne dose de volonté, on pourrait arriver à très bien s'y retrouver, mais ces mots vont s'intégrer dans une trame de phrases, c'est cette trame qui pose le plus de problèmes. J'appelle la génération actuelle, la génération carte mémoire, leur mémoire est dans leur PC, leur tablette et leurs téléphones portables mais pas dans leur boîte crânienne. Cette génération est devenue trop passive, elle subit et ne participe pas, la lecture se perd. Internet est très mal mis à profit. Les étudiants, les lycéens, les collégiens et les écoliers préfèrent voir une vidéo une animation ou une image que de lire un texte. Il communique sur le NET par un langage nouveau, fait de signes tarabiscotés qui n'ont de rapport ni de près ni de loin avec l'orthographe française. Faut-il les incriminer pour cela ? Ce n'est pas à moi de répondre à cette question. Force m'est de dire que même certains enseignants -pour ne pas dire la plupart- dans le cycle pré-universitaire- chargés d'inculquer les rudiments de cette langue en sont eux-mêmes dépourvus.*

- 8- Que pensez-vous des cours de terminologie ? sont-ils suffisants ?
- *Une langue s'inculque dès le jeune âge, je vous retourne donc la question.*
- 9- Quels sont les supports pédagogiques que vous utilisez ?
- *Le tableau, la craie, mes mimiques et mes effets de manches (la gestuelle) et de voix pour sortir les étudiants de leur torpeur (désintéressés).*
- 10- Qu'est-ce que vous recommandez à vos étudiants comme support de travail ?
- *Les recommandations restent lettre morte, j'essaye de m'y prendre d'une autre façon. Je réveille d'abord leur intérêt par un certain nombre d'état de choses ayant trait à la vie courante, mais d'un autre côté, ayant également trait au langage médical (danger des additifs alimentaires dans leur alimentation courante, OGM, effets secondaires de certains médicaments, scandales émaillant l'industrie pharmaceutique...). Leur attention éveillée. Je fais abstraction dans mes explications des plus importants aspects qui ont une relation directe avec leur vie quotidienne, refusant de répondre à leurs questions de plus en plus pressantes, je les pousse ainsi à faire des recherches sur le NET. Par lecture et interprétation et extrapolation à leur vie courante.*
- 11- Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans les cours de terminologie ?
- *Ce que je viens d'évoquer (pas de base)*
- 12- Que savez-vous de la langue de spécialité ?
- *C'est ma spécialité, comme indiqué ci-dessus (terminologie médicale vétérinaire)*
- 13- Pensez-vous que les étudiants ressentent des besoins en matière de langue de spécialité ?
- *Insensible.*
- 14- Quels sont les différents aspects de la langue spécialisée qui peuvent poser problèmes aux étudiants ?
- *Comme je l'ai déjà précisé ce n'est pas la langue de spécialité qui pose problème, car, quoique assez concise en principe, cette langue s'inscrit dans la trame d'une langue fondamentale qui lui sert de support. Si ce support vient à manquer elle deviendrait*

incompréhensible. En épidémiologie, en zootechnie, en pathologie ...une certaine cohérence textuelle est nécessaire notamment lors des examens. Pour l'oral, les dégâts pourraient être limités, un bon enseignant, par un bon nombre de questions bien dirigées saura extraire l'idée de ce que veut de dire l'étudiant. Cependant, lors de l'écrit, c'est une autre paire de manche, par un emploi inadéquat de la formulation écrite, l'étudiant transcrira assez souvent le contraire de ce qu'il veut dire (ce n'est pas chose rare). Pour l'oral c'est selon l'enseignant sa compréhension, l'art (ne pas intimider l'étudiant, le mettre à l'aise) et la manière (... ..) de poser des questions.

15- Pensez-vous pratiquer, lors de vos cours une langue spécialisée avec les étudiants en plus de la terminologie ?

- *Les nuances du langage. Pour cela on fait des études de texte (maladies, épidémiologie...)*

16- Est-ce que vous communiquez en classe dans une autre langue ?

- *J'essaye de le faire le moins possible, je conseille aux étudiant de ne pas penser en arabe et d'extrapoler au français.*

17- Pensez-vous que l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait se faire à l'aide d'une langue première de socialisation ?

- *D'après mon avis, non. On ne saurait extraire la quintessence d'une langue à partir de la racine d'une autre. C'est je pense la tâche du traducteur, il faut cependant comprendre la subtilité de la différence. La traduction ne vient qu'après la maîtrise d'une langue.*

18- Pendant un semestre combien d'heures vous avez enseigné la terminologie ?

- *J'enseigne six heures par mois, faites abstraction des vacances, du temps consacré aux examens, de la période de flottement lors de toute rentrée universitaire ...*

19- Croyez-vous que le nombre d'heures consacré à l'étude de la terminologie demeure suffisant ?

Croyez-vous que seule l'étude de la terminologie est suffisante ?

- *Ce n'est pas le nombre d'heures consacré à l'étude de la terminologie qui est en cause, mais le nombre d'heures et la manière consacrée à l'étude du français fondamental lors du pré-universitaire qui est en cause. Une certaine dose de français fondamental est nécessaire pour servir de support et, c'est ce support qui fait cruellement défaut. (Aucune base)*

- **Entretien avec un enseignant de spécialité « embryologie » :**

- 1) Que pensez-vous du niveau de français des étudiants ?
- 2) Selon vous qu'est ce qui est le plus difficile pour les étudiants, comprendre le cours ou s'exprimer pendant le cours ?
- 3) Est-ce que le niveau de français peut influencer leur compétence en cytogénétique ?
Si « oui », comment ?
- 4) Qu'est-ce qui, selon vous serait prioritaire pour les étudiants, savoir s'exprimer oralement ou savoir rédiger des phrases ou un texte ?
- 5) Pensez-vous que cette incompétence langagière est due à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?
- 6) Si oui pouvez-vous en quelques mots résumer où réside cette complexité ?
- 7) Quels registres de langues utilisez-vous ?
Si plusieurs dans quelles situations utilisez-vous les différents registres de langue ?
- 8) Est-ce que vous proposez aux étudiants des supports d'aide (à part le polycopié du cours) qui leur serviraient à mieux comprendre le contenu du cours ?
- 9) Lors de votre cours, prévoyez-vous des mesures pour aider les étudiants à mieux comprendre le cours ?
- 10) Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue spécialisée de la cytogénétique ?

Réponses de l'enseignant de spécialité « embryologie » :

1- Que pensez-vous du niveau des étudiants de la première année en langue française ?

- *Le niveau est médiocre à l'exception de quelques-uns.*

2- Selon vous qu'est ce qui est le plus difficile pour les étudiants, la compréhension des cours ou la production (écrite\orale) pendant les cours ?

- *La langue reste un handicap chez nos étudiants. Pour la compréhension on se débrouille pour faire passer le message mais il leur est très difficile de produire et s'exprimer.*

3- Est-ce que la langue française peut avoir une influence négative ou positive dans l'apprentissage de votre module ? Comment ?

- *Vu le niveau, l'influence est négative mis à part les quelques personnes qui aiment la langue en elle-même.*

4- Qu'est-ce qui, selon vous, serait prioritaire pour les étudiants, savoir s'exprimer oralement ou savoir écrire ?

- *Un médecin vétérinaire digne de ce nom est sensé maîtriser les deux car un docteur vétérinaire peut occuper des postes dans différents secteurs. Par exemple, s'il travaille comme médecin praticien il est obligé de rédiger des ordonnances, des certificats, des rapports...etc. par contre s'il travaille dans un service administratif il devrait en plus de la rédaction participer ou même diriger des réunions. Pour le cas des compagnies de sensibilisation l'expression orale constitue un outil essentiel.*

5- Pensez-vous que cette incompétence langagière est due à la complexité de la langue spécialisée du domaine ?

- *En grande partie oui bien sûr puisque jusqu'ici l'étudiant n'a étudié qu'en langue arabe et qu'il manque énormément de vocabulaire.*

6- Pouvez-vous en quelques mots résumer où réside cette complexité de la langue ?

- *La complexité réside dans le fait que nos étudiants manquent de base, déjà ils ne maîtrisent pas la langue d'une manière générale et ils se retrouvent en plus face aux termes*

scientifiques dont ils n'ont jamais entendu parler et ils ne sont même pas motivés pour fournir le moindre effort d'apprentissage. Très rares sont les étudiants qui lisent.

7- Quels registres de langues utilisez-vous ?

Soutenu

Familier

- *Les deux registres sont utilisés selon le cas.*

8- Si vous utilisez plusieurs registres, dans quelles situations les utilisez-vous ?

- *Comme on a des étudiants étrangers qui ne connaissent pas la langue arabe et des étudiants algériens qui présentent d'énormes difficultés avec la langue française on est obligé de se débrouiller pour faire passer le message aux deux catégories.*

9- Est-ce que vous proposez aux étudiants des supports d'aide (à part le photocopié du cours) qui leur serviraient à mieux comprendre le contenu du cours ?

- *Oui bien sûr, en plus du photocopié on utilise des présentations power point, des séquences vidéo, des lames préparées, des maquettes ainsi que des pièces anatomiques et des fœtus récupérés au niveau de l'abattoir.*

10- Qu'est-ce que vous prévoyez pour aider les étudiants à mieux comprendre les cours ?

- *Dans la mesure du possible, renforcer le vocabulaire et les supports d'aide.*

11- Quelles solutions recommandez-vous pour un meilleur apprentissage de la langue française au sein de votre institut ?

- *Bien que nous ayons déjà un module de terminologie dans notre formation, je le trouve insuffisant vu le niveau très faible des étudiants. Il serait utile de renforcer le programme et même de l'étaler sur les années qui suivent ainsi que la motivation des étudiants pour s'inscrire au niveau de du centre pour apprentissage des langues.*

- 4- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

Sur les pratiques plurilingues :

- 1- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ? Si c'est oui.
 - Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- 2- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ? si c'est NON dites pourquoi.
 - Et si c'est OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

- 3- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? dites pourquoi.

Sur le temps :

- 1- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?
- 2- Faites-vous des exercices de terminologies ? Si OUI.
 - Combien consacrez-vous de temps lors de ces activités ?
- 3- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

Les réponses des étudiants concernant l'entretien :

Informateur1 :

Questions autour des cours de terminologie :

- 1- Est-ce que les étudiants s'absentent beaucoup dans les cours de terminologie ?
 - Pas beaucoup.
 - Pourquoi selon vous...
 - Je ne sais pas, je ne sais pas parce que je m'assoie dans la première table.

- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
 - Bien sûr.
 - Pourquoi...
 - Parce que andi examen fih, en plus les modules lokhrin min manefhamch fihoum. Ndi les mots clé terminologie complète la compréhension des mots que nous n'avons pas compris.

- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
 - Normal, ye3jbni eloub (contenu) te3eh.... je préfère tout le module.

- 4- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?
 - La santé animale des idées générales 3la les animaux l'estomac de la vache fiha des 4 fosses Euh lobules parce que....scientifique wana j'aime la science.

Des généralités sur la langue française :

- 4- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
 - Un peu pour les mots clés du cours les mots scientifiques un peu difficiles.

- 5- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
 - Un peu....
 - Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

- Aucune...nefham koulesh sauf les mots scientifiques...
- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?
- Parce que mahich notre langue assliya ...l'originale...euh... je ne sais pas...

Des questions sur la langue de spécialité :

- 5- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?
- NON, nefham...
- 6- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?
- L'écrit...
- 7- Quelle est la nature des difficultés que vous rencontrez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?
- Tous les aspects de la langue vocabulaire, grammaire tout....
- 8- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?
- Même français mais les cours ils expliquent une idée mais terminologie... expliquer seulement les synonymes

Sur les pratiques plurilingues :

- 9- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?
- Oui.
 - Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?
 - Oui
- 10- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ? si c'est
- NON.

- Pourquoi donc....
- Parce que rani rayha nzid el goudem en plus j'i jamis vu tbib m3areb ...pour le moment c'est bien mais pour plus tard c'est pas bien...il n'y a pas un docteur ki parle arabe...parce que l'arabe bzaf haka wahadha c'est peu... au moins deux langues ou trois parce que le principe ce n'est pas seulement les sciences vétérinaireseuh une idée générale sur la langue

11- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

- Anglais...
- Ah bon !
- Il est très facile...le français est un peu difficile par rapport à l'anglais...

Sur le temps :

12- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- Une heure et demi c'est suffisant pour moi. Parce nehtajhach bzaf parce que le principe te3ha c'est les termes et moi je n'ai pas vraiment besoin.

13- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- NON.

14- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Des exercices de synonymies.

Informateur 02 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- Ana manahdarch besaf les autres yahadro andou bssah ki nsekhass haja nroh andou par exemple les mots scientifiques kech kelmat s3ab, manich aref. parce que abdi lacharge bzaf fel progamme de vétérinaire ya pa de vide hadik el hissa nestakhdemha fi hwadj wkhdokhrin.
- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
- Mouhima bzaf bssah manahdarch, keyen kelmat mouhima ileq f d'autres modules nrouh au prof bech igouli la signification.
- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
- Il nous donne des mostalahat jadida médicales nouvelles en relation avec les sciences vétérinaires.
- 4- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?
- Les nouveaux mots, la signification des mots parce que nesta3melhoum f les autres modules.

Des généralités sur la langue française :

- 5- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- Je n'ai de base ma3andich la base : manefhaùch les cours...
- 6- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI
- 7- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- Les mots de coordination, le sens des mots mais pas la signification.
- 8- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

- Quand je veux poser des questions... je ne peux pas parce qu'il ne me comprend pas le professeur...

Des questions sur la langue de spécialité :

9- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- UN PEU... 40 pour cent...

10- Si c'est Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

Sababha la langue française manefhamhach.

11- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- Oral

12- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- Le sens de la phrase...

13- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Les cours magistraux et la terminologie : le prof... il explique le sens des mots dans différents contextes mais dans les cours le prof parle vite et on ne comprend rien.

Sur les pratiques plurilingues :

14- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- OUI. Il utilise les dessins aussi...

15- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Oui bien sûr.

16- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- OUI, mais je ne sais que je n'irai pas loin avec ça

17- Et si c'est OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

- Les mots deux ou trois mots je demande après.

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

- Le français, nheb le français khir mel lanlglais nerteh l français mana3rafch lanlglais w manefhamhach ga3.

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- Oui parce ki tzid fiha tet3alem ktar tu decouvre de nouveau mots et la base sera plus forte.

20- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- Mahdardetch je ne peux pas répondre.

21- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Des exercices de vocabulaires. Ana fl français d3if bzaf kifech ndir bech nzid fiha w ntawer ...

Informateur03 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- OUI. Ils croient k la terminologie n'est pas important...

- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
- OUI
 - Dites pourquoi.
 - Parce j'assiste à tous les cours nessta3mlou ga3 les mots f les cours issakssina sil ya des mots difficiles vous me les donnez et moi je les expliquerai pour vous et lui izidna des mots men andah.
- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
- Bien ; parce la terminologie tssa3edni pour comprendre quelques mots de certains modules.
- 4- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?
- L'explication des mots
 - Pourquoi ?
 - Parce que des fois il y a des mots difficiles...je ne peux avoir l'explication de ces mots.

Des généralités sur la langue française :

- 5- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- Fel parlé, il y a des mots je ne comprends pas
- 6- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI.
- 7- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- Des mots que je ne comprends pas je ne connais plus bien la langue française...
- 8- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI.
- 9- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

- Des fois normal njaweb adi des manefhamch...je ne connais pas les mots de français...

Des questions sur la langue de spécialité :

10- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- Un peu

11- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

- Les mots toujours...les phrases dés fois...

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- L'oral

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- Les mots difficiles ;

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Non, le prof du cours il parle rapidement et celui de la terminologie il parle doucement il prend son dans l'explication des mots difficiles.

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Oui

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- OUI
- Alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?
- Il y a des mots quand on l'explique français je ne comprends pas mais lorsque on utilise une explication français arabe je le comprend. Ça dépend la difficulté du cours qu'on a fait.

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

- Français, parce que j'aime le français parce que tbanlinous utilisons la langue français beaucoup plus que l'anglais, dans la vie quotidienne...

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- Normal

20- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- NON.

21- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Donne-moi des mots et demande-moi l'explication de ces mots.

Informateur 04 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- OUI.
- Pourquoi ?
- Il ne connaisse pas l'importance de ce module.

2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?

- Oui

- Pourquoi alors selon vous...
 - Parce que grâce à la langue nous pouvons comprendre les cours ou mohadarat on peut les comprendre.
- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
- Modules très important.
 - Est-ce que vous pouvez dire pourquoi ?
 - Pourquoi ?
 - Euh... Comme je les dis net3alem j'apprends les mots...même prof donne des exemples des méthodes pour traiter des cas maladies vétérinaires : mara galelna ki kin djazou ena3adj ...euh....des fois on les blesses et puis ndiroulhoum antibiotique et antiinflammatoire.
- 4- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?
- C'est qu'il nous donne un mot il cite des exemples et des cas, il explique exactement.
 - Pourquoi
 - Parce que rah i3alem fina hadja mliha bzaf.

Des généralités sur la langue française :

- 5- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- le sens surtout le sens el ma3na bzaf...
- 6- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI.
- 7- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- Le sens el ma3na
- 8- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI.

- 9- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?
- Les mots...
 - Toujours les mots ?...
 - Oui...

Des questions sur la langue de spécialité :

10- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- Ça va...

11- Si c'est ça va. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

- Français je comprends mais el ma3na c'est difficile, pour moi ce n'est pas le français mais les mots...je ne sais pas...

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- Les deux.

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- Vocabulaire...

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Non parce que dans la terminologie il nous explique le sens des mots.

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Oui seulement les mots difficiles.

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- OUI.
- OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?
- Les mots que je ne comprends dans cours.

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? dites pourquoi.

- Le français, parce que je la comprends mieux que l'anglais.

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- OUI.

20- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- NON.

21- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Je ne sais pas.

Informateur 05 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- OUI.
- Dites pourquoi.
- Ils trouvent que le module ce n'est pas important

- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
- Dites pourquoi.
 - Oui je donne de l'importance parceque le prof mlih ifahe mlih
- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ? Dites pourquoi.
- Ils sont bien, l'explique les mots en donnant des exemples.
- 4- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?
- La façon dont il explique les mots avec des exemples.

Des généralités sur la langue française :

- 5- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- Non, je ne crois pas...
- 6- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- Un peu. Parce que je ne pratique pas beaucoup cette langue.
- 7- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- Je comprends tout ce que le prof nous dit dans les cours magistraux.
- 8- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI.
- 9- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

Des questions sur la langue de spécialité :

- 10- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?
- Je comprends ce que le prof explique.

11- Si c'est Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- J'ai besoin de travailler l'oral.

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- Je ne ressens aucun besoin c'est l'oral qui me pose problème.

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Le prof de terminologie son français est plus développé, mais il y a quelques prof qui ne parlent pas aisément mais ce module il nous aide par rapport aux autres modules en expliquant les mots difficile.

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Parfois, ana je n'ai pas de difficulté en français, pour moi ça me pose pas de problème normal.

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- Non ce n'est pas bien de recourir à la langue arabe, parce que ça peut changer le sens des mots.

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? dites pourquoi.

- Plutôt Anglais parce que la science est en anglais maintenant, si tu fais des recherches sur YouTube de cours tu vas les trouver en anglais.

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- 90m, cela est suffisant.

20- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- NON.

21- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Ce n'est pas nécessaire.
- On a un seul examen en S2. On nous propose des explications et des définitions.

Informateur 06 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- OUI.
- Dites pourquoi.
- On ne donne pas d'importance au module.

2- Dites pourquoi.

- Coefficient 1. Il n'a pas de TD, des fois j'assiste...

3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?

- Ça va ...
- 4- Dites pourquoi.
- Parce qu'il nous des termes que nous pouvons retrouver dans les années à venir...
- 5- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ?
- L'explication du professeur... tout le monde peut comprendre...
 - Pourquoi ?
 - Parce c'est un ancien, il a la capacité de nous expliquer bien les terminologies...même par rapport aux autres modules...

Des généralités sur la langue française :

- 6- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- Dés fois, ou souvent...j'ai intégré une école de langue parce que je rencontre des problèmes...
- 7- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI. Dés fois...
- 8- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- Tout dépend du niveau de langue utilisé...par exemple je lis Guy de Maupassant et je retrouve des mots ou expressions que je ne connais et des fois des abréviations que je ne comprends pas mais c'est abréviations qui sont rarement utilisées...
- 9- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- OUI. Dés fois.... Tout dépend des mots, je ne sais traduire les mots ; la conjugaison le passé composé, j'ai difficultés de conjugaisons...
- 10- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à exprimer ?

- Les mots, ça veut dire grâce aux on peut fabriquer des phrases.

Des questions sur la langue de spécialité :

11- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- OUI des fois.... Parce qu'on a eu une formation en langue arabe...
- Oui. Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?
- Les termes scientifiques...pour les autres éléments linguistiques je n'ai pas de problèmes.

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- L'oral lorsque je pose une question par exemple et l'écrit pour écrire les cours, prise de notes et faciliter la révision....

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- La lecture de polycopies...

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Ils sont complémentaires...

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Oui beaucoup

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- Oui

18- Et si c'est OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe ?

- Parce que ça nous aide à mieux comprendre.

19- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ? dites pourquoi.

- Le français par ce que je n'ai pas l'anglais...c une langue lourde... depuis mon enfance jamais le français...

Sur le temps :

20- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- Non c'est pas suffisant... parce que c'est un module important dans la mesure ou il nous aide à comprendre les autres modules....

21- Faites-vous des exercices de terminologies ?

- NON.

22- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- Des exercices de synonymies...remplir des vides dans un paragraphe...suffixes et préfixes...

Informateur 07 :

Questions autour des cours de terminologie :

1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?

- Oui beaucoup.
- Dites pourquoi.

- Je suis fatigué parce que le cours est tard...puisque c'est un cours, parce le coefficient 1 donc on n'assiste pas
- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
- Bien sur
 - Dites pourquoi.
 - Parce qu'il y a un examen et le coefficient...un examen annuel...
- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
- Normalement c'est important parce que le prof nous explique les notions essentielles relatives aux autres modules.
- 4- Dites pourquoi ?
- Cela nous aide pour la compréhension des autres modules...
- 5- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?
- Communication du prof...super...parce qu'il fume et cela nous attire...les infos sont bien expliquées

Des généralités sur la langue française :

- 6- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?
- N'A...pas de problèmes...
- 7- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?
- NON.
- 8- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?
- je n'ai pas de difficultés...
- 9- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

- NON je n'ai pas de difficultés.

Des questions sur la langue de spécialité :

10- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- Des fois

11- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

- Le prof parle rapidement...prononciation incompréhensible...commettent des fautes par exemple un mot que tu connais et le prof ne le prononce pas bien donc je ne le comprends pas...

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- Les deux

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- Il y a des termes nouveaux... Orthographe

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Oui la terminologie travaille les autres modules en termes de vocabulaire de spécialité.

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui. Des fois... rarement quand les étudiants n'arrivent pas à comprendre...là il va utiliser l'arabe dialectal.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Oui cela m'aide...

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- Oui...
- OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe
- Il y a des étudiants qui ne comprennent le français et ils sont timides par rapport à leurs lacunes...les mots difficiles

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

- Français dites pourquoi. Parce que j'adore le français...l'anglais je l'aime mais pas autant que le français
- Le français c'est important mais pas autant que le français

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- Non ...il y beaucoup de termes et une heure et demi c'est suffisant...

20- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- On ne fait pas des exercices seulement pendant les examens il nous donne des mots qu'on doit relier avec leurs définitions.

Informateur 08 :

Questions autour des cours de terminologie :

- 1- Est-ce que les étudiants s'absentent dans les cours de terminologie ?
 - Oui beaucoup.
 - Dites pourquoi.
 - Je suis fatigué parce que le cours est tard...puisque c'est un cours, parce le coefficient 1 donc on n'assiste pas

- 2- Donnez-vous assez d'importance aux cours de terminologie ?
 - Bien sur
 - Dites pourquoi.
 - Parce qu'il y a un examen et le coefficient...un examen annuel...

- 3- Qu'est-ce que vous pensez des cours de terminologie ?
 - Normalement c'est important parce que le prof nous explique les notions essentielles relatives aux autres modules.

- 4- Dites pourquoi ?
 - Cela nous aide pour la compréhension des autres modules...

- 5- Qu'est-ce qui vous attire durant les cours de terminologie ? Pourquoi ?
 - Communication du prof...super...parce qu'il fume et cela nous attire...les infos sont bien expliquées

Des généralités sur la langue française :

- 6- Vous rencontrez quels genres de problèmes dans la langue française ?

- Bien sûr j'ai des problèmes parce que j'ai suivi mon cursus scolaire en langue arabe et ici il y a des mots nouveaux...quelques mots...la parole je parle bien question de base ...oral est bon et l'écrit c'est par rapport aux mots scientifiques.

7- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

- Non

8- Quels sont les éléments ou les choses que vous n'arrivez pas à comprendre toujours dans la langue française ?

- Oui je comprends.

9- Est-ce que vous avez des difficultés à vous exprimer ?

- Non je n'ai pas de difficultés.

Des questions sur la langue de spécialité :

10- Trouvez-vous des difficultés par rapport à la compréhension des cours magistraux ?

- Des fois

11- Qu'est-ce que vous n'arrivez pas à comprendre au juste ?

- Des mots rapide...des fois il commet des fautes un prof nous a prononcé initial alors que ça se prononce incial...et la méthode aussi chaque prof a sa propre methode...

12- Est-ce que vous avez besoin de travailler l'oral ou l'écrit ?

- Oui le deux kif kif...

13- Quel est nature des difficultés que vous ressentez dans la langue de spécialité : le vocabulaire, la grammaire, la prononciation...?

- C'est la même chose...

14- Est-ce que vous parlez la même langue dans les cours magistraux et dans le module de terminologie ?

- Oui la terminologie travaille les autres modules en termes de vocabulaire de spécialité.

Sur les pratiques plurilingues :

15- Est-ce que l'enseignant de terminologie recourt à la traduction du français à l'arabe lorsqu'il essaie de vous expliquer des notions importantes ?

- Oui. Des fois... rarement quand les étudiants n'arrivent pas à comprendre...là il va utiliser l'arabe dialectal.

16- Est-ce que cela vous aide à mieux assimiler le sens des mots ?

- Un peu...parce que j'aime la qu'on nous explique en français facile mais si ça ne marche donc c'est l'arabe dialectal.

17- Croyez-vous que le recours à la traduction puisse être bénéfique pour vous ?

- Oui...
- OUI alors, quels sont les mots ou phrases de la langue française que vous préféreriez être traduits en arabe
- La même chose quelques mots difficiles...

18- Si on vous donnerait un choix entre l'anglais et le français que choisiriez-vous ?

- L'anglais...parce que c une langue internationale elle va m'aider si part dans d'autres contrées par exemple la chine...
- Le français c'est important mais pas autant que le français

Sur le temps :

19- Selon vous, est-ce qu'on doit donner davantage de temps à l'enseignement de la terminologie ?

- C'est suffisant, parce que je retrouve les mêmes mots dans les autres mots...

20- Sur quels genres d'exercices doit-on se concentrer ?

- On ne fait pas des exercices seulement pendant les examens il nous donne des mots qu'on doit relier avec leurs définitions.

UNIVERSITE IBN KHALDOUN

EMPLOI DU TEMPS

1^{ère} Année Dr VET. INSTITUT DES SCIENCES VETERINAIRES 2015 / 2016

Amphi A (HABITAT) DEPARTEMENT DE BIOMEDECINE

	08H30	10H00	10H15	11H45	14H00	15H30	15H45	17H15
DIMANCHE	HISTOLOGIE Mme. O.A		CYTOGENETIQUE Mr. B		EMBRYOLOGIE Melle. FZ		BIO STATISTIQUE Mr. A TP	
LUNDI	TP <i>EMBRYOLOGIE</i> Melle. FZ <i>CYTOGENETIQUE</i> Mr. Z <i>HISTOLOGIE I</i> Mme. O A				BIOPHYSIQUE Mr. B	TERMINOLOGIE Mr. A		
	TD <i>BIOCHIMIE</i> Mme. B / <i>CHIMIE</i> Mme. R <i>CYTOPHYSIO</i> Mr. K <i>BIOSTAT</i> Mr. A / <i>BIOPHYSIQUE</i> Mr. B							
MARDI	HISTOLOGIE I Mme. O A		BIOCHIMIE Mme. B		CYTOPHYSIOLOGIE Mme L T		CYTOGENETIQUE Mr. B	
MERCREDI	TP <i>EMBRYOLOGIE</i> Melle. FZ <i>CYTOGENETIQUE</i> Mr. Z <i>HISTOLOGIE I</i> Mme. O A				BIOSTATISTIQUE Mr. A	CYTOPHYSIOLOGIE Mme L T		
	TD <i>BIOCHIMIE</i> Mme. B / <i>CHIMIE</i> Mme. R <i>CYTOPHYSIO</i> Mr. A <i>BIOSTAT</i> Mr. A / <i>BIOPHYSIQUE</i> Mr. B							

Les modules de la première année des SV :

Modules	V.H.G H	V.H.C H	T.P h	T.D h	Coefficient X
Histologie	57	42	15		2
Embryologie	57	42	15		2
Cytologie et physiologie cellulaire	90	60	00	30	3
Génétique et cytogénétique	57	42	15		2
Chimie	54	42	12		2
Biophysique	57	42	00	15	2
Bio-statistiques	57	42		15	2
Biochimie	114	84	15	15	3
Total	543	396	72	75	18

VHG : volume horaire global,
VHC : volume horaire cours,
TP : volume horaire des travaux pratiques,
TD : volume horaire des travaux dirigés,
H : heures.

Exemple d'un texte de spécialité « histologie » :

L'observation peut porter sur des préparations où les cellules restent entières

- Des cellules vivantes peuvent être observées entre lame et lamelle afin d'évaluer certaines de leurs fonctions (par exemple, mobilité des spermatozoïdes, mesure de la fréquence du battement des cellules ciliées, chimiotactisme des granulocytes neutrophiles). L'examen microscopique est parfois effectué après adjonction de colorants vitaux qui permettent d'évaluer la viabilité cellulaire (bleu trypan, nigrosine qui pénètrent dans les cellules mortes), ou de mettre en évidence des structures (rouge neutre visualisant les vacuoles de pinocytose).
- Les cultures cellulaires permettent de maintenir des cellules en survie et de les étudier in vitro. Elles peuvent être réalisées à partir de fragments d'organe ou de cellules dissociées par action enzymatique, cultivées en suspension ou sur un support auquel elles adhèrent. Ces techniques sont largement utilisées en recherche mais aussi en diagnostic : ainsi, par exemple, les caryotypes sont habituellement réalisés sur des cultures de lymphocytes sanguins ou de cellules du liquide amniotique.
- Des cellules entières fixées peuvent être examinées sur des frottis (étalement de cellules sur une lame de verre) pour l'étude des cellules sanguines et de celles de différents liquides de l'organisme (comme, par exemple, le liquide cébrospinal, du liquide articulaire, du liquide d'épanchement pleural, du liquide d'ascite) ou sur des empreintes (cellules provenant d'un fragment d'organe - un ganglion lymphatique par exemple - apposées sur une lame). Ces techniques peuvent être utilisées pour rechercher des cellules tumorales, comme c'est le cas pour les frottis cervico-vaginaux de dépistage des cancers du col de l'utérus.

Le plus souvent, le matériel est fixé, inclus, coupé et coloré

Les cellules, associées dans des tissus, sont coupées afin de pouvoir les observer au microscope. Il s'agit d'observer au microscope optique (MO) ou électronique (ME) des cellules, tissus, organes ou fragments d'organe, voire des organismes entiers (embryons de souris par exemple) qu'une préparation technique plus ou moins compliquée aura rendues suffisamment minces et transparents pour être observés et suffisamment contrastés pour y reconnaître les divers éléments constitutifs. On peut distinguer l'étude des cellules isolées (« cytologie ») et celles des coupes de tissus ou d'organes (« histologie »).

Les examens histologiques sont en règle réalisés après traitement du matériel par des agents physiques ou chimiques (fixateurs) qui tuent les cellules mais visent à préserver au maximum leurs caractéristiques morphologiques et biochimiques.

Le matériel est prélevé de différentes façons. Le matériel histologique peut être obtenu par biopsie (directe comme pour la peau, le muscle ou avec endoscopie pour les organes des appareils respiratoire, digestif, urinaire), par ponction à l'aiguille (comme pour les liquides pleural, péritonéal, articulaire, pour les ganglions, les seins, la moelle osseuse). Le matériel histologique peut aussi provenir d'une pièce opératoire, d'une autopsie ou de la dissection d'organe en expérimentation animale.

Exemple d'un texte du module d'embryologie :

L'embryologie (embruon= embryon ; logos = science, étude) : est la science qui a pour objet l'étude du développement des animaux à partir de l'œuf fécondé jusqu'à la naissance ou l'éclosion.

L'ontogenèse (ontos = être vivant ; genèse=formation) : est l'ensemble des étapes qui permettent à un œuf fécondé d'aboutir à la formation d'un nouvel individu apte à se reproduire. Les stades précoces de l'ontogénèse constituent le développement embryonnaire ou l'embryogenèse

II/Les sous-divisions de l'embryologie :

L'embryologie descriptive : a pour objet l'étude de la genèse des formes ou morphogénèse. Elle est basée sur l'anatomie et l'histologie.

L'embryologie expérimentale ou causale étudie les mécanismes du développement et son déterminisme au niveau des structures et ultra-structures cellulaires et au niveau moléculaire

L'embryologie pathologique ou tératologie (teratos=monstre ; logos=étude) étudie les anomalies congénitales (malformations et monstruosités) dues à des perturbations du développement normal.

L'embryologie comparée s'occupe des analogies et des différences de développement entre groupes proches

L'embryologie moléculaire étudie l'expression des gènes en relation avec le développement.

III/Les grandes lignes de développement :

Le développement embryonnaire se déroule de la même manière chez tous les métazoaires. On observe plusieurs grandes étapes fondamentales :

- La fécondation
 - La segmentation
 - La gastrulation
 - La neurulation
- L'organogénèse

1/ La période pré morphogénétique :

- a) La fécondation : est l'union du gamète mâle (n chr) et du gamète femelle (n chr) pour former un œuf fécondé ou zygote (2n chr).
- b) La segmentation : c'est le passage de l'état unicellulaire à l'état pluricellulaire suite à une succession de divisions mitotiques. Les cellules ou blastomères vont devenir de plus en plus petites à mesure qu'elles se divisent et l'embryon ne va pas croître en taille par rapport à la taille de l'œuf fécondé. En fin de segmentation, le germe prend l'aspect d'une mûre (stade morula) puis se creuse d'une cavité interne ou blastocœle (stade blastula).

2/ Morphogenèse primordiale: Gastrulation

Il y a apparition de mouvements morphogénétiques: mouvements cellulaires qui vont remanier la position des blastomères dans la blastula. Ils vont être à l'origine de la morphogenèse qui établit la morphologie du futur individu. C'est la mise en place des feuillets fondamentaux des métazoaires triploblastiques :

- L'ectoblaste ou ectoderme : feuillet externe
- L'endoblaste, entoblaste ou endoderme : feuillet interne
- Le mésoblaste ou mésoderme : feuillet moyen

Au cours de la gastrulation se met en place dans l'embryon une nouvelle cavité : L'archentéron

L'embryon devient tridermique : stade gastrula

Pour schématiser ces feuillets on utilise des couleurs conventionnelles :

Le bleu pour l'ectoderme, le rouge et le rose pour le mésoderme et le vert pour l'endoderme.

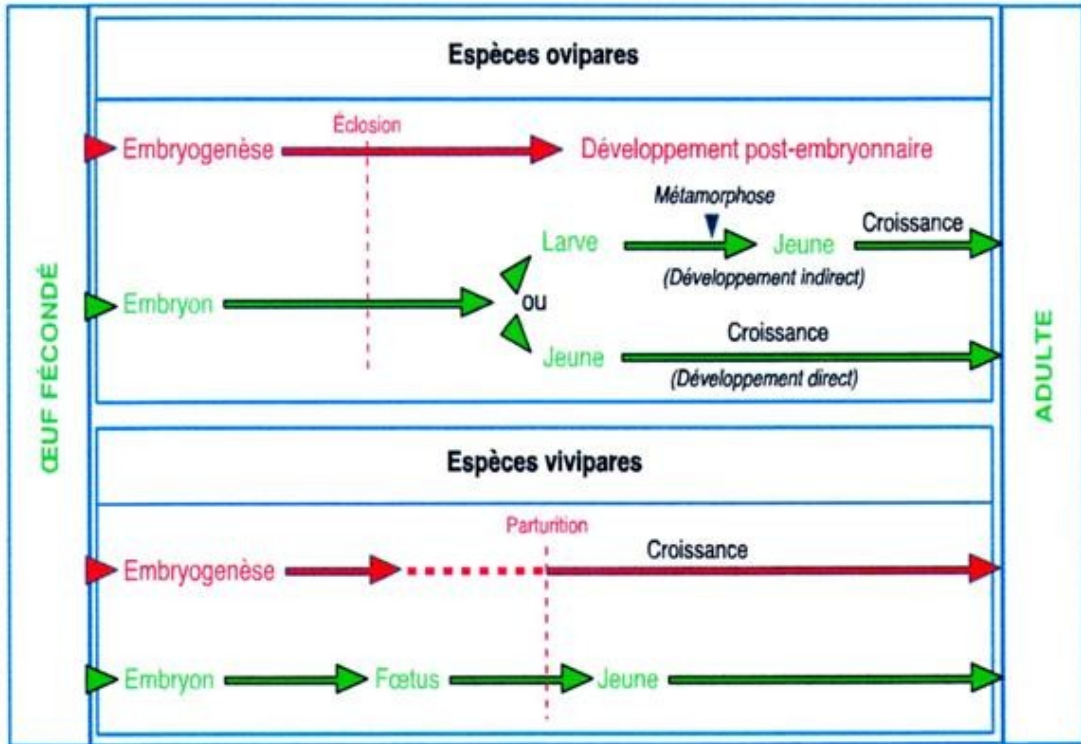
3/ Morphogenèse secondaire : Neurulation

Elle est marquée par la mise en place du tube neural (ébauche du névraxe : encéphale et moëlle épinière) et la formation de diverses ébauches (tube digestif, corde) : stade neurula.

4/ Morphogenèse définitive : Organogenèse

Les organes vont progressivement se différencier tout d'abord sous la forme d'ébauches non fonctionnelles puis sous la forme d'organes physiologiquement fonctionnels.

Tableau 2 : Les différentes modalités ontogéniques du règne animal.



Exemple d'un texte relatif au module « cytologie et physiologie cellulaire » :

La membrane plasmique

Rôles de la membrane plasmique

Toute cellule de monère, de protiste, d'animal, de végétal ou de champignon est constituée d'un cytoplasme fluide abritant de nombreux organites, délimité par une fine membrane plasmique ou plasmalemme.

Les rôles de la membrane peuvent se résumer en trois points :

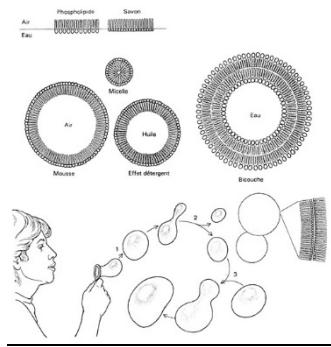
- circonscrire le volume cytoplasmique contenant les organites,
- contrôler (passivement) ou diriger (activement) sélectivement les échanges moléculaires et particulaires entre le cytoplasme et l'environnement cellulaire,
- permettre la reconnaissance cellulaire spécifique et transmettre des informations de l'environnement cellulaire vers l'intérieur de la cellule.

Ultrastructure de la membrane plasmique

L'unicité de la membrane plasmique En dépit des contorsions incessantes et des déformations constantes que subissent les cellules vivantes, la membrane les délimite à tout moment de façon parfaitement hermétique. Elle a l'apparence d'un fin film déformable de 7 nm d'épaisseur, un peu à l'image de la surface d'une bulle de savon. Agrandie un million de fois, échelle à laquelle une cellule aurait la taille d'une classe de cours, cette membrane n'aurait encore qu'une épaisseur d'1 cm!

Au microscope optique, la très fine membrane plasmique n'est discernable que par la limite qu'elle détermine entre le cytoplasme et l'environnement cellulaire. Au microscope électronique à transmission, une coupe dans la plasmalemme apparaît comme un sandwich composé de deux couches sombres de 2 nm d'épaisseur entourant une couche claire de 3,5 nm d'épaisseur. Les membranes plasmiques des différentes cellules, ou à différents endroits d'une cellule, ont des propriétés particulières, mais une seule structure se retrouve au niveau de tous les types cellulaires, ce que l'on rappelle par exemple dans la théorie de l'unicité de la membrane plasmique de ROBERTSON de 1959.

Le modèle de la "mosaïque fluide" : On sait depuis 1925 que la membrane plasmique est composée de phospholipides, un type de molécule possédant une "tête" hydrophile (soluble dans l'eau) et une double "queue" hydrophobe (non soluble dans l'eau, mais bien dans les lipides). Une telle molécule, dont une extrémité est hydrophile et l'autre hydrophobe, est dite amphipathique ou amphilitique (étymologiquement "aux deux amours"). Le savon, autre type moléculaire amphipathique, constitue un bon exemple comparatif du comportement des phospholipides ; mélangées à l'eau, ces molécules adoptent spontanément une configuration satisfaisant aux deux tendances contradictoires : elles s'assemblent de façon à plonger leur tête hydrophile dans l'eau, tout en maintenant leur queue hydrophobe au dehors, en contact avec d'autres queues hydrophobes, ou avec tout autre milieu hydrophobe tel que l'huile, la graisse ou l'air. Trois types de structure peuvent se former : des monocouches se formant à l'interface eau-air, des micelles, petites sphères pouvant emprisonner de l'air (bulles de mousse) ou un lipide (on capture et on inclut les graisses dans des micelles de savon lorsqu'on se lave les mains), ou encore des bicouches. Une bicouche, au sein de laquelle les molécules sont orientées en tête-bêche, permettra donc de séparer deux liquides aqueux ou deux liquides gras. Les phospholipides ont une nette tendance à former des bicouches lorsqu'ils sont dans l'eau, leur longue "queue" hydrophobe étant trop volumineuse pour se loger à l'intérieur des micelles. Une telle bicouche a tendance à se refermer sur elle-même pour former une sphère appelée liposome.



Exemple d'un texte du module génétique et cytogénétique

LE BRASSAGE GENETIQUE LORS DE LA REPRODUCTION SEXUEE.

La méiose et la fécondation sont les deux étapes fondamentales de la reproduction sexuée. Elles assurent le maintien du nombre de chromosomes au cours des générations successives. Les individus d'une espèce donnée possèdent donc le même caryotype. Ils présentent cependant un phénotype différent. A chaque génération, les allèles sont brassés, de sorte que chaque individu en possède une combinaison unique. La méiose et la fécondation constituent des rouages essentiels de ce brassage génétique.

I MEIOSE ET BRASSAGE INTERCHROMOSOMIQUE

Il est dû à la disjonction aléatoire et indépendante des chromosomes homologues à l'anaphase I de la méiose. Le brassage interchromosomique permet de produire $2^n = 4$ catégories de gamètes différents pour 2 paires de chromosomes homologues et pour deux méioses différentes et donc $2n$ catégories de gamètes pour n paires de chromosomes homologues soit $2n$ chromosomes et pour toutes les méioses possibles. Donc pour l'Homme 223 possibilités soit 8 388 608 par sexe. Une seule méiose ne produira que deux types de gamètes différents.

Chez les diploïdes ce brassage est mis en évidence lors des croisements de deux individus différents par deux gènes portés par deux chromosomes différents (on parle de gènes indépendants).

Un organisme hétérozygote pour deux gènes produit 4 types de gamètes de manière équiprobable (avec la même fréquence). Les gamètes de type parental et ceux de type recombiné sont donc produits en proportion identique.

LE BRASSAGE INTERCHROMOSOMIQUE CRÉE DE NOUVELLES COMBINAISONS DE CHROMOSOMES.

I MEIOSE ET BRASSAGE INTRACHROMOSOMIQUE :

Lors de la prophase et la métaphase de la première division de la méiose, les chromosomes homologues à deux chromatides sont étroitement appariés formant ainsi des tétrades. On observe des enjambements de chromatides qui se croisent formant des chiasmas.

A leur niveau, peuvent se produire des échanges symétriques de portions de chromatides. Ce phénomène appelé recombinaison par crossing-over aboutit à un échange d'allèles entre les chromatides des chromosomes homologues et donc à une nouvelle combinaison allélique : les chromatides sont dites recombinées. Ce brassage intra chromosomique est associé obligatoirement à un second brassage interchromosomique qui lui a lieu lors de l'anaphase

Chez les organismes haploïdes, différents par un caractère gouverné par un couple d'allèles, la disposition des spores dans certains asques ($2/4/2$ ou $2/2/2/2$) s'expliquent par une recombinaison par crossing-over (TP).

Chez les organismes diploïdes, cette recombinaison est mise en évidence lors de l'étude du croisement entre 2 individus différents par deux caractères gouvernés par deux gènes portés par le même chromosome (on parle de gènes partiellement liés).

Le crossing-over est un accident et donc, pour un gène donné, le crossing-over n'a lieu que lors de certaines méioses : les gamètes ayant une garniture allélique de type parental sont majoritaires par rapport aux gamètes ayant une garniture allélique de type recombiné. Plus le locus du gène est éloigné du centromère, plus la fréquence des crossing-over est importante.

La fréquence des crossing-over entre deux gènes est d'autant plus importante que les gènes étudiés sont sur des loci éloignés. Cette particularité a permis d'établir les premières cartes génétiques.

LE BRASSAGE INTRACHROMOSOMIQUE CRÉE DE NOUVELLES COMBINAISONS D'ALLÈLES SUR LES CHROMOSOMES LES DEUX BRASSAGES, INTRA ET INTER SONT INDÉPENDANTS, LEURS EFFETS S'AJOUTENT DONC ET AUGMENTENT LA VARIÉTÉ GÉNÉTIQUE DES GAMÈTES PRODUITS LORS DE LA MÉIOSE II LA FECONDATION AMPLIFIE LE BRASSAGE CHROMOSOMIQUE :

La fécondation en réunissant aléatoirement un gamète mâle et un gamète femelle amplifie considérablement le brassage génétique.

Transcription de cours magistraux :

1- Cours de cytogénétique : cours magistral de 14 :00 à 15 :30

- Dertou le travail li goulteilkoum 3lih des processus cadavériques
- La
- Il ne faut pas minimiser les choses...

Le génotype non pas le phénotype on a les ...la première étape...ils vont modifier les phénotypes, le génotype...on va étudier deux phénomènes, on a deux exemplaires sont portés pour des chromosomes on a deux a deux n ...comment appelle-t-on ces cellules diploïdes ? 46 chromosomes sont représentés par 23 paires de chromosomes homologues et chaque paire est formée par 2 chromosomes homologues ... homo : c'est identique...identiques dans leur taille, forme, identique même pour les gènes...on a deux allèles, pour 7 milliards... si on cherche la couleur des yeux on le trouve dans les chromosomes numéro 1 par exemple pour exemple pour chacun des chromosomes homologues, on a la paire numéro 1 et le 2ème chromosome...23 paternels et 23 maternels...

- L'enseignant porte un schéma sur le tableau...

Pour simplifier les choses, chaque phénotype pour un allèle...donne un caractère phénotypique deux paires de gènes...donc si on revient, on va prendre un exemple pour comprendre la transmission des gènes d'une génération à une autre. Le passage de l'état diploïde à l'état apoïde...diploïde (2n)...1n...génération parentale...

On la désigne pour « p », il y a toujours un mal et une femelle, ça c'est un croisement, si on fait un croisement entre un male et une femelle, il faut désigner toujours un phénotype et un génotype, donc, on a donc une lignée parentale (soulala naqiyaa) une lignée noble...on a deux possibilité dominant ou bien...

Le génotype homozygote identifie deux possibilités – dominants AA récessifs Aa...génotype hétérozygote...l'ordre n'a aucune importance, on a la première possibilité...la première, on est dans le même phénomène... à l'intérieur du cercle...

Est-ce qu'on trouve le même ordre des chromosomes

- Non les chromosomes sont dispersés

Pour la deuxième catégorie... lignée pure c'est homozygote...par exemple un rat avec pelage gris et l'autre avec un pelage blanc... le croisement donne une génération filiale parentale F1 grise

L'enseigne porte sur le tableau : première génération filiale F1...génotype phénotype

La première génération génotypique... elle est hybride, homogène

La première génération du phénotype a un pelage gris hybride c'est un hétérozygote...le professeur pose une question personne n'y répond sauf un étranger (d'origine africaine)...

- Est-ce que c'est clair ? aucune réponse de la part des étudiants... l'enseignant continue son cours

Au cours de la gamétogénèse pour les mâles c'est la spermatogénèse et pour les femmes c'est l'ovogénèse... l'enseignant porte schéma au tableau et l'explique... au début de la méiose il y a duplication des chromosomes et du coup séparation de deux chromosomes

100% des spermatozoïdes porteront un allèle différent, d'un état diploïde à un état haploïde G au cours de la spermatogénèse...au cours de l'ovogénèse l'enseignant porte au tableau un schéma

La loi de hérédité rien ne se perd rien ne se crée tout se transforme... le professeur porte un schéma sur le tableau

Lors de la formation du zygote ... on a une pénétration hétérozygote

Maintenant si je vous demande...donc... je vous accorde deux minutes ou trois minutes pour faire un croisement entre... essayer de faire un tableau...deux possibilités...

L'enseignant porte sur le tableau l'exercice...il s'agit de l'exercice... quatre possibilités

Les étudiants... l'étudiant propose une solution... c'était la bonne réponse ...

- Je vais vous expliquer la solution... bien sûr c'est théorique... et... avec un allèle... et pour les femelles d'avoir un ovule avec un allèle dominant...et 50% ...pour la formation d'un... maintenant au cours... on a... l'ovulation avec allèle dominant... la moitié... qui entoure son porteur de... maintenant il y a une compétition...et pour...qui va pénétrer...le hasard... la probabilité c'est le calcul du hasard... ça c'est une question de croyance...il y a des études qui ont été portées... la plupart des maladies... par mesure de précaution... et plus actif que...mais il y a d'autre facteurs... d'un point de vue logique...la fécondation de l'ovule par le spermatozoïde multiplier un demi par un demi ça donne un quart... bon j'avais l'habitude les années passées... chtakom hasbine... l'enseignant explique en français... les étudiants ont du mal à suivre... exemple

caractère phénotypique... couleur des yeux marron plus bleu... les étudiants posent des questions en langue dialectale... fin du cours

1. Embryologie : cours magistral 10H15 11H40

C'est bon ? vous êtes prêts ? ... on peut commencer ?... la dernière fois nous avons vu trois points : rire...spécialement la dernière fois je vous ai donné un aperçu de la fécondation... ghaliban nrakzou aliha dès qu'il y a fécondation il y a segmentation il ... hata blastula, le blastula passe par plusieurs divisions, hadhou les divisions ya3ni... pour la quatrième pour la fin de la journée... à l'entrée de l'utérus, on passe au stade blastocyste, grib ma nestahlek mawad ghidha2ia tafekna ala anahou yjib el makla men la circulation sanguine bima anahou un corp étranger il doit d'abord se protéger contre le système immunitaire il se protège contre grace au placenta (المشيمة). Dans la 6^{ème} journée il est dénudé, il peut se fixer yebda yet »achech goultelkom yesra swaleh importants... fhemtou ? hadhou c'est trois phénomènes sont en parallèle - le prof schématise sur le tableau avec explications kima hadha blastocyste donc il est monodermique fih tabaka wahida après yweli didermique puis trophoblaste – le prof pose une question Fil bedaya andna... donc hadhi win yehtaj il va produire une enzyme chghol rah yehfar creuse yedkhol fel rahim, il produit une enzyme... la quantité a augmenté elle va creuser davantage... l'épithélium ghadi ykoun hna le prof schématise rah ykoun fi jidar rahim machi fi fajwat el rahim... imaginez ikoun haka bessah wineh el problème ? matefhamch el khlaya el oum... ghidi teqdi 3lih... le placenta du côté histologique il possède l'immunité de la mère ou de l'embryon ? hada yedkhoul fi lakhor tesra une barrière transgénique c'est-à-dire un mur entre les deux corps (embryon et la mère)...

Superovulation nta3ou fi dozage te3 les hormones ...après ikoun 3andna plusieurs de hautes qualités...c'est bon pour le placenta ? On passe à l'embryon ? Alors il est monodermique, il deviendra didermique yakhi ki hkitelkoum 3la epiblaste primaire et puis 3aksha hypo... houma ghadi ikounou haka interne w hada externe...rah nkhalihalkoum interne et externe d'accord ? hada il va donner une nouvelle couche hada ghadi izid wahda fougou w hada ghadi izid wahda tahtou...hadi issemouha omniblaste, elle produit du liquide amniotique madem elikid yedkhoul binatehoum ghadi tweli la cavité amniotique, vous avez compris pour le premier feuillet ? Ghadi idir f la deuxième couche bhadi la manière... l'enseignant schématise... hadi issemouha la membrane de UZER cha sra fih ? issemouha la visicule...etawqit yetahfed à J12 ya3nielle va former la deuxième cavité wesh yasra ? hiya rah tesna3 fadjwa djadida ghad tweli bhad la manière rah tweli fadjwa djadida une ...hadik el fadjwa qdima wela nsemouha les cytotelles secondaires elle va descendre et disparaît ... ;en disparaissant nsemouha les cytotelles

définitives...wsalna hnaya la dernière fois c'est bon ? j'aspère tkounou fhamtou w gbatouha...donc chehal keyen men feuillet hata lehna ? houma hadou il est encore didermique ghadi nssemouh le mésenchyme extraembryonnaire il va se former aussi des lacunes wesh idirou ? elles fusionnent et deviennent une cavité had la cavité issemouha le selume extraembryonnaire hakda ikoun andou 15 jours ...c'est bon n'avez pas questions ? qbel manrouhou ala la troisième semaine au début pour entrer dans la parois utérine ghadi izidou des lacunes plus des veines sanguines ya3ni la quantité augmente hadi la forme c'est une villosité il va suivre rah itaba3 ...l'enseignant schématise.... Safi kindirou une coupe ki koun fiha les deux couches tkoun une villosité primairedonc fi debut...safi...teb3ou litahtou mb3ad wesh iji ...yesma3 les capillaires sanguins...ensuite l'enseignant utilise le data show...il réexplique en utilisant cet outil informatique....c'est bon vous avez compris... bon courage...

Cours histologie :

de 08 :00.....09 : 30

L'enseignant dicte aux étudiants....

Le microscope optique sous forme de granules ou bâtonniers 3ossayat ils sont répartis dans tout le cytoplasme sauf au niveau de la région péri nucléaire... maintenant au microscope électronique ils correspondent à des agrégats du réticulum endoplasmique granulé, se disposent en rangés parallèles pouvant s'anastomoser les uns avec les autres aucune membrane délimite les corps deleurs fonctions punctiformes est la synthèse protéique...

Alors le deuxième sous-titre...l'enseignant dicte toujours...

Les neurofibrilles : une des particularités structurales des normes ils réalisent dans le cytoplasme de la cellule un réseau de filaments ils sont principalement des tubes qui dessinent un réseau de filaments ils sont principalement des tubes qui dessinent un réseau dense autour de la région péri nucléaire et se poursuive par un réseau périphérique...joue un rôle dans le maintien de la cellule ainsi un rôle important dans le transport des organismes...

Les neurites : des prolongements courts, denrites...\ axone l'enseignant schématise sur le tableau...il explique ce que veut dire centripète... les denrites tafarou3at chadjarriya ce sont des prolongements du corps cellulaires souvent multiples et ramifiées moutacha3ifa...ils naissent du corps cellulaire par une base large se rétrécissent et présentent des arborisations terminales multiples hérissées d'épines chawkiya épines dendrétiques ce sont des zones de contacts synatique ils sont revêtus par une membrane plasmique . l'influx nerveux y est

centripète...il nous reste axone... on va essayer de le terminer la séance prochaine...inchallah...

Cours d'embryologie de 14 :00.....15 :30. Nombre d'étudiants : 40

Votre attention s'il vous plait...yakhi kima l 3ada ntouma li tebdew s'il vous plait...concernant le TP ... la 4^{ème} notation n'a pas été validée donc c'est fini avec les TP...il ne reste qu'un seul groupe ce sera programmé pour le mardi ...votre attention s'il vous plait.. ; khabrouhoum beli ils peuvent se rattraper le mercredi prochain ...aujourd'hui nous allons voir le placinta ...je vous rajoute une petite présentation concernant le placinta .. ; Normalement liyoum nkemlou ...3andkoum une semaine bech teqraweh s'il vous plait. .khalouni nkemel ...il faut le lire la séance prochaine je vais vous expliquer d'autres choses...donc...euh..la dernière séance nous avons parlé de la théorie en ce qui concerne l'embryon ...je vais vous l'expliquer après...je vais vous faire l'appareil circulatoire djihaz edawaran...alors qu'est-ce que ça veut dire ?

- Euh madame moteur...rire...
- Donc moteur ! alors on va s'intéresser au cœur et les artères et les veines...aw3IYA wa ...capillaires sanguins...

D'un de vue anatomique ...il est composé de deux aréoles ...ça dépend de l'espace et les ventricules mais pour l'homme il y a quatre deux oreillettes et deux ventricules Est-ce que ça à avoir avec le....d'accord tout ce qui est artère aorte le sang li fiha il est du sang oxygéné mais si on prend une artère pulmonaire ...taakhoud el oxygène min el botaynayn...riche en gaz carboniquemais le retour c'est sang oxygéné...

mais ...el warid...là on est des vétérinaires hna nahtedjou une ...nehtedjou...comme le kangourou... le singe...mais quand il s'agit de craniale et codiale...représenté par le cœur et les capillaires lors de l'organogénèse...ça commence avec ...amb3ad...on a commencé avec chaque discipline...il y a dirassa...je vous ai dit qu'embryologie est un mot composé...ainsi la science qui étudie l'appareil circulatoire c'est l'angiologie... lyoum radi nchoufou ...

l'enseignant schématise...puis commence à expliquer ...had les ilots nessemouhom les ilots de wolff et pander ...w hada kan andi...hata hadja mehi sa3ba 3la rabi loukan tssibou ntouma teni kesh hadja tssemouha 3la rwahkoum....rire...il faut juste avoir la volonté pour y parvenir ... hiya la circulation...les vaisseaux...c'est angioblastes...au niveau de l'embryon ...l'embryon...est-ce qu'il peut porter une artère ?...rire...

Artériole est une petite artère...vérole est une petite veine...la circulation sanguine elle est extra embryonnaire s'il y a extra est-ce qu'il y a intra ? Quel est son rôle ? tedi min w tdjib l win ? Il'embryon rah hnamadirech fi ballek belli rah hna ... donc le placenta est tout autour de l'embryon...li hiya fil assl mesenchyme.....séminale...d'accord fehamtouha ? l'embryon est toujours hna . il est toujours extra embryonnaire idha kan andek dawra damawiya...mais ana deyyemen ngoulelkoum... entre l'embryon et la mère ... tabadoul beyn el djanin wal oum ... pour la circulation wesh ikoun fiha ? hna les veterinaires wesh on étudie ? kamel el ihtimalat...d'accord ... on va voir la formation du cœur ...chahoum les articulations le fih... ?

L'enseignant schématise sur le tableau...tri dermique...hectophile...mesodermique...nsemou hectoblaste qui nestta3mlouha matensaweche tgoulou primaire...à ce niveau du schéma kifef ngouloulou ...pharyngien 3leh ngoulou hak ? Membre...la circulation extra c'est le mésenchyme extra embryonnaire houwa 3talna...des cellules de ce mésoderme vont migrer...ça dépend ...ça dépend de quoi ? ... w hadou les cellules houma seba f la formation du cœur ... le cœur ikoun koulyoum haksemouh kima tehebou...fi l'anatomie el mouhim ta3ti référence... ye3ni goudam mechi goudem hadi...fi 3lim etachrih...el mouhim ikoun el djawab sahih.... M3a des références....kisse mouhoum...F....la formation tkoun kima le ...du chevalmais à partir de la quatrième semaine... mais lorsqu'il se produit il se ...il vont donner une forme de tube....impair....l3ks houwa pair...yek ta3arfouh non ?...ki nelahgou l'ovair c'est un organe pair...l'essentiel divisé en quatre cavités fih le sirus veineux...

À ce stade fih wahed et une oreillette et à ce stade...une seule oreillette....pour les veines had le tube est impair...puis il va se plier en ce sens en S yedi la forme d'un S àmakanech...ikoun 3andna un S cardiaque... rah yetchaklou aw3iya fi el dekhel ...darouri tkoun communication wela la ? hadou ghadi ikounou fi...fi waqt...au moment de la formation...ki yekmel le premier mois ...chkoun li rayeh pour l'espèce humaine ? le cœur est organe impair el kharidjiya aqwa min edakhiliya...

L'enseignant porte un autre schéma sur le tableau : min rahi la circulation interne ? rahi hna w externe ? rahi hna ... safi ila hada yet3amel m3a ... la circulation interne ou externe ?... la circulation externe...elle commence à quel moment ? septième...il commence sa nidation...il commence à former des lacunes... d'accord...ça c'est pour la circulation...li el dekhel...yetformew en parallèle...extraembryonnaire...intraembryonnaire...à la fin du premier mois il va y avoir une fusion entre deux vaisseaux...donc...euh ...de cette manière on va terminer avec...

Darwek on va passer au placenta...il est d'origine embryonnaire ?

- Chouiya ...rire...explication de l'origine du mot chouiya...inaha lougha okhra...lazem tet3almou lougha ...3andna deux langues nationales w metghalba 3lihoum le français ...la première langue mondiale c'est l'anglais...et la deuxième langue c'est l'espagnole...le français ga3 maybanech m3aha ghi andna...tenlawna bih les français...
Epithélium chorial ... parce que...adéquat...mounassib...il entre en contact avec l'utérus...darouri...darouri...rah tet3awed f la surface...donc il va augmenter la surface pour ...le tissu conjonctif...juxtaposition...au moment de l'accouchement yek ta3arfou beli rah tdiya3 edem... a3toni une espèce ...humaine...wesh nssemouha ?...hemato-chorial...plus importante...plus ou moins ? Plus ? Moins ? mechi dans ce sens dans ce sens ? koul...koul matkoun el moubadalat asschal...mehtedj hada ikoun hada akbar...l'espèce humaine ...si...

L'enseignant utilise un data show :

On voit le schéma ... la première des choses ... on va trouver...qui va donner des circulations externes...plus le cœur ... vous allez lire les polycopies...lisez les pour la prochaine fois ... au début ...il a formé hata le tube impair... il va se plier à ce niveau ? À quel moment yebdew les premiers battements du cœur ?...le 22 jour c'est les premiers battements du cœur ou cardiaques chez l'espèce humaine... tous les cordés ont une même forme... à votre avis l'espèce humaine présente une queue ?

- Oui

Amoptose...c'est la mort cellulaire exemple : les mains ikounou fi une seule entité après yetséparaw par amoptose...el khalaya imoutou kima el programme...hadi c'est la première grossesse simple w hadi c'est une grossesse double...

Keyen une grossesse de six mois wela makanech ? C'est possible w i3ich normal... na3ref bzaf w darwek rahoum redjel w nssa... w sept mois est-ce que keyen ? oui w i3ich teni normal...w huitième mois ?....

Keyen exceptionnel izid par voie haute c'est la césarienne pour le placenta il y a des caduques et les ba...w hadou c'est les caduques... à partir du troisième mois rah yebqa ghi hadou ...l'objectif est de se rapprocher entre la mère et l'utérus...hna il s'est reconstitué ...le cordon il renferme toujours en spiral...

W hadou chahou l farq binatehoum ?...donc hadou c'est une villosité...w hadi c'est une villosité qui cramponne...qu'est-ce que ça veut dire ?...euh...

Se cramponner ça veut dire éviter...le placenta...il présente deux surfaces...ça c'est quoi ?iji men djihet le fœtus wela men djihet la mère ?....

Vous êtes obligé de parler le dialecte parce que ghadi tet3amlou m3a el mouwala...mais le français est essentiel...

Table des matières

Sommaire

Liste des sigles et des abréviations

Liste des figures

Liste des tableaux

Introduction générale

1. Choix et pertinence du thème.....	2
2. Objet de la recherche.....	2
3. Problématique.....	3
4. Les hypothèses.....	3
5. Cadre théorique.....	4
6. Cadre méthodologique.....	5

Première partie : Cadre conceptuel de la recherche.

Chapitre 1 : Vers une approche sociodidactique en contexte FLE.

Introduction.....	9
1.1. Didactique, sociodidactique et pédagogie.....	10
1.1.2. L'approche socio didactique.....	13
1.2. La transposition didactique.....	13
1.3. La notion de langue.....	14
1.3.1. L'enseignement des langues.....	16
1.4. La notion de culture.....	16
1.4.1. Spécificités socioculturelles des communautés.....	17
1.4.2. Pluralité des appartenances.....	18
1.4.3. La notion de la culture dans l'enseignement\apprentissage.....	18
1.4.4. Identité, altérité dans l'enseignement des langues étrangères.....	19
1.5. Catégorisation des situations didactiques.....	20
1.5.1. La langue comme outil ou objet d'enseignement.....	20
1.6. Langue Maternelle et Langue Seconde.....	20
1.7. Français Langue Etrangère.....	21
1.7.1. Les variations du français.....	21
1.8. Le Français Langue Internationale.....	22
1.9. L'approche interculturelle dans l'enseignement des langues.....	23
1.10. Les grandes théories d'enseignement\apprentissage.....	25
1.10.1. Les méthodologies traditionnelles.....	26
1.10.2. L'approche communicative.....	27
1.11. Vers une didactique plurinormaliste.....	28
1.11.1. La différence entre plurinormatif et plurinomaliste.....	28
1.11.2. Vers une didactique du plurilinguisme.....	29
Conclusion.....	30

Chapitre 02 : Le curriculum comme ingénierie de formation

Introduction	33
2.1. La notion du curriculum selon le CECRL.....	34
2.1.1. La démarche curriculaire.....	35
2.1.2. Les étapes du curriculum selon le CECRL	37
2.1.3. Les composantes du curriculum selon le CECRL.....	37
2.1.4. L'enseignement\l'apprentissage des langues étrangères selon CECRL.....	39
2.2. Les dispositifs décisionnels dans un curriculum.....	40
2.2.1. Stratégies de la réalisation d'un curriculum.....	41
2.2.2. Approches curriculaire et langues étrangères.....	43
Conclusion.....	45

Chapitre 03 : Français sur Objectif Spécifique (FOS) et Français sur Objectif Universitaire (FOU).

Introduction	49
3.1. FOS/FOU	50
3.2. FOS/français de spécialité.....	51
3.3. Présentation de la démarche ingénieurique en FOS-FOU.....	52
3.3.1. Demande de formation linguistique	52
3.3.2. Identification des besoins	52
3.3.3. Collecte des données	53
3.3.4. Analyse des données et élaboration didactique.....	54
3.4. L'ingénierie de la formation et l'ingénierie pédagogique.....	55
3.5. Le cours magistral	55
3.5.1. Compétences langagières en CM	56
3.5.1.1. L'organisme de formation.....	57
3.5.1.2. Les techniques du travail universitaire.....	57
3.5.1.3. Définition des protocoles discursifs universitaires.....	57
3.5.1.4. Identification des matériaux pédagogiques	58
3.5.1.5. Savoirs et subjectivité de l'enseignant	58
3.5.1.6. Le vocabulaire spécifique.....	58
3.5.1.7. La prise de note	59
3.6. La production écrite	59
3.6.1. Les besoins spécifiques en production écrite.....	60
3.6.2. Catégorisation des productions écrites.....	61
3.6.3. Techniques de productions écrites	62
Conclusion.....	63

Chapitre 04 : Les besoins spécifiques.

Introduction	66
4.1. L'hétérogénéité du public FOS	67
a. A l'étranger.....	67
b. Dans le pays d'origine.....	67
c. Les partenariats francophones	68
d. Des étudiants	68

e. Le public des formateurs de FOS	70
4.2. Les besoins spécifiques des publics du FOS	70
4.3. La notion du besoin	71
4.4 Besoins d'apprentissage et besoins d'intervention.....	72
a. Les besoins d'apprentissage	72
b. Les besoins d'intervention	72
4.5. La notion des besoins langagiers.....	74
4.5.1. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage	75
4.6. La motivation	76
4.6.1 Les motivations et la notion du besoin.....	76
4.7 Classification des besoins.....	77
a. Les besoins physiologiques	77
b. Les besoins de sécurités	78
c. Le besoin d'appartenance	78
d. Le besoin d'estime	78
e. L'accomplissement de soi	78
4.8. L'évolution des motivations	78
4.9. Besoins et besoins d'apprendre	79
a. Le besoin d'apprentissage et besoins vitaux	79
b. Besoin d'apprentissage et besoin d'appartenance	80
c. Besoin d'apprentissage et estime de soi	81
4.10. Identification des besoins d'apprentissage	81
4.10.1. Définition des acteurs à analyser.....	82
4.10.2. Catégorisation de l'identification	83
4.10.2. Démarches de l'identification des besoins	83
Conclusion.....	84

Chapitre 05. La politique sociolinguistique en Algérie.

Introduction	86
5.1. La période précoloniale	88
5.1.1. Repères sociolinguistiques et linguistiques.....	90
5.2. La période coloniale	91
5.2.1. La francisation de l'Algérie.....	91
5.3. L'époque postcoloniale	92
5.3.1. L'arabe classique comme outil d'enracinement.....	93
5.3.2. L'arabe dialectal	94
5.3.3. Le Français Langue Etrangère.....	97
5.3.4. Le berbère langue officielle.....	100
5.3.5. Les stratégies d'implantation	102
5.4. Le système éducatif algérien	104
5.5. Langues étrangères et enjeux économiques	109
5.6. Le système de formation universitaire	111
Conclusion.....	113

Deuxième partie : Enquête de terrain et expertise.

Chapitre 01 : Observation du terrain et analyse du programme.

Introduction	117
1.1. Présentation générale de l'université.....	118
1.1.1. Facultés et Instituts de l'université.....	118
1.2. Présentation générale de l'Institut des Sciences Vétérinaires	119
1.2.1. L'Institut des Sciences Vétérinaires, aperçu historique	119
1.2.2. Les départements de l'ISV	120
1.2.3. Le Département de Biomédecine	120
1.2.3.1. Les objectifs du Département de Biomédecine.....	121
1.2.4. Le Département de la Santé Animale.....	121
1.2.4.1. Les objectifs du département de la santé animale	121
1.2.5. Les objectifs de la formation	122
1.3. Le concept du vétérinaire	122
1.3.1. Domaines d'action d'un vétérinaire.....	123
1.4. Programme de première année : « Docteur en médecine vétérinaire ».....	123
1.5. Les modules de la première année	123
1.6. Protocole pour l'expertise du module de terminologie	124
1.6.1. Analyse du module de terminologie.....	125
1.6.2. Les acteurs pédagogiques	126
Conclusion.....	128

Chapitre 02 : Analyse du discours des sciences vétérinaires.

Introduction	130
2.1. La nature des langues de spécialité	131
2.2. Le terme de technolecte : un caractère générique	132
2.3. L'enseignement\apprentissage des langues de spécialité.....	134
2.4. L'enquête par l'observation.....	135
2.4.1. Les Cours magistraux mode d'approche	136
2.4.2. Les supports.....	137
2.5. Analyse du discours d'embryologie\cytogénétique\histologie.....	138
2.5.1. L'inductif	138
2.5.2. Le déductif.....	138
2.5.3. L'analogie.....	138
2.5.4. Les procédés explicatifs	138
2.5.4.1. La définition	138
2.5.4.2. La reformulation.....	139
2.5.4.3. L'exemplification.....	139
2.5.4.4. La comparaison	139
2.5.4.5. L'énumération.....	139
2.5.4.6. La dénomination.....	140
2.5.5. La ponctuation.....	140
2.5.6. Les présentateurs	140
2.5.7. La substitution	140

2.5.8. Le gérondif	141
2.5.9. Les fonctions du gérondif.....	141
2.5.10 Les articulateurs du discours	142
2.5.11. Les articulateurs temporels.....	142
2.5.12. Les articulateurs spatiaux	142
2.5.13. Les connecteurs logiques	142
2.5.14. La cause et la conséquence.....	143
2.5.14.1 La cause.....	143
2.5.14.2. La conséquence	144
2.5.14.3. L'expression lexicale de la cause et de la conséquence.....	144
2.5.15. Opposition/ concession	145
2.5.16. L'expression du but.....	145
2.5.17. Le comparatif	145
2.5.17.1. Le positif	145
2.5.17.2. Le comparatif	146
2.5.17.2.1. Le comparatif de supériorité	146
2.5.17.2.2. Le comparatif d'égalité	146
2.5.17.2.3. Le comparatif d'infériorité.....	146
2.5.17.3. Le superlatif.....	146
2.5.18. La subordonnée relative explicative et la déterminative.....	147
2.5.18.1. La proposition subordonnée explicative	147
2.5.18.2. La proposition subordonnée déterminative	147
2.5.19. La nominalisation.....	147
2.5.19.1. La nominalisation à base adjectivale.....	148
2.5.19.2. La nominalisation à base verbale	148
2.5.19.3. La nominalisation à base complétive	148
2.5.20. Les temps de verbes	149
2.5.20.1. Le présent gnomique	149
2.5.20.2. Le conditionnel.....	149
2.5.20.3 L'impératif	150
2.5.21. La forme passive	150
2.5.22. La tournure impersonnelle	150
2.5.23. La phrase déclarative.....	151
2.5.24. La structure des mots scientifiques	151
2.5.25. Tableau récapitulatif.....	152
2.5.26. Termes dans la langue générale	153
2.5.26.1. Sens dans le contexte de l'embryologie\cytogénétique\histologie.....	153
2.6. Pratiques plurilingues dans les cours d'embryologie, de cytogénétique et d'histologie.	156
2.7. Le cours magistral à l'ISV	161
2.8. La polyfonctionnalité du discours enseignant.....	161
2.9. Les discours oralographiques	162
2.10. Discours enseignant et dialogisme	165
2.10.1. Le dialogisme interlocutif	165
2.10.2. Le dialogisme intralocutif	165
2.10.3. Le dialogisme interdiscursif	165
Conclusion.....	168

Chapitre 03 : Sondage par le questionnaire.

Introduction	173
3.1. Enquête auprès des étudiants.....	175
3.1.1. Elaboration du questionnaire.....	175
3.1.2. Classification des items	175
3.1.3. Echantillonnage	176
3.2. Questionnaire test	176
3.3. Passation du questionnaire	177
3.4. Dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants.....	178
a. Taux de réussite du public cible	178
b. Moyenne d'âge du public	179
c. Sexe des enquêté.....	180
d. Parcours des étudiants au lycée	181
e. Moyennes obtenues au BAC	182
f. Niveau des étudiants en langue française au BAC	183
g. Répartition géographique des enquêtés.....	183
h. Conception des étudiants vis-à-vis de la langue française	184
i. Les difficultés des étudiants en français général.....	185
j. Nature des difficultés en langue française.....	186
k. Taux de compréhension des Cours Magistraux	187
l. Les raisons empêchant la compréhension des Cours Magistraux	188
m. Taux de compréhension de la langue de spécialité	188
n. Définition des difficultés selon les modules	189
o. Nature des difficultés rencontrées par rapport au technolecte	190
p. Les objectifs du module « terminologie » selon les étudiants.....	191
q. Conceptions des étudiants à l'égard des cours de « terminologie ».....	191
r. Contribution de la terminologie à la compréhension des CM	193
s. Relation entre les cours de terminologie et les CM.....	194
3.5. Enquête auprès des enseignants	196
3.5.1. La terminologie et l'embryologie.....	196
3.5.2. Choix des deux modules	196
3.5.3. Préparation et réalisation du questionnaire	197
3.6. L'enseignant de terminologie.....	198
3.7. L'enseignant d'embryologie :	205
Conclusion.....	210

Chapitre 04 : Sondage par l'entretien.

Introduction	216
4.1. Enquête auprès des étudiants.....	217
4.2. L'entretien, mode d'emploi.....	217
4.2.1. Motivation des étudiants	218
4.2.2. Besoins langagiers.....	218
4.2.3. Le cours magistral	218
4.2.4. Le technolecte	219
4.2.5. Le module de terminologie	219

4.2.6. Le recours à la traduction	219
4.2.7. Délimiter le temps	220
4.3. Mode d'approche des entretiens.....	220
4.4. Sélection du cadre spatio-temporel	221
4.5. Les raisons d'absence des étudiants aux cours de terminologie	221
4.6. Les besoins des étudiants en français usuel	227
4.7. Les représentations des étudiants en langue de spécialité.....	232
4.8. Utilisations de l'arabe en cours	238
4.9. Le volume horaire accordé à l'enseignement de la terminologie.....	243
Conclusion.....	248

Chapitre 05 : Conception de séquences pédagogiques.

Introduction	253
5.1. Les fondements du programme	254
5.2. Caractéristique du module	254
5.3. Objectifs généraux	254
5.4. Aperçu général sur le programme	255
5.4.1. Evaluation	255
5.4.2. Liste indicative de ressources	255
5.4.3. Thématiques du programme	255
5.5. Tableau général des séquences pédagogiques	256
5.6. Aperçu du planning : Première année « sciences vétérinaires »	256
5.7. Proposition de séquences pédagogiques	257
5.7.1. Séquence 1 : « Les types de raisonnements »	257
5.7.2. Séquence 2 : « Les procédés explicatifs ».....	259
5.7.3. Séquence 3 : « Description de représentations graphiques »	260
5.8. Proposition d'une séquence pédagogique	262
5.8.1. Séquence 1 : « Le raisonnement inductif ».	262
5.8.1.1. Séance 1 : Compréhension orale\écrite.	262
5.8.1.2. Séance 02 : Lecture/compréhension orale\écrite	264
5.8.1.3. Séance 03 : Lecture orale\écrite..	268
5.8.1.4. Séance 04 : Grammaire de spécialité.	270
5.8.1.5. Séance 05 : Grammaire de spécialité	274
5.8.1.6. Séance 06 : Grammaire de spécialité	278
5.8.1.7. Séance 07 : Production écrite/remédiation.....	279
5.8.1.8. Projets de recherche :	280
Conclusion.....	281

Conclusion générale

Références bibliographiques

Références sitographiques

Annexe

Résumé

La présente recherche, portant sur « l'enseignement du français dans les filières scientifiques. Analyse ingénierique », se centre sur l'analyse des besoins langagiers d'étudiants, inscrits en première année à l'Institut des Sciences Vétérinaires à Tiaret, qui suivent une formation dispensée essentiellement en langue française. Pour cela nous avons divisé le travail en deux parties. La première est théorique et qui a pour but principal de définir tous les concepts fondamentaux relatifs à la recherche et qui seront réutilisés plus tard dans l'expertise tels que la didactique, la sociodidactique, le FOS, le FOU, l'analyse des besoins... et une seconde pratique dans laquelle nous avons analysé tous les paramètres qui entre en vigueur dans ce contexte d'enseignement/apprentissage. Ainsi, nous avons décrit d'abord l'université, l'institut, le programme, les discours, les contenus et les stratégies d'enseignement/apprentissage lors des cours magistraux. Ensuite, nous avons distribué un questionnaire aux étudiants en première année vétérinaire et évidemment à leurs enseignants. Cet outil d'investigation a traité plusieurs points importants comme par exemple les conceptions des étudiants à l'égard de la langue française, de la langue spécialisée, des cours magistraux et du module de terminologie. De plus, nous avons réalisé une série d'entretiens avec les étudiants de la première année qui avait comme objectif central de déterminer le pourquoi des réponses apportées dans le questionnaire et d'y pouvoir expliquer certaines réponses paradoxales relevées. En définitive, nous avons élaboré un programme destiné à ce public spécifique.

Mots clés : sciences vétérinaires, enseignement/apprentissage, spécificités discursives, Français sur Objectifs Universitaires, programme.

Abstract

The present research, on "teaching French in scientific fields. Engineering Analysis", focuses on the analysis of the language needs of students, enrolled in first year at the Institute of Veterinary Sciences in Tiaret, which undergoes training mainly in French. For that we divided the work in two parts. A theoretical part whose main purpose is to define all the fundamental concepts relating to research and which will be reused later in the expertise such as Didactics, the Sociodidactics, FOS, FOU, the analysis of needs... and the second part is devoted to practice in which we have analyzed all the parameters that come into effect in this context of teaching/learning. Thus, we first described the University, Institute, program, discourses, content and teaching/learning strategies during lectures. Then we distributed a questionnaire to first year students in veterinary branch and obviously to their teachers. This investigative tool has dealt with several important points, such as the conceptions of students with regard to the French language, the specialized language, the lectures and the terminology module. In addition, we conducted a series of interviews with first-year students whose central objective was to determine the why of the answers in the questionnaire and to be able to explain some of the paradoxical answers raised. In the end, we have developed a program for this specific audience.

Key words: Veterinary sciences, teaching/learning, discursive specificities, French for specifics Purposes, programme.

ملخص

هذا البحث متعلق "بتعليم اللغة الفرنسية في المجالات العلمية". ويركز على تحليل الاحتياجات اللغوية للطلبة، الملتحقين بالسنة الاولى في معهد العلوم البيطرية بتيارت، والذين يخضعون للتكوين باللغة الفرنسية أساسا. لذلك قسمنا العمل الى قسمين. قسم نظري والغرض الرئيسي منه هو تحديد جميع المفاهيم الأساسية المتعلقة بالبحث والتي سيتم استخدامها في القسم التطبيقي مثل التعليمية والسوسيو تعليمية، الفرنسية لأغراض خاصة وتحليل الاحتياجات... وقسم عملي الذي حللنا فيه جميع المعالم التي تدخل في نطاق التعليم والتعلم. وبالتالي قمنا بوصف الجامعة، والمعهد، والبرنامج، وأساليب الخطاب، والمحتوى واستراتيجيات التعليم والتعلم خلال المحاضرات. ثم وزعنا استبياننا على طلاب السنة البيطرية الاولى وبالطبع على معلمهم. وقد عالجت أداة التحقيق هذه عدة نقاط هامة، مثل مفاهيم الطلاب فيما يتعلق باللغة الفرنسية، واللغة المتخصصة، والمحاضرات، ووحدة المصطلحات. بالإضافة إلى ذلك، أجرينا سلسلة من المقابلات مع طلاب السنة الاولى كان هدفها الرئيسي هو تحديد سبب الإجابات في الاستبيان والتمكن من شرح بعض الإجابات المتناقضة التي أثيرت.

في النهاية، قمنا بتطوير برنامج لهذا الجمهور المحدد.

الكلمات المفتاحية: العلوم البيطرية، التعليم والتعلم، خصوصيات اللغة، الفرنسية لأهداف اكااديمية، البرنامج.