

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université Abdelhamid Ibn Badis- MOSTAGANEM-

Faculté des Langues Etrangères (FLE)

Département de français

La mise en place d'un dispositif pédagogique pour les
étudiants en architecture :
cas du département de génie civil et d'architecture
de Mostaganem

Thèse de doctorat LMD

Option : **Didactique du FLE**

Présentée par : **Mme MAGHRAOUI. Imene**

Sous la direction de **Mme. BENSEKAT. Malika**, Professeure
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Membres du jury :

Président : AMARA Abderrezak, Professeur Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Rapporteur : BENSEKAT Malika Professeure Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Examineur 1 : BELLATRECHE Houari MCA Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Examineur 2 : MOKADEM Khadidja Professeure Université Djilali Liabes. Sidi Bel Abbes
Examineur 3 : SEBANE Mounia Aicha Professeure Université Mustapha Stambouli. Mascara
Examineur 4 : FARI BOUANANI Gamal el Hak Professeur Centre Universitaire Ahmed Salhi. Naama

Année Universitaire 2018 -2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



Université Abdelhamid Ibn Badis- MOSTAGANEM-

Faculté des Langues Etrangères (FLE)

Département de français

La mise en place d'un dispositif pédagogique pour les
étudiants en architecture :
cas du département de génie civil et d'architecture
de Mostaganem

Thèse de doctorat LMD

Option : **Didactique du FLE**

Présentée par : **Mme MAGHRAOUI. Imene**

Sous la direction de **Mme. BENSEKAT. Malika**, Professeure
Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Membres du jury :

Président : AMARA Abderrezak, Professeur Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Rapporteur : BENSEKAT Malika Professeure Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Examineur 1 : BELLATRECHE Houari MCA Université Abdel Hamid Ibn Badis. Mostaganem
Examineur 2 : MOKADEM Khadidja Professeure Université Djilali Liabes. Sidi Bel Abbes
Examineur 3 : SEBANE Mounia Aicha Professeure Université Mustapha Stambouli. Mascara
Examineur 4 : FARI BOUANANI Gamal el Hak Professeur Centre Universitaire Ahmed Salhi. Naama

Année Universitaire 2018 -2019

Résumé

L'étude que nous menons s'inscrit dans le domaine du français sur objectifs spécifiques (FOS) en contexte algérien. Elle s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants inscrits au département de génie civil et d'architecture de l'Université de Mostaganem. Il est à noter que ces étudiants qui émanent d'un système éducatif où seule la langue arabe est médium de savoirs, se heurtent à une réalité peu confortable où il est question pour eux de suivre leur formation universitaire en français, une langue, qui, en dépit de son statut, continue à véhiculer les savoirs universitaires mais dont la maîtrise demeure insatisfaisante.

Notre travail de recherche qui consiste à relever les situations de communications, dans lesquelles notre public d'enquête est amené à s'exprimer ; aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, repose sur l'exploitation de divers outils d'investigation ; soit les questionnaires destinés aux étudiants, enseignants d'architecture et ceux de langue française et l'observation des pratiques de la classe mais également du terrain afin de répondre aux besoins réels des étudiants. L'analyse des besoins qui se veut, fondamentale pour notre recherche, s'appuie sur la démarche FOS.

La finalité de notre travail est de remédier à cette situation qui provoque malaise et inquiétude aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants. Cette remédiation consiste à mettre en place un dispositif pédagogique pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques relatif au domaine de l'architecture ; leur permettant ainsi une bonne poursuite et une réussite de leur formation.

Mots clés : didactique du français sur objectifs spécifique, architecture, difficultés, besoins langagiers et communicatifs, enseignement/ apprentissage du et en français, dispositif pédagogique.

الطلاب المسجلين في قسم الهندسة المدنية و الهندسة المعمارية في جامعة مستغانم. ما تجدر الإشارة إليه هو انه هؤلاء الطلاب ينحدرون من نظام تعليمي حيث لا يوجد سوى اللغة العربية كوسيط للمعرفة مما يجعلهم يواجهون واقع غير مريح والي يتمثل في مزاوله دراستهم الجامعية باللغة الفرنسية و التي بالرغم من وضعها و مكانتها ما زالت تواصل دورها في نقل المعرفة الجامعية لكن ما لوحظ هو ان إتقانها لا يزال غير مرض.

عملنا البحثي، والذي يهدف إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتعليم الفرنسية في ظل هذه الظروف، وذلك من خلال إجراء بحث ميداني في الجامعات الجزائرية. و هي مهتمة بالصعوبات التي يواجهها الطلاب المسجلين في قسم الهندسة المدنية و الهندسة المعمارية في جامعة مستغانم. ما تجدر الإشارة إليه هو انه هؤلاء الطلاب ينحدرون من نظام تعليمي حيث لا يوجد سوى اللغة العربية كوسيط للمعرفة مما يجعلهم يواجهون واقع غير مريح والي يتمثل في مزاوله دراستهم الجامعية باللغة الفرنسية و التي بالرغم من وضعها و مكانتها ما زالت تواصل دورها في نقل المعرفة الجامعية لكن ما لوحظ هو ان إتقانها لا يزال غير مرض.

هذا هو الهدف من هذا البحث، وهو يهدف إلى تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتعليم الفرنسية في ظل هذه الظروف، وذلك من خلال إجراء بحث ميداني في الجامعات الجزائرية. و هي مهتمة بالصعوبات التي يواجهها الطلاب المسجلين في قسم الهندسة المدنية و الهندسة المعمارية في جامعة مستغانم. ما تجدر الإشارة إليه هو انه هؤلاء الطلاب ينحدرون من نظام تعليمي حيث لا يوجد سوى اللغة العربية كوسيط للمعرفة مما يجعلهم يواجهون واقع غير مريح والي يتمثل في مزاوله دراستهم الجامعية باللغة الفرنسية و التي بالرغم من وضعها و مكانتها ما زالت تواصل دورها في نقل المعرفة الجامعية لكن ما لوحظ هو ان إتقانها لا يزال غير مرض.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الفرنسية ذات أهداف محددة ، الهندسة المعمارية ، الصعوبات ، اللغة واحتياجات الاتصالات ، تعليم / الفرنسية ، الجهاز التربوي

Abstract

The study we are conducting is part of the French language on specific objectives (FOS) in the Algerian context. She is interested in the difficulties encountered by students enrolled in the Department of Civil Engineering and Architecture of the University of Mostaganem. It should be noted that these students who emanate from an educational system where only the Arabic language is a medium of knowledge, come up against an uncomfortable reality where it is a question for them to follow their university training in French, a language which, despite its status, continues to convey university knowledge but whose mastery remains unsatisfactory.

Our research work, which consists in identifying the situations of communication, in which our public of investigation is brought to express itself; both oral and written, is based on the exploitation of various investigative tools; the questionnaires for students, teachers of architecture and those of French language and the observation of practices of the class but also the field to meet the real needs of students. The needs analysis, which is fundamental to our research, is based on the FOS approach.

The purpose of our work is to remedy this situation which causes discomfort and anxiety for both students and teachers. This remediation consists in setting up a pedagogical device for teaching French on specific objectives related to the field of architecture; thus allowing them a good continuation and a success of their formation.

Key words: didactics of French on specific objectives, architecture, difficulties, language and communicative needs, teaching / learning of and in French, pedagogical device.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes sincères remerciements, et toute ma gratitude à ma Directrice de thèse, Mme Malika BENSEKAT, pour son soutien durant mon cursus universitaire de la licence jusqu'au doctorat.

Je tiens à remercier les membres du jury qui ont bien voulu lire et évaluer la présente thèse.

Je remercie vivement les enseignants du département d'architecture de l'université de Mostaganem particulièrement Mr MEBROUKI Abdelkader, Mr GOUAICH Yacine et Mme MAARAF Zoubida pour leurs conseils et aide matériel (documents, informations) sans oublier les étudiants qui ont participé à mes expérimentations durant ces années de recherche.

Je voudrais également témoigner ma reconnaissance à mon cher papa Mr MAGHRAOUI qui n'a jamais cessé de m'encourager et de croire en moi & mon mari Mr SOUALMI (mon architecte) qui m'a toujours soutenue, en me fournissant les informations nécessaires pour la réalisation de ce modeste travail.

A ma chère maman Mme MAGHRAOUI, pour ses orientations et ses lectures instructives.
Mille mercis.

A mon binôme de toujours « MOUFFOKI Nadjat » nous y voilà arrivées !

A tous ceux qui m'ont formée, guidée, orientée et écoutée, à tous ceux qui m'ont appris le français, je vous en remercie du fond du cœur.

Dédicace

A mes chers parents

A mes uniques Kami et Zohair

A ma chère grand-mère

A mon tendre mari

A mon adorable enfant, source de mon bonheur

A l'enfant que je porte

Et à ma belle famille

Sommaire

Introduction générale-----	8
Première partie : Cadre théorique et de contextualisation-----	21
<i>Chapitre 1 : Notions sur le français enseigné à des publics spécifiques : Du contexte d'émergence à la démarche FOS-----</i>	<i>22</i>
L'enseignement du français à l'intention de publics distincts : du déclic d'émergence à la naissance du FOS -----	24
Qu'est-ce que le FOS ?-----	34
1. La démarche FOS-----	39
2. Le FOS en contexte algérien -----	50
<i>Chapitre 2 : L'architecture en contexte algérien : de la naissance du domaine au terrain de notre investigation-----</i>	<i>59</i>
1. Architecture : éléments de définition-----	60
2. Panorama de l'enseignement d'architecture en Algérie -----	61
Deuxième partie : L'investigation didactique-----	81
Chapitre 3 : Interprétation des besoins des étudiants par le biais du questionnaire -----	82
L'incontournable outil d'investigation : tentatives de définitions -----	83
1. Le traitement des données recueillies-----	87
2. Synthèse des réponses obtenues par les étudiants-----	125
Chapitre 4 : Analyse des besoins des étudiants par le biais des enseignants-----	127
A.Enseignants des matières de spécialité -----	128
Contexte de réalisation de l'enquête -----	128
L'analyse des réponses reçues -----	130
B.Enseignants de la matière de français -----	146
Conditions de réalisation de l'enquête -----	146

Analyse des données-----	147
Synthèse des réponses recueillies par le biais du questionnaire des enseignants de langue française -----	160
Chapitre 5 : Enquête par observation des pratiques de la classe -----	163
1.L'outil qualitatif par excellence -----	164
2.Conditions de déroulement de l'observation-----	166
3.Les conventions de transcriptions choisies-----	167
4.Description des lieux et acteurs pédagogiques : bref état des lieux-----	168
5.Déroulement de l'observation : description des séances-----	170
6.Compte-rendu des observations -----	180
Troisième partie : l'intervention didactique-----	189
Chapitre 6 : Propositions didactiques : de la conception à la réalisation -----	190
1.Démarche de l'élaboration des conteus-----	191
2.Qu'est-ce qu'un dispositif ? -----	193
3.Organisation du travail-----	194
4.Conception des unités didactiques, et objectifs d'apprentissage-----	196
5. Les activités -----	205
Conclusion-----	290
Références bibliographiques -----	297
Table des matières	
Index des figures	
Index des tableaux	
Annexes	

Introduction générale

Remarques préliminaires

Le but crucial de notre travail de recherche est d'apporter de la clarté quant aux conditions dans lesquelles s'opèrent l'enseignement-apprentissage du français à l'université algérienne, qui suite à l'instauration de la langue arabe comme langue d'appropriation des savoirs et d'apprentissage dans divers paliers de l'éducation, a perdu du terrain. Cependant la réalité exige que le français soit placé au cœur du processus enseignement-apprentissage, notamment pour les filières scientifiques, techniques et technologiques ; où les cours ne sont dispensés que dans cette langue. A cela s'ajoute le monde du travail, qui a son tour et pour le cas de la filière de notre recherche, revendique le français comme outil de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en d'autres termes ; « *Elle est toujours considérée comme la clé nécessaire pour poursuivre des études (notamment à l'étranger) ou pour trouver un emploi* » Grandguillaume (2004 :75-78).

La mondialisation, ce mouvement qui impose une liaison étroite dans différents domaines, n'épargne pas le secteur de l'enseignement. En effet, percevoir le français comme moyen de communication scientifique et outil permettant l'acquisition de savoirs devrait être la priorité des universités algériennes en général, et des enseignants en particuliers. De ce fait, grâce à l'intensification des conventions reliant les universités algériennes à des universités étrangères et la mise en place de réformes internationales, tel que le LMD, l'université algérienne vit un enthousiasme de vouloir faire du français, langue étrangère, un moyen qui permet à la fois d'enseigner, d'apprendre et d'exercer.

Néanmoins, il ne faut pas nier que tout le cursus scolaire de l'apprenant algérien est assuré exclusivement en langue arabe ; l'apprentissage et l'acquisition des savoirs ne sont à la charge que de l'arabe standard. C'est pourquoi, l'arrivée de ce même apprenant à l'université est souvent mal vécue ; il va devoir « *lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Mais également produire un écrit dans cette langue* » (SEBBANE, M (2011 :376) qui jusqu'à aujourd'hui n'était qu'une matière à apprendre aux côtés des mathématiques, de la physiques, de l'histoire, etc. Cet écart, qui éloigne l'enseignement supérieur de ceux qui l'ont précédé, a des répercussions.

Objet de recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine du Français sur objectif (s) spécifique (s) connu par l'abréviation FOS, une appellation qui renvoie aux divers aspects de la discipline : allant de la langue de formation et d'enseignement au caractère déterminé et fixé des contenus à enseigner.

Parler du FOS en contexte algérien c'est parler d'un domaine qui fait ses premiers pas et qui gagne du terrain à travers les nombreux travaux réalisés dans le cadre des thèses de doctorat, telles que celle de Braïk, S (2008), Sebbane, M (2010), Kherra, N (2015).

L'enseignement- apprentissage des spécialités universitaires qui s'offrent aux bacheliers représente une situation doublement problématique, puisqu'en plus d'être dans l'obligation d'adopter une nouvelle langue véhiculaire des savoirs dispensés, ils font face à une langue dont le déroulement leur est inaccoutumé puisque *«Tout parcours universitaire, et tout professionnel peut être amené à réaliser une tâche impliquant une langue étrangère.»*. (Mangiante & Parpette, 2004).

Ainsi et face à cette transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, les étudiants adoptent deux positions ; soit ils se réfugient auprès des CEIL (centre d'enseignement intensif des langues), qui se présente comme une bouée de sauvetage, dans l'espoir de remédier aux lacunes à travers un travail d'accompagnement assuré par le centre, soit abandonnent leurs formations universitaires. Le continuum « secondaire- universitaire » fait l'objet d'une importante perturbation.

Contexte de la recherche

Dans le cadre de cette thèse, notre travail se focalise sur des étudiants universitaires algériens, qui du fait de leur réussite à l'examen du baccalauréat ainsi que l'obtention d'une moyenne qui leur permet l'accès à la spécialité d'architecture, ne parviennent pas à surmonter les difficultés auxquelles ils se confrontent, car ils sont dépourvus de savoir-faire linguistique et métalinguistique indispensables pour la compréhension, l'apprentissage et la réussite de leur formation.

En effet, tout au long de leur scolarisation, les étudiants ont reçu une formation dans un système éducatif monolingue où seule la langue arabe est obligatoire et

prédisposée, de par son statut d'officiel, à servir d'idiome sur lequel repose la transmission- réception des diverses matières du programme. Cependant la dispense des savoirs disciplinaires en langue arabe ne prend pas en charge la totalité des étudiants puisque ceux qui choisissent de rejoindre des spécialités scientifiques et techniques telles que les sciences médicales, l'informatique, la physique, l'architecture...etc se heurtent à une réalité peu confortable, et traversent une zone de perturbation puisqu'ils devront suivre leurs études en langue française. En effet, cette dernière leur permet l'acquisition de connaissances indispensables pour la bonne poursuite de leur formation et qui seront mobilisées plus tard sur le terrain car comme le souligne SEBAA, R (2002 : 85) :

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française »

De par son statut de langue étrangère, la langue française en Algérie jouit d'une place prépondérante dans notre vie et communication quotidienne. En effet « *Du fait de l'extension de l'enseignement avec l'indépendance, la langue française s'est beaucoup plus implantée en Algérie qu'elle ne l'avait fait durant la colonisation* d'après Granguillaume, G (2004 :75-78). Le français se veut donc ubiquiste et cette présence dans le langage quotidien est due à « *son association aux autres langues parlées* » d'un côté, mais aussi par son affiliation aux exigences de la mondialisation pour ne citer que l'ouverture aux nouvelles technologies et l'information scientifique. Par conséquent, la langue française est considérée, dans le cadre de notre travail, comme un outil qui permet un apprentissage de savoirs propres à la filière d'architecture, une langue que les étudiants doivent apprendre pour un objectif bien précis celui de réussir leurs études, ils sont donc dans la nécessité « *non pas à connaître seulement la langue française comme langue de la culture mais d'être apte à faire quelque chose à l'aide de cette langue* » SEBBANE, M (2011 :377). La langue française doit être maîtrisée pour assurer aux étudiants l'accès et la réussite de leur formation universitaire, dans ce sens, Martin. E (110-119) souligne que : « *La langue enseignée ne doit pas être celle de la*

communication courante, car il est question ici de former un public de spécialistes capables de parler de leur spécialité en français »

Dans ce travail de recherche, nous nous intéressons au domaine du FOS car il s'agit pour les étudiants de notre investigation de s'approprier les mécanismes d'une langue qui leur permet une acquisition des savoirs propres à leurs disciplines, et afin de les mobiliser durant et après leur cursus.

Nous tenons à mentionner que pour toute discipline scientifique et technique inscrite sur la plateforme du LMD, le domaine de l'architecture et de l'urbanisme s'est vu doté d'une matière permettant un soutien linguistique aux étudiants afin de les aider à acquérir des savoirs. L'idée pour nous de mettre en place un dispositif pédagogique, pour les étudiants du département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem, résulte d'un travail de terrain depuis 2012-2013. Dans le cadre de notre master qui a porté sur ce même département, notre objectif était de réaliser un état des lieux et les résultats auxquels nous avons aboutis se traduisent au niveau de la production orale et pointent du doigt les carences dont souffrent les étudiants ; principalement dans la production des discours universitaires oraux mais aussi écrits. L'étude que nous avons menée conforte l'idée que le français peut constituer une raison parmi d'autres menant à l'échec de cette insertion universitaire, poussant les étudiants dans certains cas et surtout lors de la première année d'abandonner l'idée de devenir architecte. La rupture linguistique qui caractérise la dispense des cours à l'université, constitue une contrainte pour les étudiants qui n'est pas uniquement liée à la non maîtrise d'un lexique de spécialité (technique pour notre cas d'étude), communs à certaines matières de base, mais aussi à tous les outils linguistiques leur permettant toutes formes de communication. Les étudiants se trouvent dépourvus de moyens leur permettant de traiter une information donnée dans des documents qui leur sont proposés.

En dépit de la dispense d'une matière qui se doit de les préparer pour leur spécialité, les étudiants manifestent de nombreuses insatisfactions aussi différentes les unes des autres.

De ce fait, et afin d'assurer ce continuum entamé en master et de tenir compte du contexte des situations d'enseignement tel que préconisé par Blanchet. P & Rahal. S,

nous nous sommes lancé dans l'inventaire des besoins qu'expriment les étudiants pour remédier aux lacunes dont ils souffrent.

Afin de venir en aide aux étudiants du département de génie civil et d'architecture de Mostaganem, qui est considéré comme étant un département jeune, nous avons décidé de nous engager dans un réel travail de terrain pour aboutir à l'élaboration de contenus adéquats et qui puissent servir ces étudiants. Notre public d'enquête est un groupe d'étudiants hétérogène, nous permettant d'inscrire notre démarche dans une dimension qualitative, une réalité que nous prouverons tout au long de ce travail.

Motivations de recherche

Notre choix qui porte sur le département de génie civil et d'architecture est dû au fait que L'architecture n'arrive pas à devenir une science à part entière, vue son appartenance aux sept arts du monde. C'est la raison pour laquelle les étudiants, mastérants et/ou doctorants en architecture se tournent beaucoup plus vers des thèses de recherche en urbanisme et en environnement que sur l'architecture en elle-même. Aussi parce qu'actuellement notre pays vit une mutation presque dans tous les domaines particulièrement en architecture, qui, à son tour devient un besoin social. Toute l'Algérie est un chantier en pleine construction néanmoins, peu de jeunes concepteurs et réalisateurs de projets s'expriment de manière fluide en langue française. A cela s'ajoute le fait qu'il y ait peu de travaux sur le français des architectes, des futurs architectes et des apprenti-architectes en Algérie. En d'autres termes ; le « français de l'architecture » n'a fait l'objet de peu d'études dans la didactique des langues du moment qu'il est considéré, tout comme, le français des affaires, le français juridique et le français médical comme se trouvant inclus dans le terme générique de « français scientifique », négligeant toutefois que : « [...] *les besoins linguistiques varient d'une filière à une autre et que même à l'encontre d'une spécialité, l'éventail des difficultés est très varié* » selon Richerich, R (1973 : 30-43)

L'architecture a toujours constitué un domaine frontière entre la discipline et l'art. Dans cette lignée de réflexion, Betrouni. M (2016 :11) avance que : « *Habiter un lieu n'est pas l'occuper. C'est y vivre. Construire n'est pas édifier, c'est transmettre du sens et de la représentation. C'est à l'architecte d'être poète pour mettre en oeuvre -*

plutôt mettre en vers- la nécessité de l'usage et l'exigence de la poésie et de l'esthétique » .

En architecture il s'agit de mobiliser trois critères à la fois l'art, la technique et l'esthétique. C'est un domaine dont la première inspiration découle de la nature puisque selon A.C d'Aliver « *Pour toutes les parties de l'Architecture la nature a donné des exemples et des modèles ; et ensuite sur ces principes naturels les hommes ont fondé l'Art de bâtir, qu'ils ont perfectionné par l'étude, par le travail et par l'exercice* »

L'Algérie doit, en grande partie, son paysage architectural à des architectes étrangers ; Ottomans, Français, Espagnols, comme trace de leur passage durant la période coloniale et même post-coloniale. En effet, nous pouvons citer l'architecte français M. Manthaland qui a conçu l'hôtel de ville de Mostaganem, inaugurée en 1927 par le Maire Adrien Lemoine mais aussi d'autres concepteurs ,dont les noms ne nous ont pas été délivrés (non enregistrés), qui ont tout de même échafaudé des édifices, à confession religieuse surtout tels que ; L'ancienne église Saint-Jean-Baptiste construite en 1839, Ancienne église et Hermitage de Mazagan édifée en 1840, le palais consulaire converti en chambre de commerce (après l'indépendance), maison de l'agriculture devenue une Banque d'Agriculture et de Développement Rural (BADR), situés tous au cœur de de la ville de Mostaganem.

Problématique et hypothèse de recherche

Notre problématique qui prend source dans l'observation de terrain dans le cadre de notre master, où les résultats stipulent que les étudiants sont mal à l'aise dans la production d'écrits mais de discours oraux surtout est confirmée par le travail d'investigation que nous avons entamé en 2015 auprès des étudiants inscrits en deuxième année architecture et urbanisme à l'université de Mostaganem. Toutefois, même si le public d'enquête a changé (du master en doctorat), les besoins demeurent pratiquement les mêmes, ce qui nous laisse supposer que depuis notre passage en 2012 le processus enseignement- apprentissage du français n'a fait l'objet d'aucun changement.

Les étudiants expriment une gêne occasionnée disent-ils par la non maîtrise du français, ce qui freine leur formation surtout au niveau de la compétence de la production orale. A la suite de ces résultats, nous avons opté pour une recherche approfondie afin d'identifier les besoins réels et urgents des étudiants inscrits dans cette

filrière, et ce dans le but de concevoir un dispositif pédagogique adapté qui puisse répondre aux attentes spécifiques, communes et relatives à la filière d'architecture.

De ce fait, au cours de ce travail, nous tenterons d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Quels sont les besoins spécifiques les plus urgents et communs des étudiants ?
- Pourquoi les étudiants trouvent-ils des difficultés à comprendre/ produire en langue française ?
- Quelles activités pédagogiques proposer pour répondre efficacement à leurs besoins ?

C'est en nous appuyant sur les résultats obtenus lors de notre pré-enquête que nous tenterons de vérifier les hypothèses suivantes :

- L'absence de formation en discours de spécialité serait à la base des lacunes
- Le manque de corrélation entre le niveau scolaire et universitaire des étudiants serait à l'origine de leurs difficultés. C'est cet écart qui constitue un facteur d'échec
- Le dispositif à proposer devrait mettre, à la disposition des étudiants, des moyens linguistiques primordiales à l'appropriation des connaissances relatives à leur domaine de spécialité ; savoirs et discours se construisent simultanément (Martine, 2000). Ces cours devraient être échafaudés par la motivation qui sera de taille et jouera un rôle essentiel dans ce genre de formation.

Finalités du travail

Comme nous l'avons mentionné plus haut c'est le manque d'études sur le français d'architecture et des programmes conçus et adaptés à cette catégorie d'étudiants qui motivaient notre ambition, de vouloir concrétiser et de faire figurer « le français de l'architecture » dans la formation FOS. De ce fait, nous jugeons important d'aborder les objectifs que nous nous sommes fixé et qui s'énumèrent comme suit :

- Cerner le niveau des étudiants en langue française.

- Cibler les situations de communications occasionnant des difficultés aux étudiants.
- Repérer les stratégies mises en place par les étudiants afin de surmonter leurs difficultés
- Concevoir un dispositif pédagogique, à partir des situations et besoins recensés à travers les divers outils exploités, à l'intention des étudiants inscrits en deuxième année où le français sera enseigné- appris dans une dimension efficace pour la réussite de leur formation universitaire.

En somme, dans le présent travail, nous envisageons de mettre en place un dispositif d'enseignement qui se veut profitable, en partant des situations de communication universitaire où le public de notre enquête ; soit les étudiants inscrits en deuxième année licence d'architecture et d'urbanisme (nouveau régime), est appelé à agir et à interagir

Cadre théorique de la recherche

Inscrire notre travail dans une optique du FOS exige de nous d'aborder des notions essentielles, voire vitales pour un dispositif des plus efficaces. En effet, nous tenons à l'adapter au niveau et besoins des étudiants. Pour ce faire, il nous semble nécessaire de nous appuyer sur les travaux de *Richerich*, pour qui, la succession de ces trois critères à savoir : « *identifier les besoins langagiers [...], formuler des objectifs d'apprentissage [...], et ensuite, définir des contenus d'apprentissage [...]* » (1985 :86-87) permet sûrement la réussite de disciplines non linguistiques, qui, pour notre cas est celle de l'architecture et de l'urbanisme.

A cela s'ajoute l'intérêt et l'attention que nous portons pour les travaux de *Mangiante & Parpette* ainsi pour ceux de Carras, auxquels nous empruntons des notions quant à la démarche FOS. Une démarche sur laquelle repose notre recherche et qui se résume à : l'analyse de la demande et des publics, la demande de formation et analyse des besoins.

Les auteurs de référence cités dans notre cadre théorique en plus de ceux présentés ci-dessus sont *Richer, Lehmann, Holtzer, Eurin et Henao* dont les travaux portent sur un français enseigné à des publics aux besoins variés. Nous puisons

également dans les travaux de Cuq dans son incontournable dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

Ainsi le recours à des travaux réalisés en contexte algérien tels que celui de Braik (2008), Kherra (2015), *Boukhannouche (2016) et Safi (2017)* ayant pour objet d'étude des départements universitaires distincts répartis sur le territoire national, nous conforte et nous sera d'une utilité dans l'élaboration didactique.

Cadre méthodologique

Notre intention étant de mettre en place un dispositif pédagogique pour les étudiants du département d'architecture ; une filière universitaire, qui, en Algérie est des moins avantageuses au niveau de références pour l'enseignement- apprentissage du français langue de communication au niveau de la formation. Comme le souligne Richerich R (1973 ; 30-44) cités dans la revue « le français dans le monde » n°260 :

« Quelques soient les techniques appliquées (divers types de questionnaires, diverses formes d'interviews, divers types d'analyse des contenus, diverses formes d'observation, divers modèles d'exploitation, des résultats), l'analyse des besoins langagiers recherche à mieux savoir qui a appris, qui apprend, qui désire apprendre, qui a utilisé, qui désire utiliser quoi, pourquoi, ou, comment, afin de changer les conditions d'apprentissage et d'utilisation en fonction des données recueillies »

Dans le but d'arriver à concevoir et penser aux moyens que nous souhaitons exploiter, une pré-enquête s'est imposée vu son importance et son apport dans la délimitation justement de notre public d'enquête et l'orientation des questions que nous lui poserons. La pré-enquête nous a également permis une vue d'ensemble sur l'établissement dans lequel nous intervenons tout au long de notre travail ; de la langue dans laquelle sont dispensés les enseignements au profil des enseignants et des étudiants.

De ce fait, nous avons, pour répondre aux questionnements que nous avons avancés, nous avons adopté deux d'outils d'investigation afin de bien mener notre enquête : le questionnaire et l'observation. Ces deux outils permettent de cerner les difficultés des étudiants qui seront exprimées sous forme de besoins et que nous traduirons comme objectifs d'apprentissage. Robert (1984-28) cite à ce propos que les contenus dans

« Le système d'apprentissage seront construits d'une part avec les apprenants, ce qui implique continûment un dialogue, une participation, une négociation, une recherche de compromis, eu fur et à mesure que les besoins évoluent, d'autre part avec les institutions de formation et les institutions d'utilisation qui exercent pour leur part bien évidemment une influence sur les besoins et les motivations des apprenants ».

Les deux outils auxquels nous avons eus recours ne peuvent être abordés séparément puisqu'ils forment un couple indissociable visant à retracer une même réalité.

Ce travail sera appuyé, dans un premier temps, par un questionnaire que nous soumettrons aux étudiants. Ce dernier vise à cerner les situations de communications inhérentes dans leur formation et pouvant entraver la bonne poursuite des études, de pointer du doigt les stratégies et moyens qu'ils déploient afin de surmonter leurs difficultés. Par ce questionnaire nous souhaitons connaître les représentations des étudiants sur le cours de langue française et par la même occasion l'intérêt d'un tel enseignement dans la formation. Ainsi les réponses fournies qui sont, en fait, des besoins linguistiques et communicatifs seront, ainsi, convertis en objectifs d'apprentissage.

Nous adresserons un autre questionnaire aux enseignants de la spécialité et ceux assurant la matière de français, afin de récolter leurs points de vue concernant le niveau de leurs étudiants, la finalité de la dispense du français dans une formation d'architecture. A travers ce questionnaire, nous insistons à avoir l'avis des deux catégories d'enseignants sur la possibilité d'un travail en commun mais aussi sur les contenus à proposer pour une éventuelle formation axée sur le français sur objectifs spécifiques, que nous envisageons de mettre en place.

L'observation comme outil qualitatif par excellence a été exploitée dans un second temps puisqu'elle vise, d'un côté, à dresser l'inventaire des pratiques de classes dans le cadre d'une formation, où le français est vecteur de savoirs de spécialité et sur lequel repose l'acquisition et la réussite du cursus universitaire de l'étudiant. De l'autre côté, notre objectif est de procéder au croisement des réponses récoltées par le biais des questionnaires ; vérifier leur authenticité et apporter des éléments aux questions non élucidées ou faiblement exploitées par le public d'enquête.

Ainsi les données recueillies par le biais des deux outils, l'étape de l'identification des besoins semble être acquise. Ceci nous permet en tant qu'enseignant d'adopter la posture du concepteur pour parvenir ainsi à l'organisation de l'enseignement- apprentissage du français ; dans un cadre cohérent par le biais de l'élaboration de contenus adaptés aux besoins des étudiants.

En plus des outils auxquels nous avons eus recours, nous notons des échanges réguliers avec un architecte exerçant depuis plus de 10 ans dans le domaine du bâtiment, qui nous a fortement conforté dans l'élaboration du dispositif à l'intention des étudiants. Son apport sera perceptible lorsqu'il s'agit de doter notre public de contenus leur permettant une meilleure préparation pour affronter le monde professionnel.

Plan de la thèse

Notre travail se répartie en trois grandes parties et six chapitres. Nous avons, dans la première partie, établi le cadrage théorique et contextuel puisque dans le premier chapitre, il est question de définir le français enseigné à l'intention de publics spécifiques en faisant le tour des appellations qui ont été attribuées à cet enseignement spécifique. Nous avons également présenté le FOS en tant que nouvelle branche de la didactique du FLE, la démarche qui lui est assignée ; à savoir le traitement de la demande, l'analyse des besoins qui se veut une étape inévitable pour le recensement des situations auxquelles seront confrontés les étudiants de notre enquête, la collecte et l'analyse des données qui constituent la matière première pour notre contribution didactique. Ce chapitre 1 est clôturé par un état des lieux des travaux FOS en contexte algérien et particulièrement ceux traitant le français de l'architecture afin de mettre en exergue l'apport de notre recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous avons tenu à approcher la notion d'architecture, de retracer les définitions qui lui sont données par les pionniers du domaine et de dresser les circonstances d'émergence de la formation architecture en contexte algérien ; de l'école régionale des beaux -arts (ERBA) jusqu'au département de notre investigation soit ; celui de génie civil et d'architecture de l'Université de Mostaganem. Nous avons également jugé important, non seulement, d'énumérer les critères d'accès à une formation universitaire en architecture mais de décrire l'organisation de la formation et l'apport de la réforme du LMD à cette filière tant prisée par les étudiants.

La deuxième partie sera consacrée à notre intervention sur le terrain d'enquête. En effet, au niveau du troisième chapitre, nous aborderons le premier outil d'investigation que nous avons déployé afin de répondre aux diverses interrogations que nous avons posées au début de ce travail soit le questionnaire. Nous l'avons défini et tracé les étapes que nous avons suivies pour son élaboration. Une fois que cela est fait, nous avons consacré le reste du chapitre à l'analyse et l'interprétation des réponses fournies par les étudiants, qui constituent le centre de notre préoccupation.

Le quatrième chapitre portera sur l'analyse des réponses recueillies auprès des enseignants du département de notre enquête ; des enseignants des matières de spécialités, et ceux de la matière de français qui se veut un soutien linguistique pour les étudiants inscrits en filières scientifiques, techniques et technologiques.

Lors du cinquième chapitre, nous avons rendu compte de notre second outil d'investigation à savoir l'observation de classe, que nous avons effectuée sur une période de quatre mois au niveau de différentes matières du canevas et ce dans le but de vérifier l'authenticité des données recueillies.

Notre thèse s'achève en dernière partie par une intervention didactique, à la lumière des données recueillies, des interprétations faites et des analyses réalisées. Nous comptons lors de ce travail proposer des contenus, pour les étudiants du département de génie civil et d'architecture, en se basant sur la démarche du français sur objectifs spécifiques, tout en ayant et reposant sur des objectifs clairement fixés et qui tiennent à répondre aux besoins et attentes dûment déterminés.

Partie I

Le cadre théorique
et de
contextualisation

Chapitre 1

Notions sur le français
enseigné à des publics
spécifiques :

Du contexte d'émergence
à la démarche FOS

En Algérie, l'enseignement supérieur, l'enseignement dans les filières scientifiques, techniques et technologiques se fait essentiellement en français. De ce fait, les étudiants inscrits dans ces formations se voient dans l'obligation de passer de l'apprentissage du français en tant que discipline tels que ; les mathématiques, les sciences naturelles, la physique...etc, au français comme outil leur permettant l'apprentissage et la communication.

Devant essentiel et primordial pour l'apprentissage et l'acquisition d'un savoir scientifique et technique, relatif au domaine de la spécialité, en l'occurrence l'architecture dans notre travail de recherche, il ne s'agit plus du français langue étrangère, mais du français comme langue de spécialité reposant sur une typologie particulière des discours et une multitude de situations de communication, qui, à leurs tours, permettent le recensement des besoins particuliers des étudiants à s'exprimer aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Dans ce chapitre, il s'agit pour nous de faire le tour des notions et des concepts de base du FOS, c'est-à-dire ; un aperçu historique de l'évolution cette langue spécifique et de la démarche qui lui est propre pour parvenir à l'élaboration de contenus adaptés aux besoins langagiers et communicatifs du public enquêté. La première partie s'articulera autour des notions du français de spécialité ; de sa définition jusqu'à son développement pour déboucher sur le domaine du français sur objectifs spécifiques, qui, n'est autre qu'une énième appellation à un enseignement spécifique et spécialisé du français.

La seconde partie sera consacrée à l'énumération des différentes étapes préconisées dans la démarche FOS qui va d'un réel inventaire des besoins exprimés par les étudiants jusqu'à une effective proposition de contenus qui s'appuie sur une collecte de données authentiques en vigueur dans la formation d'architecture.

Nous dévoilons dans la partie qui suit, un panorama sur l'ensemble des travaux réalisés dans le cadre du FOS dans le contexte algérien. Nous dresserons en fait un état des lieux des diverses thèses et travaux de magister qui adosseront notre proposition didactique à l'intention des étudiants inscrits au département de génie civil et d'architecture de l'université de notre investigation.

1. L'enseignement du français à l'intention de publics distincts : du déclic d'émergence à la naissance du FOS

Mourlhons Dallies. F (2008) souligne que « *l'hétérogénéité des pratiques et des demandes est indéniable et nécessite une redéfinition claire du champ, tout comme une adaptation des outils didactiques* ».

Son intervention se rapporte aux différentes appellations qu'a connues l'enseignement spécifique du français, et qui, sont importantes et signifiantes de changements. Du français militaire au FOS en passant par français de spécialité, langue de spécialité, et le français fonctionnel. L'usage du français, dans les divers domaines qui se veut différent de par la méthode adoptée pour sa dispense, a nettement évolué pour dépasser le FOS et parler de FOU. Ainsi dans ce qui suit, nous parlerons du premier né de la série.

En d'autres termes « *Ce qui change dans la langue, ce que les hommes peuvent changer, ce sont les désignations, qui se multiplient, qui se remplacent et qui sont toujours conscientes, mais jamais le système fondamental de la langue* » (E. Benveniste, 1974, p.94 cité par Lerat, 1995, p.19)

1.1. Le français militaire

Comme déjà mentionné ci-dessus, les origines de l'enseignement d'un français spécifique remonte à la période qui surgit après la première Guerre Mondiale. En effet, une commission est mise en place par la France vers les années 20 du siècle précédent et qui a été chargée de concevoir et d'élaborer un manuel pédagogique à l'intention des soldats non-francophones combattant au sein de l'armée française.

Ayant pour intitulé « le Règlement pour l'Enseignement du Français au Militaires Indigènes », le manuscrit paraît en 1927 et est conçu comme abordé précédemment par une commission qui comprend un colonel, deux médecins, quatre chefs de bataillons et un lieutenant et aucun enseignant ou linguiste.

Répondant aux besoins des soldats pour leur permettre une rapide et meilleure insertion sociale et économique une fois démobilisés.

Selon Van Den Avenne (2005 : 123-150), cette formation linguistique naît aussi du souci de :

« former le plus possible de gradés de diverses races, en tenant compte de l'effectif de chacune de ces races et surtout pour enseigner les éléments de notre langue, indispensable pour permettre d'exercer le commandement des indigènes sans

avoir recours à une interprétation toujours plus ou moins défectueuse. J'ai relevé plus de cinquante dialectes divers et dans ces conditions, je ne vois qu'un seul moyen de commandement possible : imposer une langue unique, la nôtre » déclare le Général Pineau

1.2. Le français scientifique et technique

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

Dans cette définition fournie dans l'article de Holtzer (2004 : 02-24) est mentionné que les années 1950 à 1960 ont connu l'émergence d'autres langues sur la scène internationale, d'où la nécessité de penser à séduire cette fois-ci un public à orientations scientifiques et techniques.

En parlant du domaine scientifique et technique, Guilbert (1973 :15) établit une distinction entre le caractère scientifique et celui technique, et aussi entre l'aspect technique et celui technologique et déclare à cet effet : *« Le terme scientifique, en effet, est employé dans un milieu homogène de spécialistes de même culture, de même formation. La communication se situe à un niveau d'élaboration conceptuelle et de rigueur dans l'analyse »,* il ajoute : *« Les techniciens, par contre, représentent une catégorie de locuteurs non homogène, pouvant englober ceux qu'on nomme les cadres et les ouvriers [...]. Les locuteurs techniciens, en effet, constituent une catégorie socioprofessionnelle moins close que celle des hommes de sciences »* (cité par Messaoudi. L (2010 : 130)

Cependant Messaoudi. L (2010 : 130) émet des réserves par rapport à ce qui a été dit et déclare :

« Nonobstant l'importance de ces critères pour séparer le scientifique du technique tout en les différenciant de la langue commune ou générale, les doutes du linguiste demeureront. Ils ne s'esquiveront que devant des traits formels, difficilement contestables. Ainsi, le problème reste entier, puisqu'il n'est pas aisé de tracer des frontières nettes et parfaitement étanches entre le technique et le scientifique qui ne cesseront de se chevaucher ; en outre, il n'est même pas certain que l'on puisse les isoler de la langue générale, difficulté que ressentent avec acuité les confectionneurs des ouvrages lexicographiques »

L'expansion du français scientifique et technique donne naissance à la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) dans laquelle :

« Les dialogues prétendent à quelque chose de plus : certes, ils servent à introduire progressivement le lexique et la morphosyntaxe de L2 ; mais là, n'est pas le plus important, il s'agit d'abord de présenter la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans les conditions plausibles d'usage ; d'où le recours aux images qui, même dans le premier manuel S.G.A.V (voix et images de France) ne servent pas tant à visualiser les réalités auxquelles envoient les mots des répliquent qu'à restituer une partie des circonstances (spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles) dans lesquelles elles peuvent être échangées » selon Besse.H (2005 : 40-41)

Il s'agit en fait de présenter un cours en ayant comme point de départ un dialogue dont les objectifs linguistiques sont prédéfinis. Intervient ensuite la coordination des supports audiovisuels qui figurent dans le déroulement du cours (explication, reformulation et transposition).

Il est important de souligner que l'apprentissage du français scientifique et technique repose principalement sur la production orale et un vocabulaire spécialisé qui se développe pour devenir VGOS (vocabulaire général d'orientation scientifique) une démarche qui se veut tel un recensement *« des mots classés alphabétiquement, ne permet pas aux apprenants de distinguer les différences que peuvent exister entre les mots usuels de sens général et les mots à orientation scientifique »*, selon Kherra.N (2014-2015 :21).

Dans cette même dimension, l'émergence d'études sur les textes et les discours encourage à abandonner cette perspective terminologique. Ainsi le français scientifique et technique s'inscrit dans un nouvel horizon qui stipule que les différences qui se manifestent autour du FST se rapportent à *« des caractéristiques syntaxiques, phraséologiques et discursives communes de différents domaines de spécialité en sciences et techniques »* comme souligné par Kherra. N (ibid : 22)

1.3. Le français instrumental

Pour le français instrumental, qui voit le jour dans les 70 en Amérique latine, l'adjectif *« instrumental véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une*

visée pratique et une sorte de transparence des messages » (Holtzer, 2004 : 13). En effet, il s'agit d'un enseignement du français pour un public, encore une fois, scientifique et technique dont la documentation n'est disponible qu'en langue française.

En Asie Sud-Est, sous l'appellation « *Enseignement de la lecture en langue française* », par cet enseignement « instrumental » il est ambitionné de permettre à l'étudiant universitaire d'accéder à l'information scientifique et technique dans sa forme écrite puisque seule l'exploitation de documents écrits est prise en charge par ce nouveau français, pour Alvarez. G (1976 :1-9), le français instrumental se situe :

« [...] dans le domaine général de l'enseignement du français comme langue d'information. C'est l'enseignement du français, langue étrangère, à des étudiants qui sans se spécialiser en français doivent avoir accès, en général dans leur pays, à des documents écrits de caractère informationnel. Cette pratique correspond donc à des choix précis d'objectifs, de contenus et de méthodes, choix motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs étudiants de ces pays »

Le français instrumental, en plus de viser un public universitaire diversifié, repose sur une nouvelle méthode mise en exergue par Alvarez .G (1976 : 1-9) et citée par Safi. A (2016 : 55) qui préconise :

- *La réception plutôt que la production*
- *L'écrit plutôt que l'oral*
- *L'information plutôt que le plaisir esthétique*
- *L'orientation scientifique plutôt que la langue de spécialité*
- *L'orientation scientifique dans un sens très large*
- *La compréhension du contenu plutôt que la traduction*
- *Le niveau post-élémentaire*

Ainsi dans le cadre de notre travail, comprendre un support écrit constitue une activité essentielle surtout au niveau des cours magistraux, qui, en plus de supports numériques, reposent principalement sur des supports écrits. Ces derniers remis aux étudiants, doivent être lus et compris. A croire que la méthode recommandée dans le français instrumental soit primordiale pour l'exploitation des textes proposés.

Comme les appellations qui se sont succédées, « le français instrumental » a été longuement et largement critiqué du fait qu'il focalise son importance seulement sur l'exploitation de supports écrits ce qui donne naissance au « français de spécialité »

1.4. Le français de spécialité (FSP) ou langue de spécialité (LSP) : mise au point sur la notion

Comme souligné plus haut, parler de langue spécialisée renvoie à des aspects de langue qui s'opposent au français général et s'intéressent à des domaines différents tels que : la médecine, le droit, le commerce...etc.

La naissance du français de spécialité est perçue comme un défi lancé par la France en vue de reconquérir son prestige perdu face à l'anglais qui devient alors une langue qui régit toutes formes de communication dans les diverses sphères institutionnelles à l'échelle nationale.

Les langues de spécialité ou les langues spécialisées sont des dénominations souvent utilisées par les linguistes pour « désigner l'usage d'une langue pour communiquer un savoir savant. » selon Haidar. M (2012 : 71) néanmoins pour la langue spécialisée comme le souligne Lerat (1995 : 20)

« Le participe passé passif présente en effet plusieurs intérêts, à commencer par la souplesse des interprétations : il y a place pour des degrés variables de spécialisation, de normalisation et d'intégration d'éléments exogènes (soit empruntés, soit tirés de systèmes de signes non linguistiques insérés dans des énoncés en langue naturelle) [...]. La notion de langue spécialisée est plus pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées »

De ce fait la langue de spécialité ou langue spécialisée sont définies selon. Phal. A (1968 : 8) comment étant des langues :

«Qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et technique considéré). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité»

Face à cette définition qui stipule qu'une langue de spécialité sert à distinguer les domaines les uns des autres par le biais d'un lexique spécialisé se reposant sur des définitions et une terminologie, Lerat (1995 :440) assure que :

« Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie, elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. »

Galisson attribue à la langue de spécialité une définition plus raffinée et nettement restreinte dans laquelle il exclut les domaines scientifiques, techniques et professionnelle. Cependant dans le Dictionnaire de Didactique des langues, nous relevons cette définition formulée par Coste et Galisson (1976 :511) : *« Les langues utilisées dans les situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier ».*

1.5. Le français fonctionnel

Le français fonctionnel naît du souci de diffuser la langue française et de la promouvoir à l'échelle internationale vers les années 1970. Etant une initiative entreprise suite à une conjoncture économique difficile traduite par l'impact du choc pétrolier en 1973 du moment que la crise économique a eu d'importantes conséquences sur la diffusion du français au niveau international. La langue française connaît alors un recul foudroyant qui se traduit à travers une multitude de situations, que Lehmann (1993) (cité par Qotb.H (2008 :43)) et qui se résument au fait que :

- *Plusieurs pays décident de diminuer les heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères, y compris le français,*
- *Le recul du français gagne aussi les anciennes colonies en Afrique noire qui était*
- *considérée comme un espace francophone traditionnel,*

Le gouvernement français mène des restrictions budgétaires vis-à-vis de la diffusion du français à l'étranger :

- *Disparition des « commissions audiovisuelles »,*
- *Diminution du nombre des coopérants culturels,*
- *Création des « bureaux pédagogiques ».*

Le français fonctionnel, qui ne se veut ni culturel ni usuel, résulte, par conséquent, d'une décision politique française par laquelle est visé le réaménagement des structures linguistiques et discursives en fonction d'une situation de communication selon les attentes et finalités fixés par le public de fonction.

Dans cet enseignement qui devait rendre justice à la langue française, l'adjectif fonctionnel doit son emploi à Porcher (1976 cité dans Lehmann, 1992 : 99, cité par Kherra. N (2014-2015 :28) qui avance que c'est :

« Du français qui sert à quelque chose par rapport à la vie (et à l'avis) même de ces destinataires. Cette notion se confond évidemment pas avec celle de la langue outil, mais elle fait litière des croyances à l'apprentissage de la langue française pour elle-même (...), le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but »

Cependant, il est important de souligner que *« l'appellation nouvelle était maladroite en ce qu'elle suggérait, faussement, une antinomie entre un français fonctionnel et un français qui ne le serait pas »* (Fattier. D, 1992:199)

Reposant sur une méthodologie qui ne ressemble à aucune autre déjà pratiquée jusqu'à présent, le français fonctionnel :

« Est constitué de tout ce qui n'est pas le français général. En réalité, il représente le nouvel accent mis sur des domaines apparemment spécifiques à l'intérieure de la langue française : discours des sciences, des techniques, de l'économie, bref de tout ce qui n'est ni littéraire ni touristique » (Coste et Galisson : 1976 : 231-232).

En effet, le français cible un public non canonique regroupant non seulement les scientifiques et les techniciens mais également des hommes d'affaires, des diplomates, des juristes et des médecins, un public qui ne maîtrise pas le français mais qui a pourtant besoin de cette langue pour accéder à d'autres spécialités, Cortès (1977) précise que *« le français fonctionnel est envisagé dans un but utilitaire, voire réduit; but qu'on doit atteindre dans un délai déterminé (le plus rapidement possible) et avec peu d'efforts »*. En effet, nous relevons ici deux caractéristiques que nous retrouverons en FOS à savoir la contrainte du temps et la finalité d'un enseignement qui se veut efficace.

Cependant ce qui est différent avec ce type d'enseignement qui vient répondre aux exigences de chacun des domaines abordés ci-dessus est que « *les candidats à l'apprentissage du français langue étrangère ont des objectifs professionnels beaucoup plus précis qu'autrefois* » (Procher. L, 1976 : 6-17)

En d'autres termes, le Français fonctionnel, selon le dictionnaire de didactique des langues :

« [...] est considéré comme un moyen pour des utilisateurs qui, dans des activités à finalité non linguistique, ont cependant besoin d'une langue instrumentale, ou plus exactement, de servir d'une (étrangère) comme d'un outil. En termes d'apprentissage, ce que ces utilisateurs ont à maîtriser, c'est ce qui leur permettra de fonctionner efficacement dans des situations qu'ils visent. C'est-à-dire que le français fonctionnel (ou, plus généralement, une langue fonctionnelle) ne saurait se caractériser d'abord en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle »

« Les méthodologues, en la transformant en «enseignement fonctionnel du français» ont mis l'accent plutôt sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adaptée plutôt que sur les problèmes de langue » (Porcher. L, 1976 : 16), le français tel qu'enseigné doit se baser sur une étude minutieuse du public et de ses besoins. Dans ce sens, (Lehmann, 1999 :93) avance que

« L'expression français fonctionnel n'a pas grand sens en termes didactique, contrairement à l'enseignement fonctionnel du français : par-delà les différences de publics et de contenus, est fonctionnel tout enseignement mettant en œuvre des pratiques qui sont en adéquation avec les objectifs assignés il n'y a donc pas de langage et encore moins de langue, fonctionnel, mais des enseignements plus au moins fonctionnel de tel ou tel aspect langagier dans telle ou telle situation »

En fait, ce qui est entendu, est que l'enseignement – apprentissage du français fonctionnel repose essentiellement sur des objectifs prédéfinis : enseigner en fonction d'un objectif et apprendre pour un objectif ; celui de sa mobilisation dans des situations précises.

L'approche fonctionnelle se définit par un programme assez chargé, et qui est réparti en trois niveaux : niveau 1 de la langue ordinaire, et en usage, niveau 2 qui réunit la langue usuelle avec celle recouvrant un aspect scientifique, et un niveau 3 qui

s'articulera autour d'un perfectionnement linguistique. Cette dernière est à l'origine d'une rénovation méthodologique qui suppose :

- une importante centration sur le public et ses besoins.
- un renforcement de la motivation des apprenants.
- un inventaire des situations de communications auxquelles sera confrontées le public.
- une étude analytique des actes de paroles puisque par fonctionnement, ce qui est entendu n'est pas la description de la langue mais plutôt une analyse de son fonctionnement que Kherra. N (2014-2015 :30) énumère comme suit : *« fonctions du langage, des actes de parole, notions de compétence de communication et réception et production écrites »*

Ainsi pour Cortès (1997) :

« être fonctionnel [...] c'est s'en tenir à l'essentiel, c'est-à-dire à l'apprentissage de ce qui est fonctionnellement nécessaire pour qu'un individu confronté à un problème langagier donné – compréhension et/ou expression (s) écrite (s) et/ou orale (s)- tire le plus vite possible et avec le minimum d'effort son épingle du jeu »

A l'instar des propos de Vigner (1980: 134) qui stipulent que

« L'originalité des démarches fonctionnelles repose en partie sur le fait que la réponse pédagogique que l'en entend donner s'appuie sur l'analyse des besoins solidement instrumentée, les objectifs d'apprentissage ayant été construits à partir de la reconnaissance préalable des aires privilégiées d'emploi de la langue. Le matériel pédagogique adapté aux besoins ainsi reconnus tiendra compte des exigences immédiates de la communication dans le domaine qui intéresse l'apprenant »

Et du modèle d'apprentissage proposé par Porquier et Lehmann nous pouvons dire que le FF témoigne effectivement de la focalisation sur le public et ses besoins spécifiques, en partant d'une analyse des besoins et qui recouvre comme le souligne Kherra.N (2014-2015 : 30) *« les caractéristiques du public, des conditions matérielles de la pédagogie adaptée, des connaissances des milieux et des disciplines enseignées »*.

En effet, loin des pratiques méthodologies du français instrumental ou le français scientifique et technique, le Français fonctionnel propose des contenus élaborés à partir

de documents authentiques qui seront collectés suite à l'analyse des situations d'usage du français, comme le souligne Porcher. L (1976 : 6-17): « *tout enseignement du français s'il veut être efficace, c'est-à-dire, répondre aux attentes et aux besoins du public et non pas aux vœux des enseignants de français, doit être fonctionnel, soit : être organisé adéquatement en fonction des objectifs ainsi définis (...)* ».

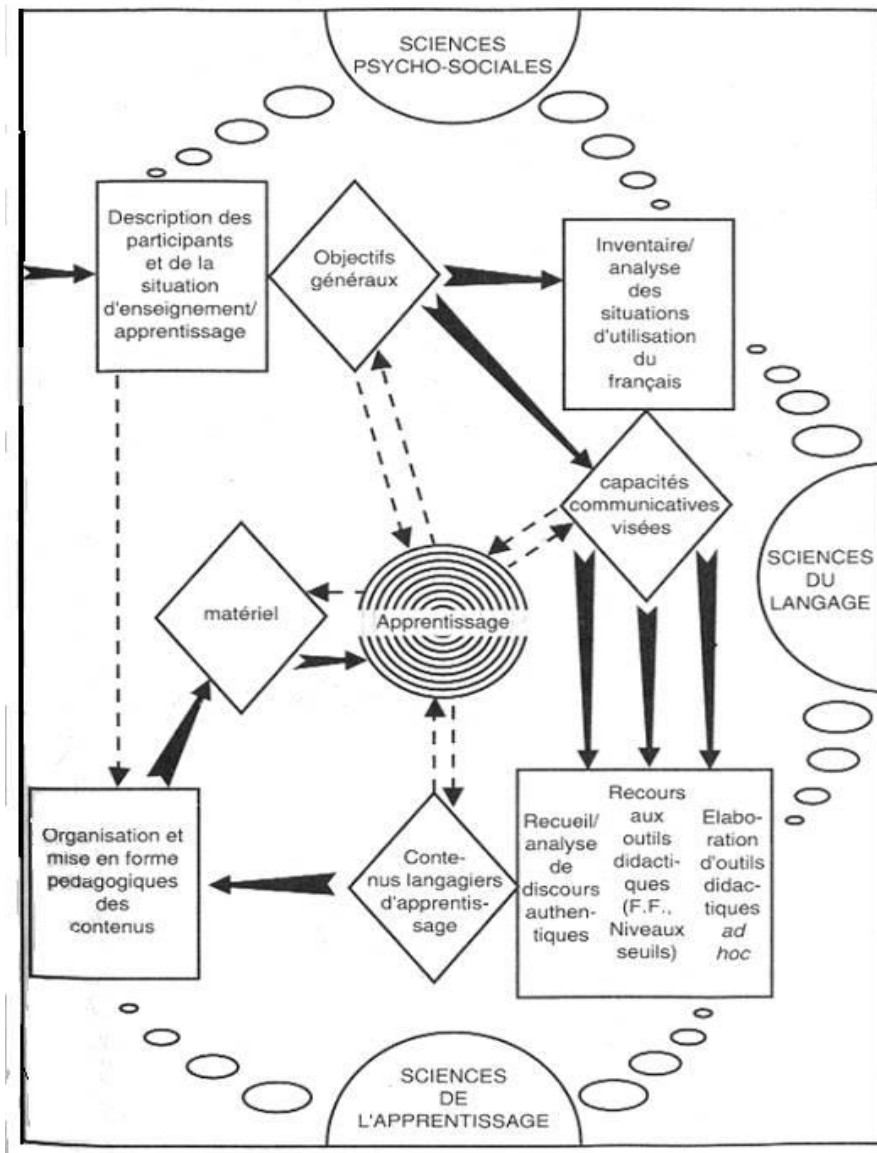


Figure 1 le modèle d'apprentissage du FF conçu par Lehmann et Porquier

Comme tout enseignement du français, le Français fonctionnel fait l'objet de reproche didactique telle que l'inexistence du volet culturel qui normalement devrait être indissociable de celui de la langue. Etant une composante importante et fortement appréciable dans le processus d'enseignement envisagé, l'absence de l'aspect culturel a suscité des réactions et retours didactiques négatifs que Cuq. J, P et Gruca. I (2002) souligne comme suit :

« [...] certains voient dans les enseignements du français fonctionnel un appauvrissement linguistique et culturel, voir une inféodation idéologique au technicisme et à un certain mercantilisme, qui risquait de vider l'enseignement du français des valeurs humanistes dont il s'est toujours voulu le porteur privilégié »

A cela s'ajoute le fait que « l'approche fonctionnelle regroupe son public et procède à la classification de ses besoins par filière et non par domaine de formation. Au niveau de notre travail de recherche, cette critique est fortement appuyée par le fait qu'un étudiant en architecture n'éprouve pas nécessairement les mêmes besoins qu'un étudiant inscrit en informatique, même si les deux filières s'apparentent au même domaine soit ; celui des sciences et techniques.

A l'issue de ces défaillances, s'impose alors le FOS, que nous développerons dans les lignes qui suivent.

2 Qu'est-ce que le FOS ?

2.1. Définitions et caractéristiques

Le FOS est l'abréviation de l'expression « français sur objectifs spécifiques » calquée sur celle de l'anglais ESP « *English for Specific Purpose* », une branche de la didactique du français langue étrangère qui est conçue, à la base pour des non-natifs, et dont l'objectif est d'apprendre le français et de maîtriser son usage dans un contexte particulier pour garantir une insertion des plus souples. Face à cela nous pouvons avancer que « *Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures* » (CUQ, 2003, p.109)

Le FOS qui « *répond aux besoins urgents et précis des apprenants, il est donc prêt pour un but purement utilitaire* » (Robinson : 119) met l'étudiant au centre de la

démarche d'apprentissage dont la finalité « *n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique* » Cuq. J-P (2002 :109-110).

L'importance du FOS réside dans le fait qu'il soit « *purement fonctionnel son enseignement vise l'acquisition de compétences langagières, linguistiques et parfois sociolinguistiques dans des domaines et des secteurs d'activité bien précis* » d'après Haidar. M (2012 : 100).

L'enseignement du français à l'intention de publics spécifiques a été marqué par une série de dénominations, qui reflètent, comme déjà mentionné, des réalités proches et des méthodologies distinctes, ce qui, nous pousse à nous interroger sur les caractéristiques du domaine du FOS, ce qui nous intéresse le plus dans le cadre de notre travail.

Le FOS est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FLE, Les principales particularités du FOS est certainement ses publics, qui sont, souvent des professionnels ou des universitaires, voulant suivre des cours de français à visée professionnelle ou universitaire. En effet étant majoritairement adultes, le public FOS qui, déjà engagé dans le monde du travail, a une perception claire de ses difficultés et surtout de ses attentes. A cet effet, D. Lehmann (1993 : 115) souligne que « *ces publics apprennent DU français et non pas LE français*».

En fait, la formation des élèves en Algérie se constitue de contenus ordinaires allant de la compréhension et de l'expression orales, jusqu'à la production écrite en passant par des activités de langue relative à la syntaxe et au lexique. Ils suivent donc une formation d'un français général qui vise à les doter de compétences linguistiques, et des connaissances littéraires. Après un cursus de 9 ans (soit 2 années au cycle primaire+ 4 années au cycle moyen+ 3 au cycle secondaire) d'enseignement-apprentissage du français, le niveau de langue des élèves est très variable. Une fois à l'université, ce public se trouve, contre toute attente, confronté pratiquement à un même type d'enseignement du français à degré varié.

Publics différents conduit inévitablement à se fixer des objectifs différents qui seront atteints par le biais de contenus différents, comme l'explique Kherra. N (2014-2015 : 35) « *la diversité du public implique logiquement la diversité des objectifs, voire des attitudes à l'égard de leurs apprentissages respectifs et les moyens mis en place pour satisfaire les besoins de chaque apprenant.* ».

Ce public fait spécialement de touristes, de travailleurs migrants et de leurs proches, de professionnels et des étudiants, qui ont tous besoin du français langue étrangère pour des finalités distinctes, peut être réparti, selon Kherra. N (2014-2015 :35) en s'inspirant d'enquêtes réalisées par (Couillerot et Farinol1990), Beacco et Lehmann (1993 :31), en quatre groupes :

- Public étudiant : scolaire ou universitaire : le français entre comme composante de son cursus à court ou à long terme.

- Public d'agents de l'état : agents de fonction publique (hôpitaux, ministères...).

- Public du secteur privé (entreprises, banques, hôtels, etc.).

- Public composite mal cerné : individus qui cherchent à perfectionner leur français pour des fins d'une promotion dans leur vie professionnelle ou sociale.

A cet effet, Carras & Al (2007 :8) résume la diversité de ce public spécifique :

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

Ce public, qui, à la base est non-natifs donc étrangers à la langue française, et à ses pratiques, est contraint de rejoindre une formation en FOS dont la demande est formulée par son institution ou organisme de rattachement. Cette imposition dont la demande de formation qui, souvent formulée par la tutelle, revêt parfois un aspect commercial, un constat clairement explicité par Mangiante, Parpette (2004 : 15), en fait :

« Dans certains cas, il s'agit même d'une véritable commande commerciale : tel hôtel achète une formation à un centre de langue pour enseigner le français au personnel de réception, par exemple. Le lien entre la demande de formation et un objectif professionnel s'impose de façon claire. »

En vue d'être promus ou d'accéder à un grade supérieur, certains apprenants éprouvent le besoin de s'inscrire dans une formation FOS dans l'unique but d'accentuer les chances pour l'obtention d'un travail. A ce niveau-là, nous ne parlons plus d'une initiative imposée mais d'une nécessité immédiate.

A cette simple catégorisation des apprenants du FOS, s'ajoute une autre, constituée de personnes qui n'ont pas de besoins urgents et précis et qui ne s'inscrivent pas dans une demande de formation. Ces derniers suivent des cours de français dans le but de se perfectionner.

En plus de cibler comme mentionné plus haut les étudiants étrangers fréquentant des universités françaises, le FOS s'intéresse également aux étudiants non francophones qui suivent des formations universitaires dans leurs pays d'origines, en particuliers dans les filières scientifiques et technologiques, où il s'agit de dispenser une formation en langue française, tel est le cas de l'Algérie. De ce fait, et s'accordant parfaitement à notre travail de recherche, nous avançons les propos de Qotb.H quant à l'importance d'une formation FOS pour les étudiants de notre enquête et qui stipule que :

« [...] dans les deux cas, ces étudiants ont besoin de suivre des cours, lire des références, rédiger des mémoires, voire des thèses, discuter avec leur professeurs, etc. Pour ce faire, ils doivent maîtriser plus ou moins le français dans leur spécialité. Ils ont deux possibilités pour le faire : soit ils suivent un stage intensif en FOS avant de partir à l'étranger, soit ils suivent des cours en FOS organisés par certaines universités francophones au début de leurs études. Vu leur temps limité, ces cours semblent insuffisants pour préparer les étudiants à accomplir leurs tâches mentionnées ci-dessus. C'est pourquoi, beaucoup d'étudiants étrangers, malgré leurs compétences intellectuelles, ont du mal à faire du progrès dans leurs études notamment lors de leurs premiers mois aux universités francophones. »

La seconde spécificité du domaine du FOS est la contrainte du temps, en effet, cet enseignement ne bénéficie que de quelques heures par semaine réparties sur une période très brève pour combler les lacunes de son public.

En somme, Qotb. H (2009 : 60) résume parfaitement la situation en avançant :

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

Comme le mentionne Richer. J (25), le FOS ne prend pas en charge uniquement les besoins langagiers et les savoir-faire professionnel, mais s'étend à viser les objectifs d'apprentissage qui se traduisent par « des styles cognitifs, des stratégies d'apprentissage propres à l'apprenant et à sa culture » et qui servent à rendre efficace, et plus autonome la compétence langagière des étudiants.

A cela s'ajoute également la dimension culturelle, qui est une partie prenante de la compétence communicative, qui fut abandonné pendant longtemps avant le FOS, comme le souligne Lehmann. D (1998 : 08) « *les conceptions (classiques) du français de Spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.* »

Ainsi Richerich. R (165) et à la lumière des divers résultats des travaux de recherche ayant pour objet « les besoins en FOS », procède à la hiérarchisation des besoins en différentes catégories telles qu'énumérées par Safi. A (2016 : 100) dans le schéma suivant :

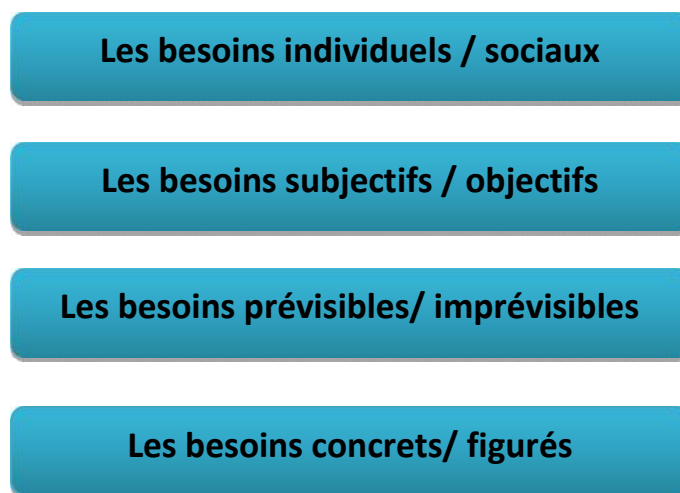


Figure 2 Hiérarchisation des besoins en FOS

La classification de ces besoins donne l'impression de s'inscrire dans une démarche dichotomique et divergente « *se dissipe après une lecture analytique de la liaison d'interdépendance qui les associe* », ainsi un objectif subjectif ne tarde pas à devenir objectif, et celui qui se veut individuel prend une nouvelle tournure pour devenir social puisqu'il ne se concrétise que dans une société.

Ainsi pour résumer les caractéristiques qui font que le FOS soit une appellation spécifique à plus d'un titre, nous jugeons important de dresser le schéma proposé par Qotb. H (2008 :62) :

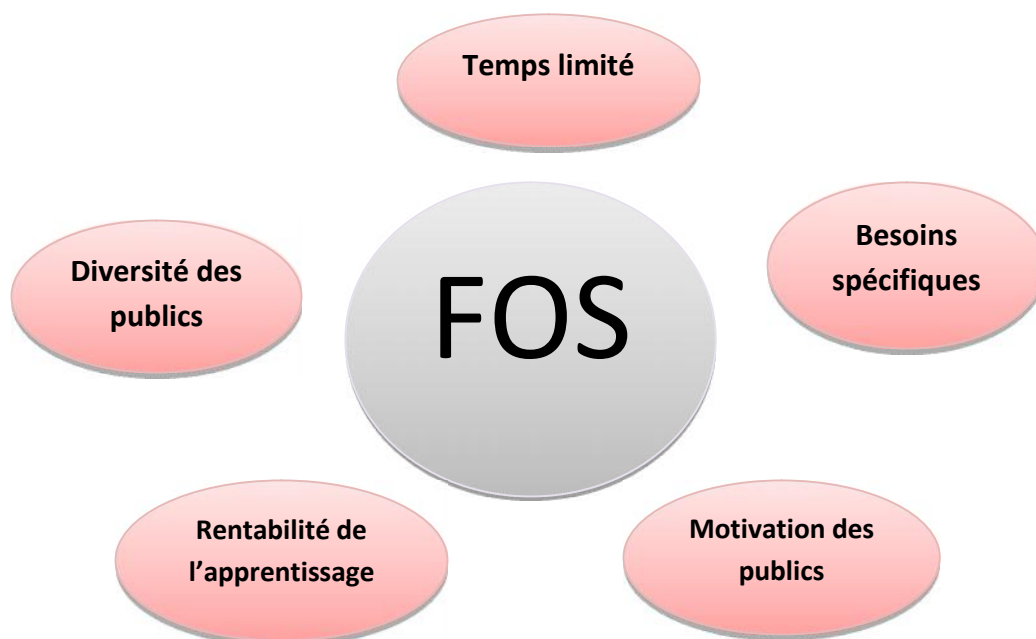


Figure 3 les caractéristiques du FOS

A l'instar des caractéristiques du FOS et son apport par rapport aux appellations précédentes, ce domaine qui fait partie du domaine du FLE adopte une démarche très différente et particulière que nous développerons dans ce qui suit :

3. La démarche FOS

« La didactique du FOS implique la conception des programmes d'enseignement "sur mesure" au cas par cas, métier par métier, à partir de documents authentiques issus de situations de communications spécialisées (monde des affaires, du tourisme, de la santé, universitaire...). Il s'agit d'une véritable ingénierie de la formation ». Mangiante & Parpette (2004, p. 22).

Dans le cadre de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, l'étudiant a besoin d'apprendre « du français » pour atteindre ses objectifs de formation qui

dépendent et qui sont liés aux besoins qu'il éprouve, et qui, se traduisent par des situations de communications particulières relevant de domaines distincts.

A cet effet, nous jugeons utile de délimiter les étapes de la démarche FOS qui sont toutes importantes et nécessaires les unes et les autres. Cependant dans le cadre de notre travail, il s'agit plutôt d'une offre que d'une demande de formation puisque l'université algérienne s'appuie fortement sur les canevas élaborés par le ministère et communiqués pour être appliqués. Il n'y a donc pas d'initiatives à prendre soit à formuler une demande de formation.

Comme nous l'avons cité, les étapes qui constituent la démarche sont indispensables et doivent faire l'objet d'une cohérence et d'une organisation claires, vu qu'elles sont dépendantes : chaque étape dépend de celle qui la précède. Ce qui fait sa singularité est la première soit ; de la demande du processus enseignement-apprentissage.

Mangiante et Parpette avancent l'existence de 5 étapes :

- La demande de formation
- L'analyse des besoins
- La collecte des données
- L'analyse des données
- L'élaboration des activités

Pour Eurin et Henao le nombre d'étapes relatives à la démarche FOS est réduit et cantonne les trois à savoir :

- Une étape d'analyse
- Une étape de sélection des contenus
- Une étape de mise en place d'un dispositif de formation

Nous procédons à présent à l'énumération des différentes phases en vigueur dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques :

3.1. Offre ou demande de formation

« La mise en place d'un programme FOS peut être le résultat de deux démarches très distinctes. Elle peut répondre à la demande d'un client qui exprime un besoin de formation, ou inversement, être une offre proposée par un centre de langue dans son catalogue de formations à un public large et diffus » selon Mangiante & Parpette (2004 : 17)

Tenant compte des propos ci-dessus, nous pouvons avancer qu'un enseignement dans le cadre du FOS ne peut se concrétiser, que, s'il découle de deux logiques : la première concerne l'offre et la deuxième s'articule autour de la demande. Cette dernière étant clairement formulée par un organisme, une institution ou une entreprise ; la demande de formation formulée constitue une étape qui engendrera d'autres.

Pour ce qui est de notre cas, notre intervention, comme nous l'avons déjà dit, revête l'aspect de l'offre de formation, et nous supposons que pour le cas des départements universitaires algériens, du moins pour ; le département de génie civil et d'architecture de Mostaganem, aucune demande n'est formulée. En effet, à travers notre intervention, nous envisageons à servir les étudiants inscrits en filière d'architecture et d'urbanisme de l'université de notre investigation (celle de Mostaganem) en leur proposant des contenus qui puissent les aider à réussir dans leur formation. Ayant suivi un parcours scolaire en langue arabe (standard), nous pouvons conclure que l'entrée de ces étudiants au monde universitaire ne passe pas inaperçue, et sans difficultés puisqu'il s'agit pour eux de tout apprendre mais en français ; une situation peu confortable à laquelle se heurtent les étudiants inscrits en architecture.

La finalité d'une telle démarche réside dans le fait que les contenus élaborés seront en adéquation avec les besoins ressentis, et relèvent d'un réel travail de terrain. Afin de cerner leurs besoins, il nous a semblé important de se rapprocher des étudiants et de leur institution. Ceci s'est fait sur une durée d'une année.

La logique dans laquelle s'inscrit notre travail et l'idée de proposer une offre de formation, lors de ce travail de recherche, résulte d'une pré-enquête sur le terrain durant laquelle nous avons relevé certaines anomalies, quant au niveau des étudiants, des lacunes qui peuvent entraver la réussite de leur formation, et nous nous sommes fixé comme objectif, de venir en aide à ces futurs architectes à travers des contenus qui les prennent en charge.

De ce fait, nous avons en début de 2015, entamé la seconde étape de cette démarche et qui n'est autre que :

3.2. Analyse des besoins

Il s'agit ici d'une étape cruciale dans la mise en place d'une formation en FOS. L'analyse des besoins constitue « *la clé de voute de la démarche FOS* » comme le mentionnent Mangiante & Parpette (2004 : 16) ou le pilier sur lequel repose toute la démarche car sa réussite conduit inévitablement à un dispositif de qualité.

« dans le contexte d'un enseignement/apprentissage qui, pour des raisons d'efficacité, tend à être diversifié et utilitaire, la notion de besoin langagier correspond bien à cette double ambition, car elle fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Richterich, 1985 : 92 cité par Qotb.H 2008 : 94).

La notion de besoin selon Qotb. H est intrinsèquement attaché à celle de nécessité et de manque de façon simultanée car l'apprenant pour parvenir à réussir dans diverses situations de communications doit mobiliser un certain nombre de compétences.

Ainsi pour Richterich, (1985 :124)*« l'analyse des besoins est une étape dont la fonction principale est de recueillir des informations sur et avec tous les partenaires engagés dans la réalisation d'un projet éducatif, information qui serviront à déterminer des objectifs »* car ce n'est qu'en se rapprochant du public d'enquête et ciblé par la formation qu'il nous sera possible de dresser l'inventaire de ses besoins en fonction des situations de communications dans lesquelles il sera appelé à s'exprimer. Cette analyse des besoins permet de définir les objectifs d'apprentissage qui se traduiront en contenus à enseigner.

Les propos de Lehmann. D (1993 :120) résumant et se joignent parfaitement à ceux de Richterich qui stipulent qu'il est question de :

« Développer des vastes systèmes reposant sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants, sur l'inventaire de l'analyse des situations de communication en langue étrangère dans lesquelles sont supposés être placés ces derniers, le tout débouchant sur des objectifs et des contenus ».

Dans le cadre de notre travail de recherche, cette étape d'analyse des besoins qui est liée à la finalité de notre intervention, à savoir ; la mise en place d'un dispositif pédagogique aux étudiants inscrits en architecture, prenant en considérations les quatre compétences (soit la compréhension de l'oral et de l'écrit, la production orale et écrite).

Recenser les besoins de notre public nous a conduit à mobiliser des outils d'investigation, qui correspondent aux hypothèses formulées par nos soins suite à la pré-enquête. En effet nous avons mis en oeuvre deux types de techniques, à savoir ; le questionnaire et l'observation du terrain d'enquête. Nous avons souhaité avoir recours à

l'entretien mais pour des raisons que nous énumérons dans le chapitre 5, cela n'a pas pu se concrétiser. Cependant quels que soient les moyens déployés, Richterich explique que : «, *l'analyse des besoins langagiers recherche à mieux savoir qui a appris, qui apprend, qui désire apprendre, qui a utilisé, qui désire utiliser quoi, pourquoi, ou, comment, afin de changer les conditions d'apprentissage et d'utilisation en fonction des données recueillies* ».

A cet effet, Mangiante & Parpette (2004 :23) formulent une série d'interrogations qui retracent les conceptions *interne et externe* à la langue. Ainsi l'analyse des besoins se voit dans l'obligation, même si ce n'est pas souvent évident, d'apporter des éléments de réponses aux diverses questions que nous schématisons comme suit :

A quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ?

Avec qui parlera-t-il ?

A quel sujet ?

De quelle manière ?

Que lira-t-il ?

Qu'aura-t-il à écrire ?

Ainsi pour pouvoir répondre à ces questions, notre travail de terrain se résume à :

- L'élaboration des questionnaires : le premier étant destiné aux étudiants afin d'en savoir plus sur leur parcours scolaire, des autres langues apprises par notre public (comme le veut Mangiante & Parpette), de se renseigner quant aux situations de communications qui leur posent problèmes, ainsi que d'identifier leurs représentations sur le cours de français dispensé pour aboutir à la formulation de leurs attentes. Le second est remis aux enseignants de spécialité, et ceux de la matière de français. Le premier vise à recenser les représentations des enseignants sur le niveau des étudiants, leurs opinions quant

à la mise en place de nouveaux contenus ancrés dans une méthode renouvelée, souligner les attentes qu'ont ces enseignants de leurs étudiants et qui se traduisent par des suggestions et propositions de contenus à introduire dans un éventuel programme. Le deuxième a pour objectif de mieux approcher le parcours des enseignants, qui ont en charge une matière essentielle dans le parcours d'architecture.

- L'observation de classe : ayant assisté aux matières de spécialité, notre observation avait pour finalité de dresser un inventaire réel, effectif et surtout signifiant des besoins des étudiants. Notre attention portait sur les pratiques verbales et non-verbales.

En fait, ce que nous envisageons de faire est de : « [...] *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne veulent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (Lehmann, D, 1993)

Une fois les besoins identifiés et les objectifs d'apprentissage fixés, il s'agit, à ce moment de la démarche, de procéder à la :

3.3. Collecte et analyse des données

« *C'est une étape essentielle de la démarche FOS, qui conduit l'enseignant à entrer en contact avec le milieu professionnel, institutionnel ou universitaire qui recevra les apprenants à l'issue de la formation* » Mangiante & Parpette (2006 : 140)

En effet, la collecte des données vient succéder la phase de l'analyse des besoins, et elle permet au concepteur une pénétration réelle dans le domaine de formation dans lequel il aura à intervenir. De ce fait, il s'agit d'une étape qui nécessite un effort personnel qui peut s'étendre sur plusieurs mois puisque l'accès aux lieux de formation, et par la même occasion aux documents s'avère être une tâche des plus fatigantes. Pour ce qui est de notre cas, nous avons eu recours à quelques échanges par mails vu la distance qui sépare notre ville de résidence et celle où nous avons effectué notre travail.

La collecte des données, qui repose sur le rasage de divers documents propres à la formation et qui sont exploités dans les différentes situations de communication, fournit au concepteur les informations nécessaires dont il aura besoin pour mettre en

place ses nouveaux contenus. A cet effet, Mangiante & Parpette (2004 : 31) avancent que :

« C'est en effet en étant confronté aux discours, écrits et oraux, actualisés dans les situations où les apprenants se retrouvent à l'issue de la formation que le formateur pourra identifier concrètement leurs besoins. Le recueil de données authentiques permet donc dans un premier temps d'informer l'enseignant sur les discours qui circulent dans le milieu professionnel ciblé »

Considérée comme une étape qui permet au chercheur de valider son analyse des besoins du moment qu'elle « *confirme, complète voire modifie* » (Mangiante & Parpette, 2004 :46), les données recueillies par le biais d'autres outils d'investigation, la collecte s'intéresse au recensement des documents authentiques utilisés dans le domaine de formation, pour servir d'assise aux contenus prévus qui doivent être objectifs. De ce fait, seule une collecte des données auprès de l'organisme ou de l'institution du public est à même de le garantir.

Dans la recherche que nous menons, la proposition que nous formulerons repose essentiellement sur des documents authentiques, notre déplacement au niveau du département de génie civil et d'architecture a été exigé par les réalités à recueillir. En effet, quelques photocopies de cours et des sujets d'examen comme supports écrits ainsi que les enregistrements effectués en salle de cours comme support oral, et les pratiques de classes relevées serviront de point de départ pour la conception de notre programme. A cela s'ajoute les échanges réguliers par divers moyens de communications (téléphone, Internet) que nous avons eus avec les enseignants du département. En fait leurs collaborations, orientations et conseils nous ont été d'une aide précieuse.

Ceci dit, il faut se rendre à la réalité qui précise que « *tous ces documents collectés ne sont pas idéaux d'être utilisés comme supports de cours* ». (Mangiante, Parpette, 2004 : 36), c'est pourquoi l'effort personnel est de taille et le recours aux documents authentiques est indispensable, puisqu'en FOS, l'enseignant doit lui-même élaborer le matériel qu'il mettra à la disposition de son public.

Nous tenons à mentionner que nous avons sollicité le département à plusieurs reprises et de façon acharnée pour avoir un maximum de documents, tels que ; les copies d'examen, mais nos demandes ont fait l'objet d'un refus motivé par le fait que cela n'est pas autorisé par la charte établie au département. Les échanges par mail que

nous avons eus, ainsi que le contact que nous avons noué avec certains étudiants n'a pas été d'une grande utilité, c'est pourquoi dans l'élaboration de notre dispositif, nous nous sommes référés aux documents authentiques de la même cadence que sur ceux récoltés sur le terrain.

Après avoir « *dégager la part langagière du travail* » Boutet, 2001 Cité dans par la revue Points Communs, pour le corpus recueilli, il est question de le passer à **l'analyse des données.**

Ainsi à travers l'enquête que nous avons menée, les données que nous avons recueillies par le biais du questionnaire, observation et enregistrement, nous avons procédé à leur organisation selon surtout les situations de communications dans lesquelles notre public s'exprime.

Les documents authentiques qui constituent également une base de notre dispositif ont été longuement et dûment sélectionnés grâce aux compétences d'un architecte qui a plus de 10 d'expérience dans le domaine du bâtiment.

Ainsi pour définir les documents authentiques qui peuvent être selon Veda Aslim-Yetis (2010)

« un annuaire téléphonique, un calendrier, un catalogue de vente par correspondance, un journal, un magazine, une carte, un plan, des horaires de trains, un télégramme, un chèque, un passeport, des petites annonces, une publicité, un dépliant touristique, un programme de télévision ou de cinéma, un imprimé administratif, un formulaire, une recette de cuisine, un billet de banque, une bande dessinée, une photo de famille ou de monuments, de rues, un bulletin de météo, une chanson, un film ou documentaire, un emploi du temps, des résultats sportifs, une critique littéraire, des extraits vidéo d'émissions télévisées, de livres, etc. »

Et par opposition aux documents pédagogiques ce sont des supports « *créés de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant.* » (Robert, 2002 : p.14)

Le traitement de ces documents une fois recensés, il est impératif de suivre les recommandations faites par Bérard, 1991 ; Barrière, 2003 ; Cuq & Gruca, 2003 ; Lemeunier-Quéry, 2006) et qui consistent à ce que le document soit :

- Adapté aux niveaux des apprenants
- Riche en informations pour permettre une meilleure exploitation
- Apte d'approcher la dimension culturelle des apprenants

Carras et Al (2007 :34) cité par Safi. A (2016 :105) dénombre quatre critères concernant le document authentique, que nous formulons dans ce qui suit et qui seront redéfinis dans le chapitre 4 de notre travail :

- Sa sélection ou le tri des documents
- Son adaptation avec le niveau des étudiants et les finalités de la formation
- Sa didactisation afin qu'ils soient exploitables et exploités
- Son actualisation permanente

Ainsi selon Magiante & Parpette (2004 : 36) :

« L'analyse des discours authentiques permet de faire apparaître les particularités des discours spécialisés. L'analyse de ces discours ne doit pas seulement faire apparaître leurs caractéristiques linguistiques, mais également les situer dans une pratique professionnelle [...] les échanges professionnels s'inscrivent en effet dans une logique disciplinaire et dans des schémas de communication propres au contexte où ils sont produits »

Une fois les documents analysés et traités doivent à présent être exploités pour une :

3.4. Elaboration didactique

Lors de l'intervention de cette dernière étape, le concepteur est prédisposé et le plus qualifié à dresser les contenus qui formeront son dispositif. Son aptitude, qui est le fruit d'un travail laborieux lors des précédentes étapes, lui permet d'élaborer des contenus qui renvoient à des situations de communications, des savoirs langagiers et pragmatiques indispensables pour son public d'enquête.

Ce qui semble nécessaire à ce niveau de la démarche est de concevoir un dispositif qui permet aux étudiants de se préparer, et de faire face aux diverses situations de communications auxquelles ils seront confronté pendant leur formation et plus tard une fois sur le terrain.

Pour Mangiante & Parpette (2004 : 03), l'élaboration didactique doit se baser 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.”

La finalité d'un tel enseignement est d'assouvir les besoins langagiers des universitaires à court ou à long terme. A cette étape du travail, le concepteur est tenu à sélectionner les thèmes et les ressources qui motivent ses apprenants.

Si Mangiante & Parpette (2004 :78) s'interrogent sur « *quoi enseigner, quels apprentissages viser mais aussi et surtout comment envisager ces activités* », nous pouvons déjà avancer que pour rendre un enseignement optimal il est question de procéder à une exploitation diversifiée et fortement rigoureuses des supports. Ainsi le recours aux TICE rend le public plus attentif et remarquablement intéressés par un enseignement du français sur objectifs spécifiques.

En plus de prévoir des activités visant le développement des formes langagières , ne doivent en aucun cas négliger la singularité du public FOS qui se traduit par son besoin de maîtriser le français pour en faire un usage dans le domaine professionnel. C'est pourquoi prendre en compte cet aspect est recommandé pour le concepteur d'une formation en FOS, comme le souligne Richer, 2008 cité par Mangiante & Parpette : « *Les particularités du FOS constituent des enjeux, devant aider l'apprenant à développer un véritable agir communicationnel et professionnel* » car « *dans les techniques d'enseignement en FOS, l'accent est mis sur le savoir-faire professionnel, sur l'évaluation en notions de tâches à réaliser* », principe sur lequel nous nous sommes basé dans la réalisation de notre dispositif pédagogique. En effet, dans notre travail, les étudiants auront comme supports écrits des situations réelles (affichage de projets, exposés écrits) extraits du réel professionnel.

A l'instar de l'analyse des situations de communication qui a permis la formulation des objectifs de formation pour déboucher ainsi sur des contenus, la finalité de l'enseignement du FOS pour notre public d'enquête est de le doter d'un savoir-faire lui permettant de faire face aux diverses difficultés qui entravent sa formation, nous citons à titre d'exemple : l'exposé oral (en atelier lors de l'affichage), la prise de notes pendant les cours, et bien d'autres actes communicatifs ayant comme supports oraux à exploiter, et à étudier, une conférence réalisée par un de leurs enseignants au niveau du département, des photocopiés de cours.

Une fois ces contenus élaborés à l'intention de public hétérogène selon des besoins différents traduits au cours de la démarche entreprise en objectifs de formation, il est indispensable de penser à la manière dont ils seront transmis et enseignés.

A cet effet Carras & Al (2007 : 39) déclarent : « *Il n'y a qu'une méthodologie pour un public donné, à un moment donné, même si certaines démarches et approches sont transférables* »

Elaborer un dispositif pédagogique n'est pas une simple tâche puisqu'elle implique des efforts inestimables de la part du concepteur ; qui vont de l'analyse des besoins jusqu'à la production des activités *sur mesure* qui ciblent dans un premier temps le milieu universitaire où les étudiants auront, à faire face à différents types de discours et situations. Dans un second temps, le milieu professionnel où tout architecte ayant élaboré un projet se doit de le promouvoir et d'en rendre compte par écrit, de proposer une offre...etc une panoplie interminable de situations aussi différentes les unes que les autres.

4. Le FOS en contexte algérien

Après avoir longuement défini l'enseignement du français destiné à des publics spécifiques, nous nous sommes intéressé dans les précédentes lignes au FOS « français sur objectifs spécifiques » où il s'agit d'un enseignement qui se doit d'être efficace et réalisé dans un laps de temps réduit par opposition au français général. Un enseignement qui ne vient que corroborer l'intention des universités algériennes à promouvoir l'enseignement des langues dans les disciplines non linguistiques ; particulièrement pour les filières scientifiques et techniques telle que l'architecture pour notre travail de recherche.

Dans ce qui suit, nous nous focaliserons à dresser un état des lieux des travaux et projets de formation FOS en vigueur dans le contexte algérien.

Naissance et évolution du FOS

Comme précisé par Asselah- Rahal (2000, cité par Sebbane, M, 376) « *le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat, en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir politique en Algérie* ». En effet, la langue française continue, en dépit de toutes les dispositions prises à l'encontre de son enseignement, à véhiculer les savoirs, à être synonyme de réussite et promotion sociale et professionnelle.

Face à cela, nous soulignons un nombre important de demandes de formation émanant de diverses spécialités professionnelles tel que ; le domaine de l'hôtellerie, le domaine juridique, le domaine du tourisme, etc où le public est amené à suivre une formation en français sur objectifs spécifiques

En plus du volet professionnel, nous notons qu'au niveau des structures de l'enseignement supérieur, le ministère suggère un renouvellement quant aux programmes de formation de l'enseignement du français, en prenant en compte les besoins des étudiants. Ce qui est visé par cette initiative est de venir en aide aux universitaires pour leur permettre de mieux gérer leurs études et réussir leurs formations.

Ceci dit, l'émergence du FOS en tant que domaine et projet de formation pour différents publics a été faite en plusieurs étapes que nous schématisons comme suit :

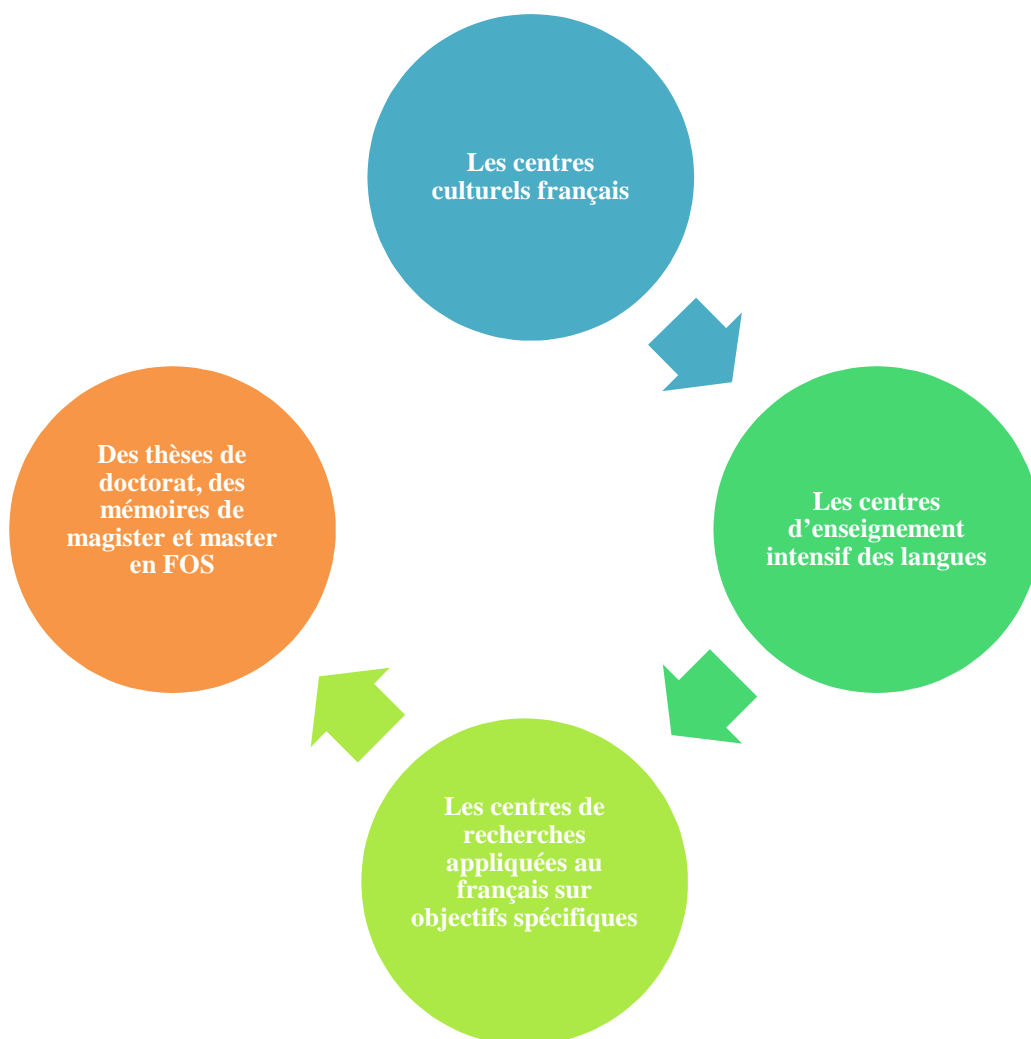


Figure 4 naissance des travaux universitaires en FOS

4.1. Genèse des projets FOS en contexte algérien

Dans cette partie, il convient de présenter brièvement les différents projets FOS en Algérie qui ont permis la naissance des recherches universitaires dans ce domaine.

4.1.1. Les centres culturels français :

Connus aujourd'hui sous l'appellation d'instituts français, ces centres constituent le premier effort en vue d'améliorer l'enseignement du français professionnel en Algérie, et ce en 1980. Installés principalement au niveau

d'Alger, Oran, Annaba et Tlemcen. Les instituts français amènent le ministère de l'enseignement supérieur à nouer des relations avec des universités françaises, donnant ainsi naissance à des conventions interuniversitaires. L'objectif majeur de ces centres culturels français est d'assurer une formation de langue française où l'étudiant est placé au cœur des contenus à dispenser par le département des langues de ces centres. A cela, s'ajoute la prise en charge d'un public plus large, soit les professionnels, souhaitant acquérir des compétences en français pour pouvoir réussir, bénéficier des promotions et s'intégrer efficacement dans les entreprises, à travers des contenus adaptés à leurs niveaux et qui répondent à une demande de formation formulée par les institutions auxquelles ils s'attachent.

En fait ceci dépend de « *la demande de l'entreprise, de l'organisme, de l'institution* » et pour ce faire « *l'IF propose des formations à la carte en fonction des besoins professionnels de l'entreprise : techniques de communication professionnelle, rédaction d'écrits professionnels, messagerie électronique, correspondance administrative et commerciale, comptes rendus, rapports, notes de synthèse, techniques d'animation de réunion, de prise de parole, d'exposés, de négociation, cours spécialisés (français administratif, bancaire, juridique, médical, écrits journalistiques...)* ».

4.1.2. Le centre d'enseignement intensif des langues (CEIL) :

Comme nous l'avons mentionné au début de notre travail, ceux pour qui l'enseignement-apprentissage du français est épineux sont les étudiants inscrits dans des filières scientifiques et techniques où la maîtrise de la langue française pose problème. En effet, ces derniers sont plus exposés au phénomène d'échec et/ou d'abandon.

De ce fait, la mise en place des CEIL vise à réduire dans un premier temps, et abolir, dans un second, le taux d'échec qui devient de plus en plus alarmant, et de donner un coup de pouce à l'enseignement des formations en langue de spécialité, et du français fonctionnel. Créé le 25/07/1981 par arrêté ministériel, le premier centre d'enseignement intensif des langues voit le jour à l'université d'Alger qui vers 1998, et suite à l'instauration du régime des Facultés, se convertit en un Département de la Faculté des Lettres et Langues de l'Université. Le CEIL prend en charge un public diversifié, se constitue de :

- étudiants en graduation et en post-graduation.
- professeurs universitaires.
- cadres et gestionnaires d'entreprises privées et publiques.
- étudiants étrangers.

Il propose ainsi des formations en langues arabe, anglaise, allemande, espagnole, russe et turque.

En 2011, le réseau algérien des centres d'enseignement intensif des langues compte 34 centres répartis sur l'échelle nationale, dont chacun prend en charge une spécialité bien précise.

Pour le cas de notre recherche, le CEIL de l'Université de Mostaganem adopte la méthode « rond-point » pour l'enseignement du français à des fins spécifiques ; *« une méthode de français qui présente des documents vidéo et audio apportant un vécu culturel motivant auquel les apprenants peuvent se référer pour assimiler le français. »* selon le site web du centre ». Il a pour principales missions :

- *un enseignement de langues pour remédier au taux d'échec constaté chez les étudiants à ce niveau.*
- *un appui technologique aux cours d'apprentissage, de perfectionnement de recyclage en langues étrangères aux enseignants et aux étudiants non spécialisés dans ce créneau aux fins de répondre à leurs besoins en matière de recherche.*
- *un espace universitaire aux adultes désireux d'apprendre et de se perfectionner dans une langue soit à des fins scientifiques, professionnelles, ou par simple goût.(idem)*

Pour ce faire, le centre de Mostaganem ainsi que tous les autres centres, disposent de matériels audio-visuel tel que des PC portables, et Data-shows.

4.1.3. Le centre de recherches appliquées en français sur objectifs spécifiques (le CREAMFOS) :

Après avoir exercé au Maroc pendant plusieurs années et lancé le principe du français fonctionnel à l'intention des marocains (étudiants, travailleurs, etc), Madeleine Rolle-Boumlic, attachée de coopération pour le français à l'ambassade de France à Alger, intervient en Algérie et crée le CREAMFOS en 2002 qui se veut être l'unique organisme qui s'intéresse au FOS et à son évolution. De ce fait, la dispense d'une formation, offerte par le SCAC de l'ambassade de France, au profit d'enseignants, au niveau de « la chambre de commerce et d'industrie de Paris » pour la démarche FOS, revient à Madeleine Rolle-Boumlic. Ce qui est visé par une telle démarche c'est de venir au secours des étudiants universitaires, en leur proposant les moyens linguistiques qui leur garantissent la réussite de la première année universitaire. Rolle-Boumlic, M (2008) précise que ce qui est préconisé est « *la réussite de l'apprenant dans un domaine où la langue française est la langue d'apprentissage ou de communication (langue-outil)* ».

Le Creafos, intervient pour la première fois, auprès de l'E.S.B d'Alger (Ecole Supérieure de Banque) à partir de 2002, qui fut par la suite l'objet de quelques travaux universitaires.

Les demandes qui s'enchaînent auprès du Creafos, émanent principalement de départements universitaires partout en Algérie. Nous citons à titre d'exemple l'ENPEI (l'Ecole nationale préparatoire aux études d'ingénieur (ENPEI) de Rouiba-Alger, une démarche initiée par Kaaboub, A à partir de 2006. Ainsi le FOS est enseigné en première année au niveau de cette école à l'intention des étudiants, et dont les contenus qui s'étalent sur une durée de 135heures, doivent permettre à l'étudiant «*d'être en mesure de consulter des ouvrages et autres publications en langue française, d'assister à des cours et conférences tenues en cette langue, d'assurer dans de bonnes conditions les tâches qui leur sont assignées* »(idem), en somme, de réussir sa vie estudiantine.

Ainsi le CREAFOFOS s'intéresse principalement aux écoles préparatoires aux quatre coins de l'Algérie, et a été sollicité pour dispenser des formations aux enseignants, qui peuvent à leurs tours être capables de concevoir des contenus adaptés aux niveaux et aux besoins de leurs étudiants. Ceci dit, l'implication des étudiants était un passage obligé dans une telle formation puisqu'ils sont soumis à des tests de positionnement pour faciliter le recensement des attentes.

4.1.4. Travaux universitaires en FOS : thèses, mémoires de magister et de master

Enseignant à l'ENS d'Alger, Abdelkrim Kaaboub contribue à l'émergence du FOS en contexte universitaire algérien en mettant en place la première licence de didactique du FOS au niveau de l'université de Blida. A cet effet, de nombreux travaux de magister et de thèses surgissent dans ce sens. L'avènement du LMD n'a en aucun cas interrompu ce qui a été lancé puisqu'il y a eu la mise en place de masters régionaux (Alger et Mostaganem) en didactique du FLE/FOS, ce qui témoigne du besoin de prendre en charge les étudiants inscrits dans les filières scientifiques et techniques particulièrement où le français est langue de communication.

En effet, de nombreux travaux ont été réalisés dans le cadre du master FLE/ FOS au niveau du département de français de l'Université de Mostaganem duquel nous sommes issus, nous citons à titre d'exemple :

- « La compréhension des documents écrits chez les étudiants de 1^{ère} année mathématiques- Informatique : cas de l'Université de Mostaganem », Khadidja seradj
- « Les pratiques langagières des étudiants inscrits en 1^{ère} année médecine de l'université de Mostaganem », Tayeb Nassima

Plus récemment, des mémoires de master FLE/ FOS de l'université de Tlemcen comme :

- L'identification des besoins langagiers chez les étudiants de la première année médecine », Hocine Fadia
- D'une didactique FOG vers une didactique spécialisée FOS : cas des étudiants inscrits en première année pharmacie, Hasnaoui Fouzia & Messaoud Zineddine

De ce fait, le nombre des travaux réalisés dans le cadre de l'école doctorale algéro-française témoignent de l'importance de développer des contenus adaptés aux besoins des étudiants inscrits dans différentes filières universitaire selon le site de l'EDAF, nous évoquons, par conséquent les recherches menées par :

- « Une contribution à l'enseignement et à l'apprentissage de la compréhension et de la production de l'écrit en Médecine : difficultés et contenus (cas des étudiants de la faculté de Médecine de Sidi Bel Abess », Abdelmalek Hanane Aicha
- « Le Français sur objectif universitaire : compétences rédactionnelles en sciences vétérinaires », Boukhannouche Lamia
- Un programme FOS pour les étudiants en droit et sciences administratives : Le cas des étudiants de IVème année de graduation à l'université Abou Bekr Belkaid, Bouzid Ilhem
- « Le développement de la compétence de production écrite chez les étudiants de première année journalisme : presse écrite », Chelghoum Moubarek ;

En plus des spécialités universitaires, certaines recherches s'intéressent aux organismes tels que :

- « Mise en place d'une méthodologie d'analyse des situations de travail en français dans une entreprise algérienne ; cas de l'Entreprise Portuaire de Bejaia » Zaidi-Derradji Leila
- « L'analyse des besoins langagiers en milieu professionnel : le cas de la Sonatrach » Benbachir Naziha

Nous notons que d'autres travaux s'articulant autour du FOS sont en cours de réalisation, nous citons :

- Analyse et gestion des difficultés liées à l'acquisition du discours scientifique chez les étudiants de 1^{ère} année de médecine, Benachenhou Assya
- L'installation d'un module de Français de spécialité dans les filières scientifiques à l'université algérienne, Eghdadi Amina

Dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons au « français de l'architecture », ce dernier ayant, comme nous l'avons mentionné, fait l'objet de peu de travaux en didactique des langues, cependant en contexte algérien et jusqu'à 2015 il y a eu l'approbation de deux thèses de doctorats dans ce sens. Nous notons le travail élaboré par El Habitri Rachid « (Degré d') Adéquation des objectifs d'apprentissage aux besoins des étudiants algériens de 1^{ère} année d'architecture : analyse d'outils didactiques de l'enseignement/ apprentissage du FLE » au niveau du département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem et celui présenté par Kherra Nawal « Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en architecture » auprès de trois départements soit : Constantine, Setif et l'EPAU d'Alger.

Même s'il nous a été très difficile de nous procurer la thèse, nous notons qu'à l'issue de l'enquête menée et de l'analyse réalisée, El habitri formule une proposition à titre indicatif de répartition et progression trimestrielle de formation en FOU pour le département de son investigation, soit le même sur lequel nous travaillons. En effet, selon lui, « *cet état de faits est la résultante du « brusque » passage d'un enseignement **du** français comme simple matière parmi tant d'autres (et de quelques heures seulement par semaine) à un enseignement **en** français de tous les modules de la filière* ». Sa proposition, comme il le souligne, pourrait faire l'objet d'une modification d'un enrichissement et d'une complétion lors d'études ultérieures.

Kherra Nawel, quant à elle, va au-delà d'une proposition de répartition et de progression puisqu'elle couronne son enquête de terrain par la mise en place d'un référentiel de formation à l'intention des étudiants en architecture. Le travail est présenté sous forme d'une grille et « *pourra servir de guide aux enseignants de français* » selon Kherra, N.

A cet effet, notre travail s'inscrit dans le continuum de ces deux travaux menés auprès de divers départements d'architecture en contexte algérien et dans lequel nous mettons en place un dispositif pédagogique aux étudiants inscrits en architecture. Nous souhaitons préciser que les contenus que nous proposerons ultérieurement ne constitueraient pas un modèle exhaustif, et ne sauraient être le remède approprié et absolu aux lacunes dont souffrent les étudiants. De ce fait, notre apport n'est qu'une initiative bénéfique à prendre avec toutes les précautions puisque l'élaboration et le parrainage d'un curriculum n'est que du sort de concepteurs et d'une tutelle aptes à le faire.

Chapitre 2

L'architecture en contexte algérien

de la naissance du domaine au terrain de notre investigation

« L'architecture est la forme physique qui enveloppe la vie des hommes dans toute la complexité de leurs relations avec leur milieu ».

Jean Renaudie

L'université algérienne a vu défiler deux réformes ; celle entreprise en 2003 et bien avant celle amorcée en 1971. Cette dernière ambitionnait à reconstituer le pays dans un cadre d'application d'aménagements profonds, qui ciblaient la promotion des ressources humaines. La réforme visait donc à modifier tout l'enseignement supérieur, aussi bien dans sa forme que dans son contenu.

En effet, l'enseignement supérieur s'était lancé dans la formation d'un plus grand nombre de cadres aux diverses compétences, et c'est sur la base de ces principes que la formation architecture en Algérie surgit.

Evoquer la formation des architectes en contexte algérien exige de nous de retracer les diverses étapes par lesquelles est passée la formation jusqu'à la mise en place des programmes actuels ainsi que les lois qui régissent l'activité des différents établissements d'architecture.

Parler d'architecture est fortement lié aux « *trois grands principes incontournables de la conception architecturale : beauté, solidité et utilité* » énumérés par Vitruve dans le traité *De Architectura* (1979 :63), ainsi et à partir de ces trois paramètres, nous pourrions discuter de la naissance de ce domaine en Algérie et de sa trajectoire.

Toutefois avant de dresser l'évolution du domaine dans le contexte algérien, il convient de définir le concept d'architecture.

1. Architecture : éléments de définition

Le mot architecture découle du mot latin « architectura », signifiant l'art de bâtir et d'ornez les édifices, C'est une activité où il est question de joindre l'art à diverses données technologiques, géographiques et d'autres aspects. Elle est définie par les architectes, spécialistes du domaine notamment par Vittorio UGO (187 : 32) comme étant « *une réponse poétique et construite à notre désir de localisation et de mémoire,...L'architecture construit le lieu que nous habitons, en constitue la forme et l'institut comme valeur de condensation de la mémoire par rapport aux principes culturels les plus profonds*»

Le Corbusier (2008 : 23) synthétise sa pensée en avançant que « *La construction c'est pour faire tenir, l'architecture c'est pour émouvoir* ».

Paul Nelson (cité par Van Haecke) quant à lui précise que :

« Par distinction scientifique d'avec la construction qui serait le fait d'assembler différents éléments en utilisant les matériaux et les techniques appropriées, la pratique de l'architecture se caractérise par une intentionnalité établie dans le « projet » lequel se définit en des plans, des représentations symboliques diverses qui lui font intégrer temps de construction et d'usage... Aussi, cet effort conscient et préalable propre à la conception architecturale a-t-il pour objectif de concilier l'utilité, la beauté et la solidité de formes, d'espaces et de structures ».

Ainsi pour résumer en quoi consiste réellement l'architecture nous nous référons à la définition radicale attribuée par Van Haecke, J-M & Verdier, L et qui signale que :

« L'architecture est un art du paradoxe. Elle traite des contradictions : haut-bas, dedans-dehors, loin-près, opaque-transparent, sombre-lumineux, lourd-léger, chaud-froid, plein-vide, mobile-immobile, collectif-individuel, public-intime, exposé-abrité, brut-poli, naturel-technologique, sauvage-social, fermé-ouvert, passé-futur »

L'architecture, qui, dans un premier temps, ne s'est intéressée qu'à l'habitation se voit élargir son champs d'intervention pour atteindre tout autre type d'équipement, des espaces publics en « *impliquant progressivement des savoirs techniques de plus en plus élaborés associés à des esthétiques de plus en plus raffinées* » comme le souligne Samai- Bouadjadja, A(2004 : 53-67). En fait l'évolution de l'architecture est clairement dictée et intimement liée à l'évolution de la société dans laquelle elle naît.

Il convient à présent de dresser un aperçu sur le domaine en question en contexte algérien

2. Panorama de l'enseignement d'architecture en Algérie :

2.1. Naissance de la formation d'architecture

La formation des architectes est née au sein de l'école régionale des beaux-arts d'Alger (ERBA) qui dépendait de celle de Paris. Après l'indépendance du pays, elle ne tarde à devenir Ecole Nationale des Beaux-Arts ; une école dans laquelle il était question de former des Architectes-Artistes puisque seules les dimensions esthétiques, et artistiques étaient prises en considération. De ce fait, les architectes

formés n'étaient pas dotés de savoirs techniques relatifs à leur métier. Le profil de l'architecte s'impose par les circonstances puisque l'établissement assurait la transmission des savoirs renvoyant aux arts plastiques, arts graphiques, et à l'architecture.

Le passage du profil de l'architecte-artiste à celui de l'architecte-technicien, qui est muni de connaissances scientifiques, techniques et pluridisciplinaires, s'est concrétisé en 1970 ; année de la restructuration et de la conversion de l'Ecole Nationale des Beaux-Arts (ENBA) en Ecole Nationale d'Architecture et des Beaux-Arts (ENABA).

Dans cette succession d'appellations, et selon l'ordonnance n°67-70 du 14 octobre 1970, voit le jour l'Ecole Nationale Polytechniques d'Architecture (EPAU) qui se doit d'assurer une formation plus technique qu'artistique où les contenus revêtent un aspect spécifique reposant sur de nouveaux principes et paramètres.

Quatre années plus tard, soit en 1974, vint l'idée de généraliser la formation d'architecture à travers le territoire nationale et le premier institut fut implanté au niveau de l'université de Constantine L'IAUC : institut d'architecture et d'urbanisme de Constantine. Des universités comme celles d'Alger et d'Oran se font adjoindre d'instituts d'architecture où la formation est cédée à des architectes de renommé.

La formation d'architecture est implantée dans une quinzaine d'établissements, que Kherra.N 2014-2015 :77 a regroupé en régions. Nous comptons donc pour :

- La région centre : EPAU, Blida, Laghouat et Tizi Ouzou
- La région Est : Annaba, Batna, Biskra, Constantine, Jijel, Sétif et Tébessa
- La région Ouest : Béchar, Oran, Mostaganem et Tlemcen

2.2. Critères d'accès à la filière d'architecture

L'accès à cette filière de formation à l'université en contexte algérien obéit à un certain nombre de conditions, dont la première est l'obtention du baccalauréat avec mention. Les étudiants, à qui, cette formation est autorisée, doivent émaner exclusivement des différentes filières à caractère scientifique et technique par opposition aux filières littéraires. L'ordre des priorités est comme suit :

- Filière « mathématiques »
- Filière techniques mathématiques :
 - Spécialité « génie civile »
 - Spécialité « génie mécanique »
 - Spécialité « génie électrique »
 - Sciences expérimentales

La seconde condition qui doit être remplie et comme déjà stipulé plus haut est ;la moyenne obtenue à l'examen du BAC. Cette dernière se voit fixer chaque année par une circulaire ministérielle selon les besoins de la société, ainsi que le nombre de places pédagogiques disponibles.

Il faut, toutefois, savoir que l'inscription dans une formation d'architecture exige une moyenne minimale fixé de 12.50/20 et ce depuis la circulaire n° 2 du 16 mai 2006. Cette moyenne est en hausse et progresse chaque année. A titre d'exemple, pour le département de notre enquête, et pour l'année universitaire 2015-2016, la moyenne a été fixée au départ à 14.01 mais qui s'est vue baisser aux alentours de 12 /20 vu la disponibilité des places pédagogiques.

2.3. Description de la formation architecture en Algérie4

2.3.1. Aménagement de la formation

L'université est un système d'enseignement, où il est question de s'approprier des compétences d'ordre scientifique, mais aussi d'ordre technique, comme la prise de note, la rédaction de synthèses, le compte-rendu, et l'organisation des prestations orales...etc.

Dans cette perspective, la filière d'architecture, en plus des compétences citées plus hauts, dispose d'un volume horaire important reflétant ainsi la longueur du programme dispensé. Nous remarquons que les étudiants inscrits en architecture se voient étudier 36h par semaine les trois premières années de licence.

En master, le programme s'allège et le volume horaire diminue à h par semaine. (Voir annexes 1,2 3 et 4).

Le programme pédagogique comme dicté par le journal officiel en septembre 1983, n'a pas subi de changements radicaux avec l'avènement du système LMD et se compose de deux types de cours :

- Cours magistraux
- Travaux dirigés

L'enseignement proposé au sein de l'université est bel et bien distinct de celui déjà effectué au cycle secondaire. En effet, les enseignements sont réalisés sous deux formes différentes, non seulement au niveau des objectifs, et leurs natures mais également par la domination des travaux pratiques, qui bénéficient d'une grande place dans la formation universitaire, en particulier dans la matière de projet qui se déroule en atelier pour la filière d'architecture.

Les cours magistraux sont présentés oralement ayant pour appui des supports écrits (polycopiés surtout) et des moyens relevant des TICE tel que le data-show qui sert à illustrer certains concepts. Ce dernier demeure le moyen le plus exploité par le corps enseignant face à un public important rassemblé dans des amphithéâtres.

Les travaux dirigés (TD), quant à eux, sont différents des cours puisqu'ils sont assurés dans des salles d'une superficie moins importante et qui peuvent accueillir jusqu'à soixante étudiants, propos que nous détaillerons dans la partie qui sera consacrée au compte-rendu de notre observation.

La matière la plus importante de la formation d'architecture est celle de « projet », qui, a lieu une fois par semaine en salle d'atelier, à raison de six heures et qui peuvent être parfois prolongées. Dans cette matière, il est question de mobiliser toutes les connaissances acquises dans diverses matières, (y compris celles de la matière de français) du canevas pour aboutir à une production architecturale dûment fondée. Il s'agit donc d'une formation pluridisciplinaire, fortement diversifiée.

La formation d'architecture en Algérie a fait l'objet de plusieurs réformes (1971, 1985 et 1994), dont la première a eu pour finalité la centralité de la matière du « projet », à cet effet, elle résume parfaitement ce changement :

« En effet dans la réforme de 1971, l'enseignement de l'architecture à l'instar des autres disciplines passe d'un système modulaire à un système annuel ; et d'une évaluation par module à une évaluation basée sur la compensation, c'est-à-dire sur la moyenne annuelle compensable des matières à l'exception du module du projet (d'atelier). On note par-là malgré la légèreté des réformes, le projet garde sa spécificité et ne peut être considéré comme toutes autres matières enseignées, c'est le lieu de convergences de toutes les matières enseignées. »

La réforme de 1985, quant à elle, préconise l'amélioration de la qualité du produit d'enseignement de l'architecture ; en fait on s'interroge beaucoup plus sur

les contenus, que sur les méthodes d'enseignements à adopter. La communication et la revalorisation de l'aspect artistique de la discipline constituent le centre d'intérêt de cette réforme. L'enseignement de la matière de « projet » dispose de 50% du volume horaire globale de la formation.

La dernière réforme dont a bénéficié l'enseignement de l'architecture en Algérie, est ; celle de 1994 qui n'a fait que confirmer les propositions de la réforme de 1985 et avait comme objectifs :

« 1) L'enseignement supérieur est un Service public : les missions d'enseignement supérieur sont d'intérêt général. L'université doit donc demeurer un service public, performante avec une démocratisation du savoir et l'égalité des chances entre tous les étudiants ;

2) L'Amélioration de la qualité : la réforme des programmes pédagogiques doit avoir pour finalité l'amélioration de la qualité du produit de l'enseignement supérieur ;

3) L'Autonomie : renforcement de l'autonomie des établissements du supérieur dans

L'exercice de leurs activités et responsabilités pédagogiques. Ce qui sous-entend que chaque établissement doit développer son projet comme seul garantie de son autonomie

Pédagogique, dans le cadre de la politique nationale de l'enseignement supérieur et du Projet éducatif qui la soutient.

4) L'Ouverture de l'université sur son environnement en Algérie et dans le monde est un autre principe à traduire dans les faits. » (Messaoud, A, 2005-2006 : 58)

Quant à l'évaluation, qui est de rigueur dans la formation en architecture, elle repose sur le double effort fourni par l'étudiant en contrôle continu, et en examens semestriels. Il est donc soumis, selon les fiches d'organisation des unités de formation, à une évaluation qui s'articule autour de :

Contrôle continu	Examen semestriel
Sa progressivité dans le travail	Synthèses écrites
Courtes interrogations	Questions à choix multiples
Exercices réalisés	Réalisations purement architecturales :
Une présentation de l'ensemble des travaux à la fin de chaque phase	maquettes, plans, dessins, planches...etc accompagnés de discours oraux

Tableau 1 mode d'évaluation en architecture

2.3.2. L'apport du système LMD à la formation d'architecture

L'avènement du système LMD dès la rentrée universitaire 2003-2004 répond aux besoins d'une politique d'uniformisation de la formation supérieure avec le reste du monde (guide du MESR, 2009 :3), arrive à supplanter de façon progressive le système classique. La figure suivante (élaborée par Messaoud, A : 2005-2006 : 60) schématisera l'architecture des enseignements dans le nouveau système :

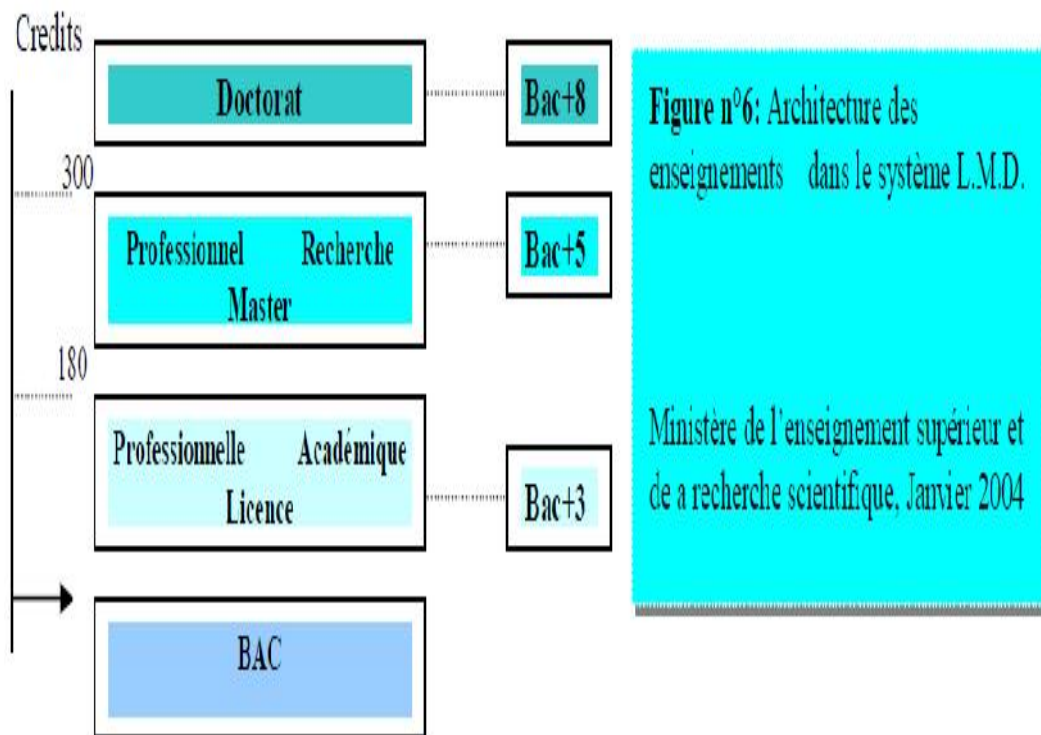


Figure 5 organisation des enseignements dans le LMD

Il s'agit donc d'une organisation par cycle :

- 1^{er} cycle soit bac + 3 et qui afflue sur une licence dont la base est commune mais les options sont différentes : soit académique soit professionnelle.
- 2^{ème} cycle soit bac + 5 et qui aboutit à un master de recherche ou professionnel.
- 3^{ème} cycle soit bac+ 8 (licence et master inclus) qui sera couronnée par un doctorat suite à un concours national.

Dans le cadre du système LMD, la formation en architecture est validée après trois années d'études par un diplôme de licence. L'accès au master s'étalera sur deux années, suite à un traitement de dossier qui repose sur plusieurs critères, à savoir ; la moyenne obtenue durant les trois années, la validation des crédits se fait par le biais des examens et de rattrapages et aussi le nombre de places pédagogiques disponibles.

Ainsi l'obtention des deux diplômes à savoir celui de licence et celui de master est conditionnée par la réalisation d'un projet de fin d'études afin de valider les années de formation.

En effet, ce nouveau système est perçu comme étant le chemin idéal que l'université algérienne devrait entreprendre pour combler les besoins de formations, ce qui mènera à l'implication de façon concrète et incontestable l'étudiant dans l'édification et la caractérisation de son parcours de formation tout en développant une autonomie lui permettant de s'approprier un ensemble de savoirs. A cet effet, Benghabrit. N et Rebahi-Senouci.Z (2009 : 190) avançaient que les finalités attribués à ce nouveau mode d'enseignement sont la : « [...] *création d'un marché commun de diplômes pour faciliter la mobilité des étudiants ainsi que la création d'un marché commun de travail, pour faciliter la mobilité des diplômés avec la notion d'employabilité* ».

Le programme vise à l'unification des matières, c'est-à-dire suivre une formation d'architecture au niveau du département de Mostaganem, celui de Blida ou de Batna revient au même. Les étudiants auront, donc, les mêmes contenus puisque ces derniers sont similaires et semblables sur l'échelle nationale et visent à garantir le principe d'équité entre eux.

Selon Virtuve, « l'architecture n'est pas un domaine spécifique et réduit, puisque l'artiste doit aussi maîtriser des connaissances approfondies en physique, en droit et en sciences sociales, pour justifier ses choix de construction ».

Cependant, l'arrivée du système LMD a mis en quarantaine certaines matières jugées infructueuses telles que celle revêtant les aspects juridiques, économiques...etc Ce qui est à retenir c'est qu'elle a, au contraire, mis en exergue un ensemble de matières estimées capitales par la tutelle pour une formation de qualité. Nous citons à titre d'exemple les matières de : la géométrie de l'espace, les mathématiques, la physique, la technologie des matériaux de constructions, la sociologie et la psychologie de l'habitat, la résistance des matériaux.

Il est donc nécessaire de souligner que l'amélioration la plus remarquable est la dissociation de la matière de projet, celle qui a lieu en « atelier », en plusieurs activités libres telle que le dessin codifié, dessin et art graphique, maquette architecturale et urbaine vu leurs importances. En effet, dans le système classique, il s'agit pour l'étudiant de s'approprier toutes les notions cités ci-dessus durant seulement la séance d'atelier. Aujourd'hui et prenant en compte les difficultés qu'il rencontre, la dispense de ces matières se fait séparément et en dehors de l'atelier.

Toutes les réformes par lesquelles est passé l'enseignement de l'architecture en Algérie, visent à ce que la matière de « projet » soit placée au cœur de la formation et qui se concrétise à travers le volume horaire qui lui est assigné (soit 50% du volume horaire total), et aussi par le renforcement de la communication par le biais des dessins et de la langue qui demeurent toujours des besoins urgents aujourd'hui. D'ailleurs la formation d'architecture depuis sa naissance en Algérie s'est toujours focalisé sur la matière de projet car :

« Le projet architectural et urbain est considéré comme le moyen d'agir dans le réel et de construire qui demande la maîtrise des formes et de l'espace et des modes de représentation et de simulation à différentes échelles, tant sous ses formes traditionnelles du dessin et de la maquette que sous ses formes numériques » (EAML, 2004 :7 cité par Messaoud, A 2005-2006 : 60-61).

S'il est question d'insister sur le développement des aspects de la communication, particulièrement pour la langue c'est parce que le « projet » est : *« considéré comme le lieu de négociation et d'intégration des points de vue des multiples acteurs qui opèrent dans le champ de la construction et de l'urbain. Ceci mobilise le travail en équipe dans lequel l'architecte doit savoir faire valoir ses compétences et ses positions. [...] » (EAML, 2004 : 8 cité par Messaoud, A, idem : 61).*

Selon Vitruve, architecte romain du 1er siècle av. J.-C., « *l'architecture est une science, qui relève des mathématiques, notamment de la géométrie, mais également du dessin et de l'Histoire* ». Des matières qui figurent encore dans la formation des étudiants en architecture qui est suite à ce qui a été avancé, scindée en quatre unités d'enseignements :

- Fondamentales
- Méthodologies
- Découverte
- Transversales

L'enseignement est, par conséquent, soumis à une progression semestrielle, et chaque semestre est évalué à 30 crédits. Ainsi le nombre de crédits assignés à chacun des paliers précédemment abordés est comme suit :

- licence 180 crédits
- master 300 crédits (180 + 120).

Le cycle qui nous intéresse dans notre recherche est le premier où il est question de faciliter la mobilité des étudiants.

A l'opposé des autres spécialités universitaires telles que le SNV (sciences de la nature et de la vie), mathématiques informatiques (MI), la matière de français est considérée comme une matière assurant un soutien linguistique pour la filière d'architecture, ne figure pas parmi les matières de l'unité transversales mais plutôt dans celle de méthodologie puisqu'elle doit remettre l'étudiant sur les rails, l'orienter et le munir d'un bagage qui lui permettra ainsi une meilleure communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Nous tenons à souligner que la matière de français se voit attribuée des appellations nuancées telle que : terminologie, langue 1 ou encore technique d'expression.

2.4. Cadre de l'enquête : le département de notre travail de recherche

L'université de Mostaganem a connu de nombreuses restructurations avant d'acquieser son statut actuel. En effet, étant en 1978, date de sa création, qu'un centre universitaire, ce dernier ne tardera pas à se diviser en 1984 en :

- Ecole Nationale Supérieure des Sciences Exactes
- Institut National de l'Enseignement Supérieur de Biologie
- Institut National de l'Enseignement Supérieur de Chimie
- Ecole Supérieure de l'Education Physiques et Sportives

Huit années plus tard, soit en 1992, l'institution vit une nouvelle organisation et qui regroupera :

- Un centre universitaire
- Une école supérieure des enseignants des sciences exactes
- Une école supérieure de l'éducation physique et sportive

L'année 1998 marquera un évènement important puisque le centre universitaire accède au rang d'université à vocation d'enseignement supérieur et de recherche scientifique par le décret exécutif n°98-220 du 07 juillet 1998. De cela, s'enchaîne une panoplie de changements structurels qui permettent à l'université d'abriter de nouvelles facultés, qui, en 2009 sont au nombre de neuf et un institut (Institut National de Formation Supérieure Agronomique qui fut créé en 1969) selon les ressources mises en ligne sur le site web de la faculté (FST)

La figure suivante schématisera l'organisation actuelle de l'Université Abdelhamid Ibn Badis De Mostaganem



Figure 6 : organigramme des facultés de l'université de Mostaganem

Le département de notre investigation se rattache à la faculté des sciences techniques qui recouvre quatre départements et deux domaines, selon la dénomination dictée par le système LMD. Chaque domaine regroupe un certain nombre de filières que nous détaillerons dans le schéma qui suit :

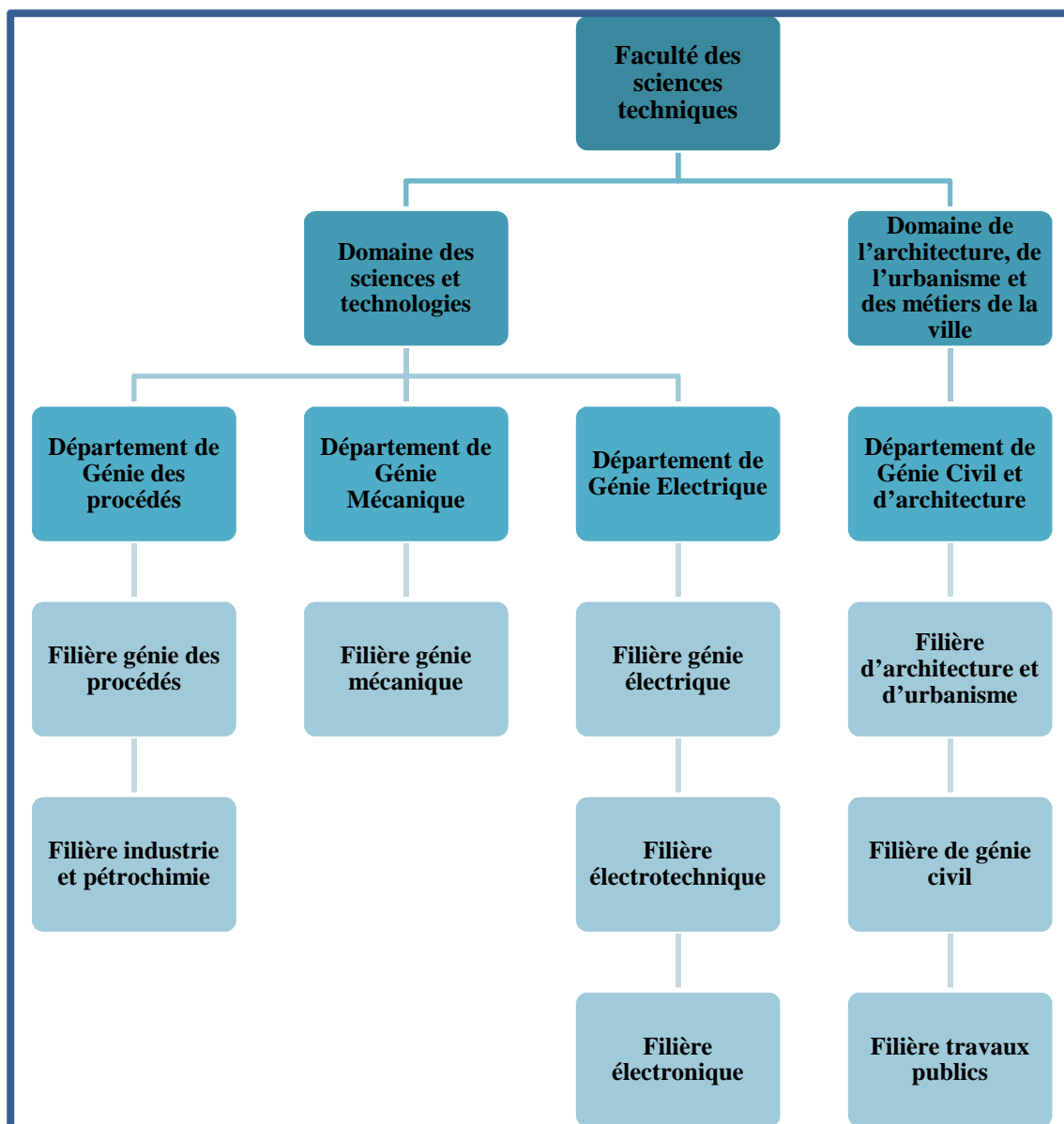


Figure 7 organigramme de la faculté des sciences techniques

La faculté accueille les nouveaux bacheliers issus de la wilaya de Mostaganem et de façon officielle et conventionnelle ceux émanant de deux wilayas limitrophes à savoir ; Relizane et Chlef. Le tableau ci-dessous illustre nos propos :

Wilayas de provenance	Filles	garçons	total	Pourcentage
Mostaganem	56	46	102	53.12%
Relizane	19	27	46	23.96%
Chlef	13	20	33	17.19%
Autres wilayas	6	5	11	5.73%

Tableau 2 répartition des étudiants selon les wilayas

L'accès à la faculté, et l'inscription dans une spécialité est soumise, à une étude de dossiers. Cependant toutes les filières scientifiques et techniques sont accordées aux nouveaux bacheliers. La moyenne d'admission à la faculté des sciences techniques varie entre 10.02/20 et 13.98/20. Une moyenne atteignant une note de 15/20 est relevée parmi les inscriptions en première année pour notre département d'enquête. Ceci dit, les bacheliers, ayant obtenu des moyennes supérieures à celles exigées pour rejoindre l'une des diverses spécialités que propose la faculté des sciences techniques, opteront pour celle de médecine ou choisiront de rejoindre les écoles préparatoires.

Le département auprès duquel nous avons réalisé notre travail, et selon son chef : « la fusion de deux filières à savoir ; celle de génie civil et d'architecture, a pour objectif premier de rendre équitable le nombre d'enseignants de grade « Maître de conférence classe A et B » dans les deux spécialités vu qu'elles sont complémentaires. Cette fusion était nécessaire vu que la post-graduation en architecture n'a ouvert qu'en 2008 comptant une dizaine d'étudiants. ». La filière d'architecture et d'urbanisme, selon la même source est : « une filière jeune ».

Le département d'architecture a fait l'objet de plusieurs ouvertures/fermetures pour manque d'enseignants formés et spécialisés en architecture ; d'où l'idée de le fusionner avec le département de génie civil. A cet effet, le département de génie civil et d'architecture accueille chaque année de nouveaux bacheliers dans l'objectif d'accomplir la mission qui lui a été attribué ; celle de la formation des cadres en architecture.

Afin d'accéder à des hauts niveaux de compétences et de se rapprocher le plus possible des réalités, le département de génie civil et d'architecture s'ouvre vers d'autres établissements et signe des conventions avec notamment :

- D'autres établissements tels que : l'EPAU, L'université Mohamed Boudiaf d'Oran, celle d'Abou Bakr Belkaid de Tlemcen, la direction de la culture
- Entreprises telles que : la D.U.C M (la direction d'urbanisme de Mostaganem), la DLEP (la direction des logements et des équipements publics), l'OPGI (l'office de la promotion et de la gestion immobilière), l'agence nationale d'archéologie.

- Des partenaires internationaux comme : l'institut d'urbanisme de Paris Val de Seine, l'Ecole d'architecture de Val et Marne (Malaquais)

Ces conventions signées sont fortement bénéfiques pour les étudiants explique le chef de filière architecture et urbanisme :

« elles permettent la coopération et les échanges entre étudiants en graduation ou en post-graduation. Les conventions faciliteraient la mobilité des membres des jurys lors des soutenances et contribueraient au développement d'encadrement en co-tutelle et les stages pratiques. »

Il évoque vers la fin de la discussion que : *« la coopération permet d'organiser et de préparer des contenus communs ou presque à travers les journées d'études, les séminaires, les conférences ...etc »*

Dans cette même perspective, le chef de département nous informe que le département dispose de moyens matériels en adéquation avec le nombre d'étudiants mais il ne serait pas de refus d'en recevoir d'autres.

Le département de génie civil et d'architecture de notre investigation dispose de trois laboratoires que nous énumérons ci-dessous :

- Laboratoire des matériaux.
- Laboratoire de topographie et cartographie.
- Laboratoire de géotechnique.

Ayant pour objectif de former des cadres dans le domaine de l'architecture, le département en question compte pour lui, une bibliothèque spécialisée qui contient plus de cinq cent (500) titres. A cela s'ajoute, celle de la faculté des sciences techniques (FST) avec plus de trois mille (3000) titres. La bibliothèque de l'Université, compte pour elle seule, plus de vingt-cinq mille (25000) ouvrages.

Notre terrain d'enquête compte plusieurs espaces, que nous détaillerons dans le prochain chapitre, pour les étudiants afin de leur assurer une formation de qualité. Ces espaces se résument à :

- Des salles de cours et de travaux dirigés.
- Des ateliers.
- Un centre d'informatique.

Comme cela a déjà été mentionné dans les lignes qui précèdent, l'enseignement prévu pour la filière d'architecture et d'urbanisme s'organise en six (6) semestres pour la licence, toutefois l'enseignement en master s'organise en quatre semestres. L'enseignement est réparti en quatre unités et le volume horaire est rationné selon à ce que ces matières apportent à la formation qui figure dans le canevas.

Le présent tableau récapitule la formation pour les deux semestres d'enseignements (la deuxième année Licence), période sur laquelle est focalisée notre investigation tout en indiquant le volume horaire global, qui, lui est assigné et les coefficients correspondant à chaque matière.

	<i>Intitulés des matières</i>	<i>Volumes horaires</i>	<i>Crédits</i>	<i>Coefficient</i>
Semestre 3	Unité Fondamentale III	168h	14	12
	Théorie de projet 3	24h	2	2
	Projet 3	96h	8	6
	Atelier de construction 1	48h	4	4
	Unité Méthodologie III	120h	7	6
	Maquette architecturale et urbaine	48h	2	2
	Cartographie & Topographie	24h	2	1
	Techniques du relevé	24h	2	2
	<i>Langue française 3</i>	<i>24h</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
	Unité Découverte III	48h	6	4
	Histoire de l'architecture ³	24h	4	3
	Sociologie et psychologie de l'habitat 1	24h	2	1

	Unité Transversales III	48h	3	2
	Résistance des matériaux 1	48h	3	2
	Unité Fondamentale IV	168h	14	12
	Théorie de projet 4	24h	2	2
	Projet 4	96h	8	6
	Atelier de construction 2	48h	4	4
	Unité Méthodologie IV	72h	4	3
	Informatique et DAO	48h	3	2
	<i>Langue française 4</i>	<i>24h</i>	1	1
	Unité Découverte IV	96h	9	7
	Histoire de l'architecture 4	24h	4	3
	Sociologie urbaine et psychologie de l'espace 1	24h	2	1
	Photographie en architecture	24h	1	1
	Géographie de l'habitat	24h	2	2
	Unité Transversales IV	48h	3	2
	Résistance des matériaux 2	48h	3	2

Tableau 3 programme de la deuxième année filière architecture et urbanisme

Cette illustration est réalisée par l'ensemble des enseignants et figure dans l'offre de licence en architecture et en urbanisme. Elle nous a été communiquée par le chef de parcours lors de notre passage au département.

	UEF	UEM	ED	UET	total
Cours	168h	147h	336h	168h	819h
Atelier	756h				756h
TD		252h	168h	126h	546h
TP		168h	21h	42h	231h

L'encadrement dans le département de Génie Civil et d'architecture est assuré par près d'une vingtaine d'enseignants permanents, et une quarantaine ; entre associés et vacataires. Nous détaillerons les profils de ces derniers dans le prochain chapitre.

D'après les travaux menés par Kherra.N 2014-2015 et El Habitri.R 2012-2013, le département d'architecture fait l'objet d'un taux d'échec important. En effet, Kherra.N, à travers son enquête menée au centre et l'est du pays soit ; l'EPAU et les départements d'architecture de Setif et Batna, déclare : « *nous avons relevé un taux d'échec qui se traduit par 41%40 pour l'année universitaire 2009/2010* ». El Habitri , par le biais de son travail centré sur un département de l'ouest (celui de Mostaganem) ,cite à titre d'exemple l'année universitaire 2006-2007 où nombreux (54 cas sur 302 inscrits) sont les étudiants inscrits en architecture et urbanisme à avoir abandonné dès la première année. Selon Maurice (2001 : 86), L'abandon pendant « *la première année universitaire est un phénomène universel* ».

Un chiffre qui demeure stable et relatif pour l'année 2007-2008 puisque sur 265 inscrits, El Habitri avance qu' : « *il y a lieu de noter l'abandon de 47 étudiants, ce qui donne le nombre de 218* » étudiants. Pour notre part, nous enregistrons pour l'année 2014-2015 (date de notre pré-enquête) un taux d'abandon moins important. A ce propos, le chef de département déclare : « *nous devons aider les étudiants à grimper, nous avons été réprimandé pour le taux d'abandon, aujourd'hui ça a baissé, par exemple pour l'année 2014-2015 il y a eu 25 abandons sur un total de 190 inscrits* ».

Ce phénomène d'abandon, qui témoigne de l'échec de l'étudiant dans l'intégration et l'acquisition des savoirs relatifs à sa spécialité, est intimement lié au fait que les étudiants ont, pendant toute leur scolarité, été le résultat d'un modèle transmissif où l'enseignant adopte la méthode classique et traditionnelle pour communiquer son savoir. Or ce qui est attendu de leur part, une fois à l'université, c'est une forte implication dans le processus enseignement- apprentissage.

La langue d'enseignement a aussi sa part de responsabilité dans cette situation d'échec, puisque l'enseignement supérieur en contexte algérien, et pour les filières scientifiques et techniques n'est dispensé qu'en langue française. Une langue à laquelle les étudiants ne sont pas habitués en tant que langue véhiculant des connaissances. Pour eux, le français est un savoir enseigné depuis la 3^{ème} A.P (troisième année primaire) jusqu'en 3^{ème} A.S (cycle secondaire).

Cette transition de l'arabe vers le français s'avère être difficile pour la plus grande partie des étudiants. En effet, ils sont tenus de comprendre un cours de spécialité, d'acquérir un lexique relatif à leur domaine de formation, d'interagir en salle de cours ou de TD, de rédiger des textes, et de réaliser des exposés oraux en langue française.

Toutefois pour une meilleure intégration et insertion de l'étudiant dans son nouvel environnement, et afin de limiter les cas d'abandon en particulier et ceux de l'échec en général, il serait nécessaire comme le soulèvent les travaux réalisés par Langevin.L (1996), Romainville.M (1997), Villeneuve.L et Boyer.R (2000) et Cordian.C (2000), de prendre en considération un certain nombre de facteurs et qui se résumant en :

« La maîtrise de la langue, une motivation forte allant de pair avec un projet clairement défini, des méthodes de travail adaptées, un investissement de temps suffisant consacré à l'étude, une perception juste du contexte académique et des attentes des professeurs sont ainsi des facteurs conjugués de réussite » (Maurice, 2007).

Compte tenu des orientations rédigées lors du CPN qui a eu lieu au niveau de l'ENSA ex EPAU, la formation en architecture et en urbanisme dans le département de génie civil et d'architecture se déroulera selon le schéma ci-après :

*** Accès à la formation d'architecte**

*** Parcours principal:** bac+3 licence académique, accès vers le master (sans sélection ou avec sélection sur titre en fonction des capacités disponibles); au niveau du cycle de master orientation sur master professionnel (la majorité des étudiants) ou master recherche (selon des critères spécifiques);

*** Parcours sortants possibles:**

- après la première année de tronc commun, orientation vers les formations para-architecturales, sans conditions

- après bac+3, niveau licence académique, orientation vers les masters professionnels sur équivalence et avec complément des crédits manquants

- après bac+3, orientation vers les domaines apparentés, sur équivalence et avec complément des crédits manquants

*** Parcours entrants possibles:**

- avec la licence professionnelle des formations para-architecturales uniquement, au master sur équivalence, par concours sur titre et avec le complément des crédits manquants

*** Sortie du cycle de master:**

- master professionnel vers le terrain, selon la réglementation en vigueur (exercice libre de la profession après un stage professionnel de minimum 18 mois et l'inscription au tableau de l'Ordre des Architectes)
- master professionnel vers le doctorat, avec une expérience minimale de 5ans d'exercice de la profession, dûment justifiée, et par concours;
- master recherche vers le cycle de doctorat et l'enseignement, sans conditions.

Partie II

L'investigation didactique

Chapitre 3

Interprétation des besoins des étudiants par le biais du questionnaire

1. L'incontournable outil d'investigation : tentatives de définitions

En vue de présenter un référentiel qui puisse être le plus fiable possible reposant ainsi que des faits réels et se centrant sur les besoins du public visé, il est nécessaire de procéder au recensement des situations dans lesquelles se trouvera l'étudiant. Dans ce sens, Mangiante et Parpette (2004 :21) avancent que dans la démarche FOS :

« il n'est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement –voire exclusivement- l'enseignement sur les situations de communications auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle ou estudiantine ».

Prendre en compte les capacités et les potentialités des étudiants ainsi que leurs besoins et attentes est une étape nécessaire surtout que l'université reçoit aujourd'hui un public hétérogène sur plusieurs plans. Cette hétérogénéité fait que l'enseignement –apprentissage des langues étrangères en général, et du français en particulier devient épineux, surtout pour les domaines de formation à caractère scientifique et technique ; où la langue française constitue une langue servant à communiquer, et à transmettre des savoirs propres à une discipline donnée.

Effectivement, ce public tant hétérogène donne lieu à de nouveaux, et surtout divers besoins au sein de la même formation. Il est donc important lors de la mise en place d'un dispositif pédagogique en FOS, de s'interroger sur les conditions, et la possibilité de faire apprendre une langue étrangère à un public qui n'exprime pas les mêmes besoins, et qui, seront déterminés après la prise en considération d'un certain nombre de critères. A cela s'ajoute le profil linguistique du public qui se veut dissemblable, d'un groupe à un autre pour ne dire d'un apprenant à un autre, ses compétences réelles, ainsi que les tâches qui lui seront attribuées une fois sur le terrain.

Notre travail s'inscrit dans une démarche FOS, de ce fait nous avons souhaité réaliser notre enquête selon l'art et la manière en suivant les étapes dictées Par Mangiante et Parpette. Nous avons donc prévu un test de positionnement afin d'évaluer les pré-requis de notre public. Seulement, cela nous a été impossible puisque nous avons été pris par le temps car réalisant que la passation d'un test ainsi que le dépouillement des données prendraient beaucoup de temps, nous nous sommes abstenu de nous y engager par crainte de ne finir notre travail dans les délais impartis.

Cependant nous avons opté par l'enquête par questionnaire auprès des étudiants dont le but est de récolter un maximum d'informations sur notre public d'enquête. Des données qui nous permettent de mieux le comprendre, pour mieux le servir à travers notre proposition didactique.

Nous tenons à rappeler que notre recherche s'articule autour de deux grandes démarches à savoir : le questionnaire et l'observation. Ce choix de ces deux outils d'investigation s'est imposé en fonction de la réalité à analyser.

Nous mettons en évidence dans cette première partie, l'outil qui s'avère ad hoc pour mieux expliquer notre problématique de recherche car d'après Vilatte, J. C. (2007)

« Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques » ce qui correspond parfaitement à notre travail afin d'inventorier les facteurs langagiers, et les habitudes linguistiques de nos enquêtés.

Après avoir défini le questionnaire, nous énumérons dans la deuxième partie des résultats obtenus auprès des étudiants inscrits en deuxième année filière architecture et urbanisme, et ce à travers ce moyen d'investigation qui de par le nombre d'éléments de l'ensemble que sa validité est assurée ce « *qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance* » déclare Vilatte,J.C (2007 :3).

La dernière partie de ce chapitre sera clôturée par une synthèse des difficultés rencontrées et des attentes exprimées.

1.1 L'élaboration du questionnaire

Avant d'expliquer comment s'est déroulée la conception de notre outil d'analyse, nous jugeons important de rappeler que notre travail s'inscrit dans le domaine du FOS et traite la problématique de l'enseignement/ apprentissage du français dans le département d'architecture. En effet, supposé être un soutien linguistique qui permet aux étudiants d'accéder aux connaissances et notions relatives à leur domaine de formation, la langue française constitue pour la plupart notre public d'enquête, soit ; le groupe d'étudiants inscrits en 2^{ème} année licence filière architecture et urbanisme une entrave à la réussite de leur cursus.

Partant de l'une des hypothèses, que nous avons formulées au début de notre travail, qui stipule que le manque de savoir-faire en discours de spécialité serait à la base des lacunes rencontrées par les étudiants, nous avons décidé de questionner ce public, qui, dépourvu de moyens linguistiques se trouve dans l'incapacité parfois de produire aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Ce questionnaire que nous avons adressé aux étudiants qui viennent de réussir leur première année dans cette filière est le résultat de différentes grilles récentes. En effet, les grilles d'analyse de Mangiante et Parpette (2004) et celle de Tolas (2007) constituent l'assise sur laquelle repose la conception de notre questionnaire

A cela s'ajoute la pré-enquête que nous avons effectuée au niveau du département de notre recherche et qui nous a servi comme point de départ pour tout le travail que nous menons. Les constatations faites, les commentaires recueillis ainsi que les réflexions formulées par les étudiants lors de nos échanges, représentent le soubassement du questionnaire.

1.2 Le choix des questions

Ce questionnaire (que nous mettons en annexe 5) se compose de quatorze (14) questions à dominante ouverte selon les consignes dictées dans le site de l'université libre de Bruxelles (ULB) de :

- Questions ouvertes.
- Questions fermées.
- Questions à choix multiples.
- Questions dichotomiques.

Il vise principalement à interroger le public sur les situations de communication qu'il croise durant sa formation, aussi à répertorier ses besoins langagiers et communicatifs liés au domaine de l'architecture. Nous résumons ainsi les objectifs en quatre points :

- Interroger le parcours scolaire de l'étudiant et son environnement social.
- Cerner les types de compétences qui demeurent non maîtrisées par les étudiants.
- Inventorier les situations (orales et écrites) auxquelles l'étudiant fait face en cours.
- Interpeller le public sur les dispositions d'apprentissage actuelles et celles souhaitées et attendues.

L'organisation structurale de notre questionnaire est soumise aux principes méthodologiques proposés par (Gravel, 1979 :16) et qui se résument en trois temps :

1. Scinder le questionnaire en différentes parties en tenant compte de deux facteurs : les activités, et les opinions d'un côté, et de l'autre les déterminants sociaux
2. Rédiger dans une forme claire afin de permettre à l'enquêté de formuler une réponse le moins vague possible. Ceci dit, la question qui exige une explication, un détail devrait être accompagnée d'une autre ouverte.
3. Exploiter les réponses obtenues avec : codage de l'information, l'apprentissage des tableaux croisés, la demande d'impression des données, leur commentaire et la rédaction d'un rapport final sur l'enquête.

Dans cette même dimension, et selon le premier objectif cité plus haut, notre questionnaire est composé de trois fragments cohérents comme suit :

1. Catégorie 1 : niveau global des étudiants en langue française ainsi que leur orientation vers une formation en architecture
2. Catégorie 2 : les difficultés rencontrées par les étudiants et les stratégies mises en œuvre pour y remédier
3. Catégorie 3 : des avis sur le cours de français dispensé au niveau du département et leurs attentes pour une éventuelle formation en FOS.

Après avoir apporté quelques définitions à notre premier outil d'investigation, expliqué son montage et le choix des questions, nous procédons dans ce qui suit à l'interprétation des réponses recueillies.

2. Le traitement des données recueillies

2.1 Rappel des données

Avant d'entamer le dépouillement des questionnaires, nous jugeons important de rappeler notre public d'investigation qui se constitue d'un groupe de 43 étudiants inscrits en deuxième année licence nouveau régime filière architecture et urbanisme (LMD2) pour l'année universitaire 2015-2016 à l'université de Mostaganem, soit le groupe 4 .

Ce public qui se veut restreint et dont le choix répond aux exigences de notre problématique comme déjà cité dans les lignes qui précèdent, nous l'avons côtoyé une année auparavant alors qu'ils étaient nouvellement inscrits dans la branche (soit en première année). Il s'agit donc d'une étude diachronique des sujets parlants sur le plan des compétences, besoins et attentes puisqu'en première année lors de notre pré-enquête nous nous sommes contenté d'observer et de prendre notes.

L'intégration et la réussite d'une formation universitaire dans la filière « architecture et urbanisme » ne semblent pas à portée de mains pour une grande majorité des étudiants, constat qui sera appuyé dans l'analyse des réponses.

Notre étude s'inscrit dans une démarche qualitative dans laquelle nous ne prétendons pas à généraliser les résultats de notre enquête. De ce fait, nous nous baserons sur la description (des pratiques de la classe) et l'interprétation (des questionnaires) et sur l'intervention. Ainsi les données recueillies ne sont valables que pour nos sujets enquêtés durant la période de notre enquête soit en octobre 2016.



Figure 8 les bases de notre démarche d'enquête

2.2 L'interprétation des réponses

2.2.1 Profil général des étudiants

Notre échantillon se constitue d'un groupe d'étudiants en deuxième année architecture et urbanisme, l'enquête sera répartie selon le sexe, l'âge, la provenance et la langue maternelle.

1) Le sexe

Même si l'architecture et le domaine du bâtiment sont des domaines réservés généralement et habituellement au sexe masculin, sur un ensemble de 43 sujets interrogés, nous relevons un nombre de vingt-sept filles (27) soit 62.80% et dépasse largement celui des garçons qui sont au nombre de 16 soit un taux de 37.20%.

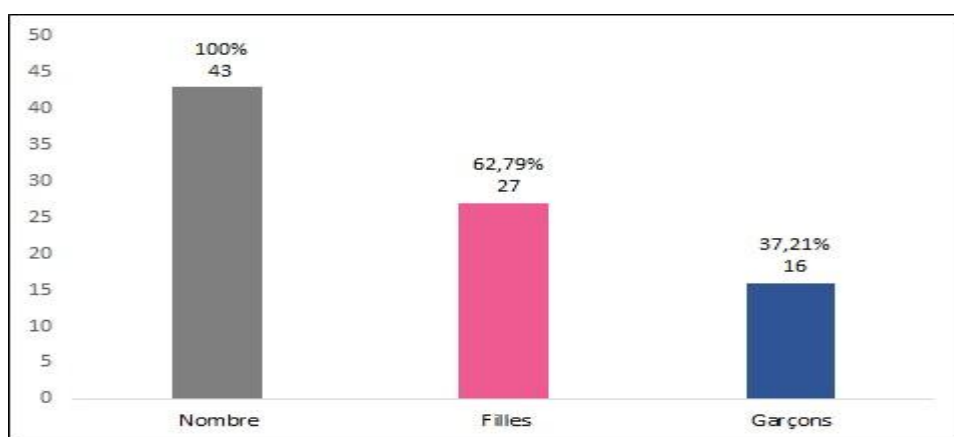


Figure 9 répartition des étudiants selon le sexe

2) L'âge

L'âge des étudiants enquêtés en date de janvier 2016 varie entre 18 et 22 ans, nous relevons donc :

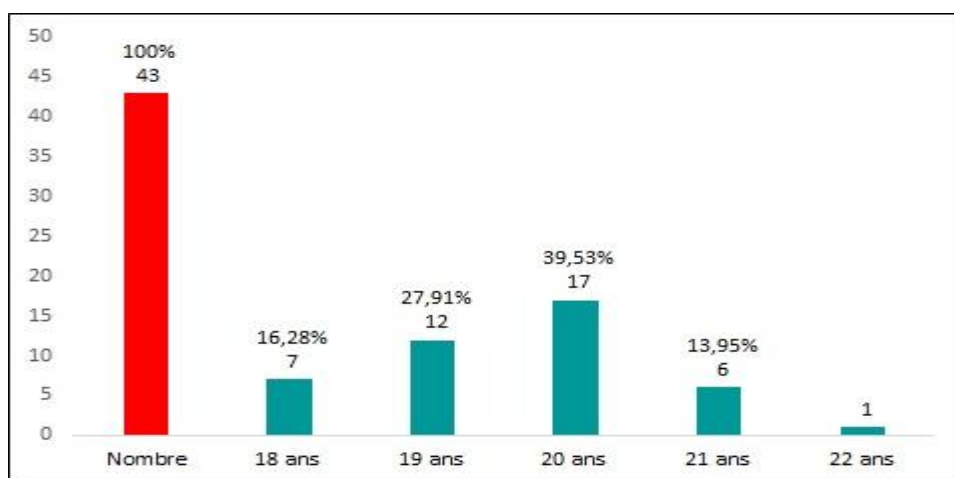


Figure 10 répartition des étudiants selon l'âge

3) La wilaya de provenance

Le département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem comme à chaque rentrée universitaire, accueille des étudiants de provenances différentes. Nous y trouvons principalement des étudiants venant de la région Ouest du pays. Ainsi et en tête de classement nous citerons :

- Le nombre dix sept (17) étudiants soit 39,53% des enquêtés sont natifs de leur ville et poursuivent donc leurs études dans la ville de résidence.
- La wilaya de Relizane vient en seconde position avec un nombre de quinze (15) étudiants sur les quarante-trois de départ.
- Pour ce qui est de la wilaya de Chlef, nous noterons six étudiants soit un taux de 13,95 %.
- La wilaya de Mascara compte pour elle trois étudiants et les deux étudiants restant sont issus d'Oran et de Naâma.

Cette diversité qui relève des lieux de provenance peut être enrichissante dans l'énumération des difficultés et des besoins exprimés et sera résumée comme suit :

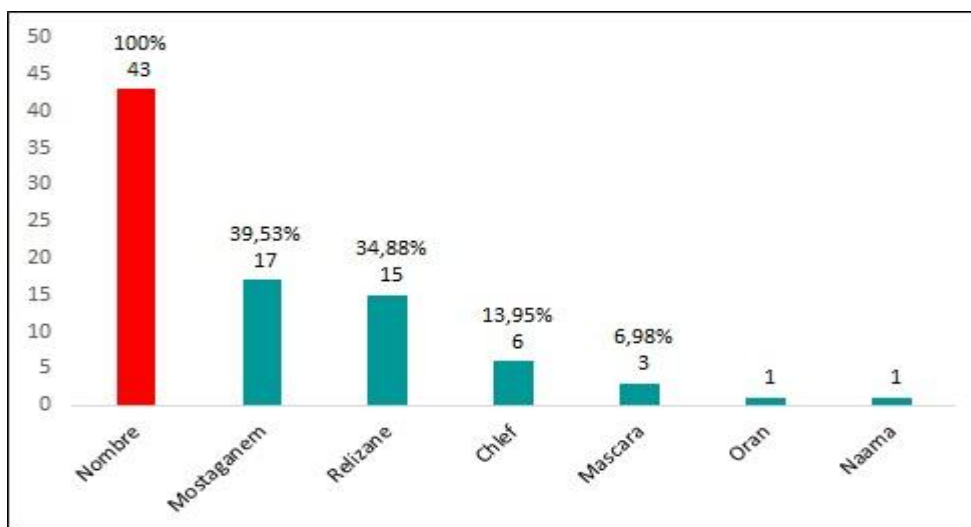


Figure 11 répartition des étudiants selon leurs wilaya de provenance

4) La langue maternelle

Pour 42 enquêtés de nos étudiants, l'arabe dialectal est leur langue maternelle. Un étudiant avance avoir comme langue de première socialisation le amazigh mais qui s'exprime aussi en arabe dialectal, donc nous n'avons pas de soucis à supposer.

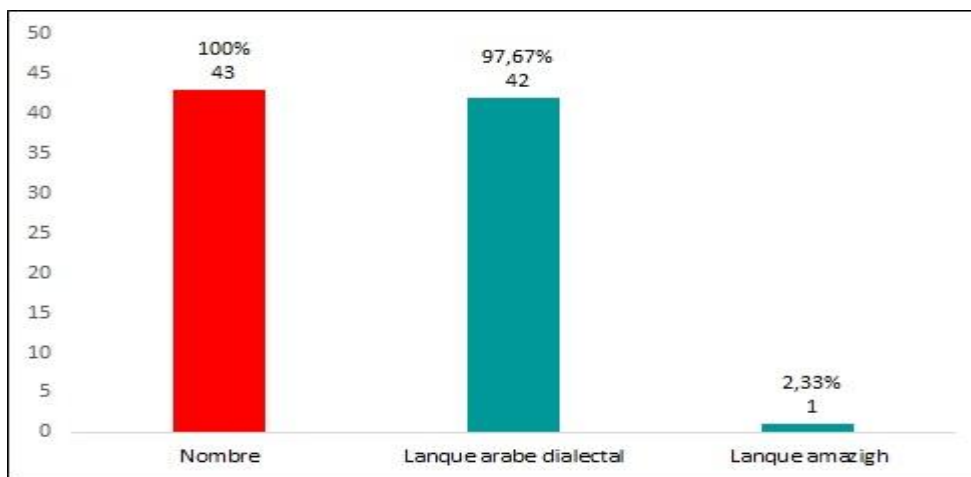


Figure 12 langues maternelles des enquêtés

2.2.2 Trajectoire scolaire et habitudes langagières des enquêtés

Question 1 : pour cette première question à choix multiples et dont l'objectif est d'entendre les étudiants s'exprimer quant à leur niveau en langue française, les données recueillies montrent que 6,98% estime se doter d'un très bon niveau tandis que 39,53% des enquêtés pensent avoir un bon niveau en français. De surcroît près de la moitié soit 44,19% dit avoir un niveau moyen. 9,3% juge avoir un niveau faible en cette langue.

Cette question prouve la prise de conscience de leurs déficiences en matière de langue française.

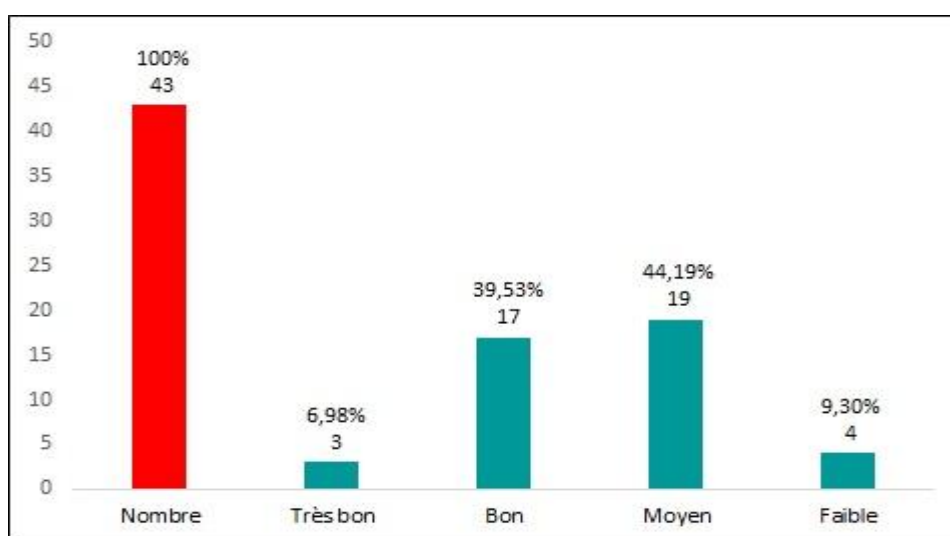


Figure 13 niveaux des étudiants en langue française

Question 2 : par cette question qui est scindée en deux parties, nous nous intéressons à l'usage du français dans un cadre formel c'est-à-dire pendant les cours dispensés.

Un taux relativement élevé soit 25 étudiants sur les 43 interrogés conversent en langue française seulement avec l'enseignant en salle de cours. 23% des enquêtés se confinent uniquement dans l'usage de la langue maternelle pour échanger avec les enseignants et leurs camarades. Les 18% restant avancent communiquer avec l'enseignant et les camarades en langue française.

Le but de cette question fermée est de mesurer l'enthousiasme de ces étudiants à s'exprimer en français dans le cadre de cette formation, à qui, les didacticiens ont attribué une importance extrême de rendre meilleur et profitable le processus d'enseignement.

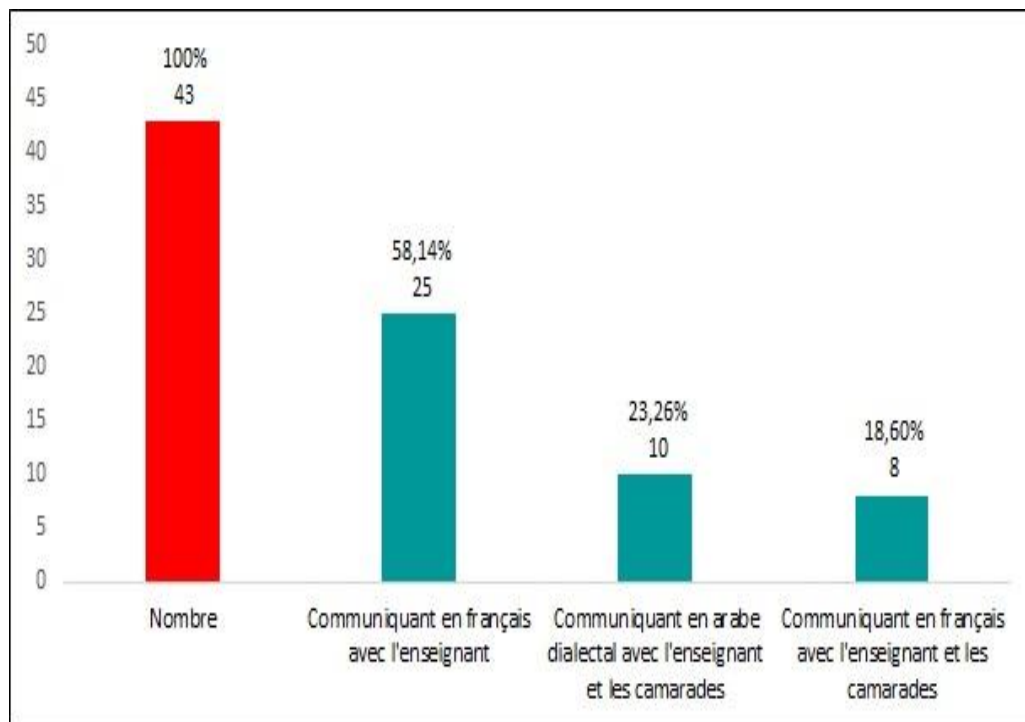


Figure 14 l'usage du français dans l'espace classe

Question 3 : dans cette même perspective, il s'agit ici d'interroger le public sur son recours au français et ses habitudes langagières en dehors des cours.

Il est clair que le cadre informel n'offre pas au public la possibilité de s'exprimer en français, ceci revient au fait que nos enquêtés ne sont pas tous issus de milieu où la langue française est favorisée et pratiquée. Certains de nos enquêtés proviennent de zones défavorisées. En effet, plus que la moitié soit 28 étudiants sur les 43 interrogés, nient avoir recours à la langue française en dehors des salles de cours.

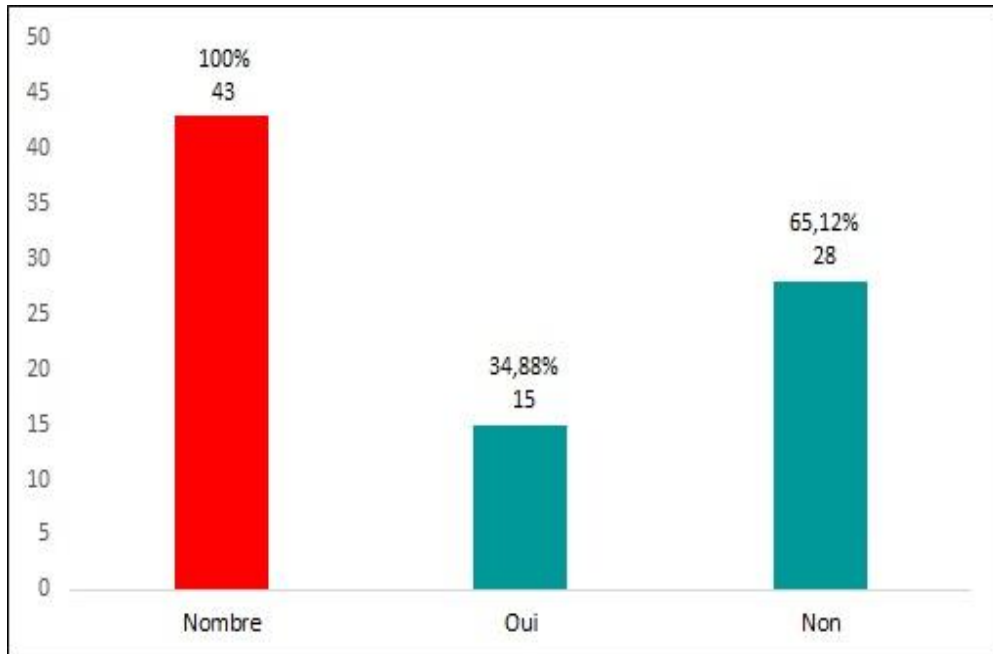


Figure 15 usage du français en dehors de l'espace classe

34,88% seulement répondent positivement et prennent la peine de spécifier les situations dans lesquelles ils conversent en cette langue. Les justifications qu'ils apportent s'articulent autour de deux grandes lignes :

Ligne 1 : usage du français à la maison

8 étudiants qui déclarent parler en français chez eux¹.

« *Des fois dans la maison avec ma petite sœur* »

« *Tout le temps à la maison* »

« *Quand je m'adresse à mon père qui est plus francophone qu'arabophone* »

¹ Nous tenons à noter que les phrases mises entre « » appartiennent aux étudiants qu'ils ont dû mentionner sur le questionnaire et pour lesquelles nous avons pris la peine d'apporter des modifications orthographiques.

Ligne 2 : usage du français entre amis

En effet 7 étudiants avancement converser en français avec leurs amis via le net.

« *Quand je parle à mes amis sur Facebook* »

« *Quand je me connecte je suis en mode français* »

Question 4 : la finalité de cette question est de mieux connaître le profil scolaire des enquêtés. De cela, un taux important soit 86.05% d'étudiants déclarent avoir suivi une formation en sciences expérimentales dans le cycle secondaire. 13.95% seulement étaient inscrits dans la filière techniques mathématiques. la figure suivante énumère les données recueillies

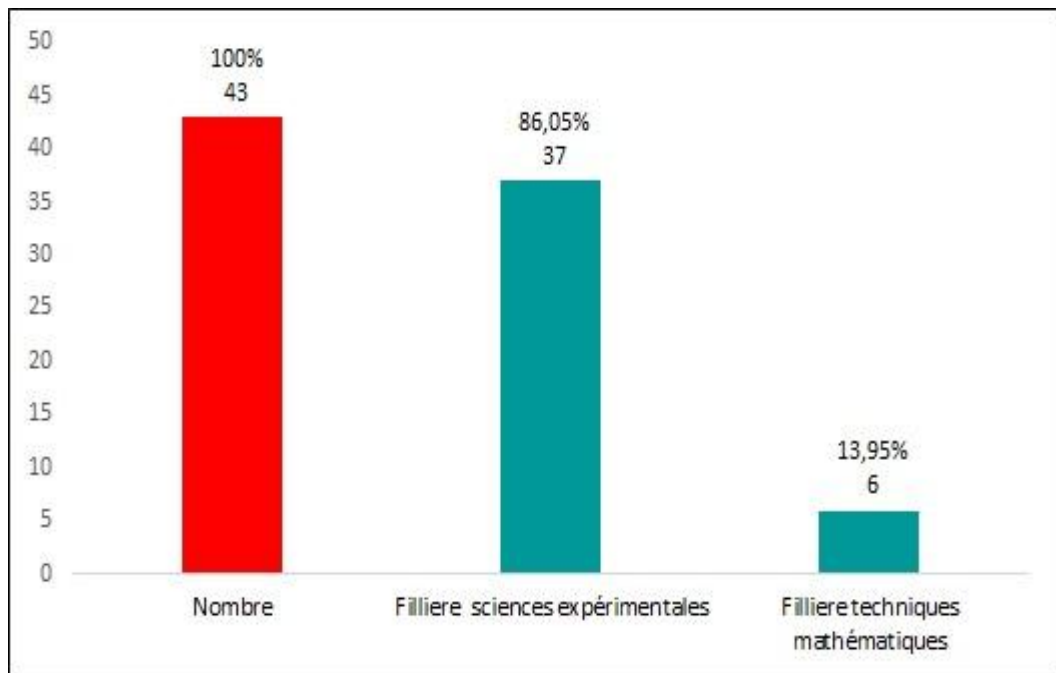


Figure 16 filières de formation au baccalauréat

Question 5 : pour ce qui est des moyennes obtenues à l'examen de baccalauréat et qui permettent l'accès à la formation d'architecture, elles se situent entre 13.40 et 15 et se résume comme suit :

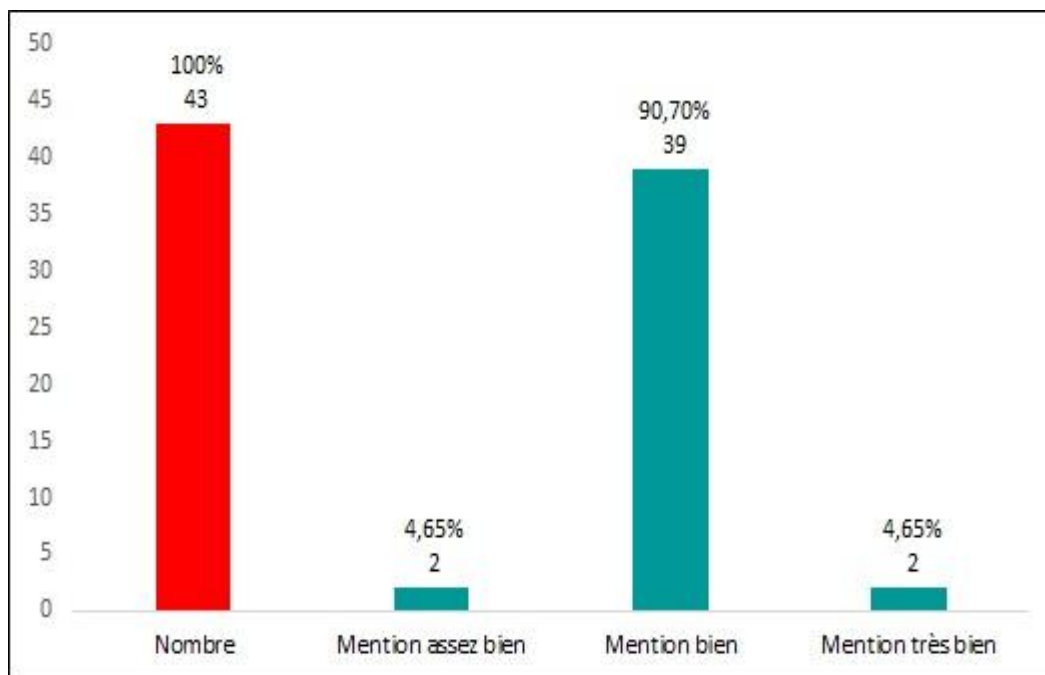


Figure 17 mentions décrochées à l'examen du BAC

Nous tenons à signaler que la formation d'architecture au niveau du département de génie civil et d'architecture de Mostaganem exige une moyenne réelle de 13.40 contrairement à celle annoncée lors des premières inscriptions. Cette dernière s'est vue à la baisse vu la disponibilité des places pédagogiques.

Question 6 : par cette question est visée la note obtenue en langue française à l'examen de baccalauréat par les étudiants de notre enquête. Cette dernière varie entre 10 et 19. Même s'il est clair que les notes obtenues ne reflètent pas le niveau réel des étudiants de part le mode d'évaluation qui peut varier et changer d'un enseignant-correcteur à un autre. Elles nous permettent cependant de confronter leurs réelles compétences avec les besoins qu'ils expriment.

Notes	10	12	12.5	13	14	14.5	15	16	16.5	17	17.5	18.5	19
Nombre d'élèves	4	2	5	3	7	1	9	4	2	2	1	2	1

Tableau 4 notes de langue française au BAC

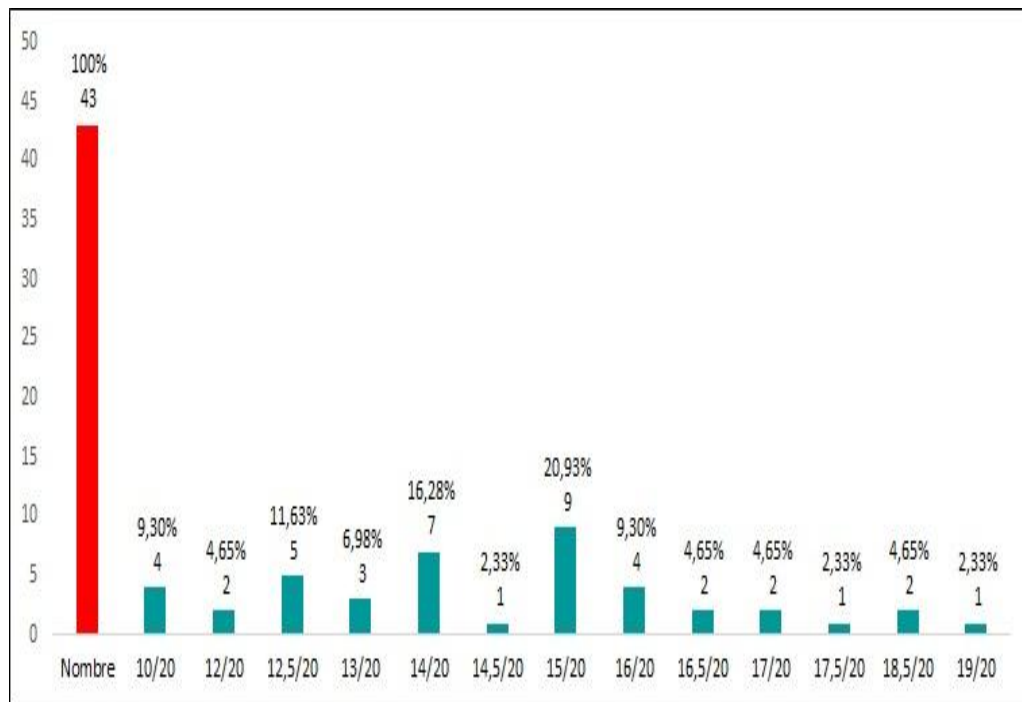


Figure 18 notes de français au BAC

Nombreux sont ceux ayant obtenu une note de 15 sur 20, une assez bonne note pour un examen écrit. Mais qu'en est-il de l'oral ? Ce dernier n'étant pas pris en charge lors des évaluations finales qui permettent l'accès à un cycle supérieur, constitue une difficulté qui semble parfois impossible à surmonter. En fait, communiquer oralement ne fait pas partie des compétences évaluées dans le programme de formation de l'école algérienne.

Question 7 : un taux élevé des étudiants soit 26 sur les 43 interrogés, déclarent que s'ils suivent une formation en architecture c'est par pure conviction. Leur choix résulte d'une décision personnelle, nous illustrons nos propos par quelques réponses :

« Même si tout le monde voulait que je fasse informatique, j'ai choisi de m'inscrire en architecture »

« C'était mon choix »/ « mon choix depuis l'enfance et aussi parce que j'ai étudié génie civil au lycée »

L'orientation de notre public ne résulte pas uniquement d'un choix personnel mais peut être celle de son entourage :

1) La famille : 7 de nos enquêtés déclarent être conseillés par leurs parents, plus précisément le père, voici quelques réponses rendues :

« mes parents ont décidé pour moi »

« c'est mon père qui m'a orienté en architecture » / « c'est le choix de mes parents »

2) Les amis : deux enquêtés disent avoir été influencés par leurs amis dans le choix de leur formation après l'obtention du baccalauréat.

3) Un étudiant sur les quarante-trois interrogés se dit exaucer les ambitions de ses enseignants du secondaire.

4) Les trois derniers enquêtés avancent que leur inscription en architecture est question de destin comme le témoignent ces deux réponses : « mektoub » ou encore « c'est le destin qui m'a orienté ici ».

9.30 % de la population enquêtée n'a pas répondu à la question à travers laquelle nous visions à mesurer leur motivation à poursuivre une formation universitaire qui n'est pas des plus simples. A ce propos Burden et Williams (1997 :120) baptisent la motivation d' « état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ ou physique pour atteindre un but fixé au préalable »

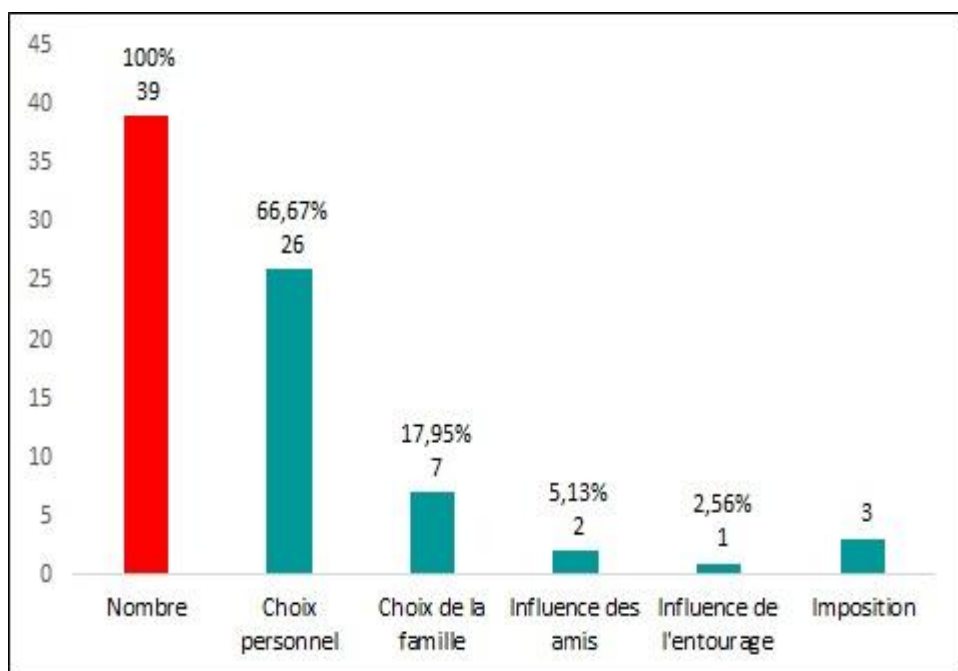


Figure 19 l'orientation en formation d'architecture

2.2.3 Les entraves rencontrées par les étudiants et les stratégies mises en place pour optimiser l'apprentissage du français

Question 8 : lorsqu'il s'agit de recenser les difficultés rencontrées au cours de la formation d'architecture, nous remarquons une participation massive des enquêtés. En effet, une majorité écrasante soit 35 étudiants sur les 43 interrogés s'appliquent et décrivent soigneusement ce qui leur entrave la formation. 8 étudiants n'ont prêté aucune attention à la question et n'ont par conséquent formulé aucune réponse.

Compte tenu des 35 ayant formulé leurs réponses et sur le plan de la compréhension de l'écrit, nous comptons 11 étudiants enquêtés qui confirment n'avoir aucune difficulté à comprendre et exploiter un des documents écrits en vigueur dans leur formation.

Toutefois les 24 interrogés restant se sont exprimés face à cette question et identifient la compréhension d'ouvrages spécialisés, d'articles et de photocopiés comme tâche ardue.

I/Compréhension de l'écrit où selon Kathleen Julié *"s'agit de lire des textes écrits afin de les comprendre globalement ou dans le détail à l'aide d'un certain guidage qui facilite le parcours de lecture et la compréhension »*

Comprendre	Oui	non	Un peu	Total
Livres	7	8	9	24
Articles	3	20	1	24
photocopiés	4	18	2	24

Tableau 5 difficultés liées à la compréhension de l'écrit

Nous remarquons un nombre important à ne pas maîtriser la lecture d'un livre (entre oui et un peu) , c'est ce que confirme le graphe suivant :

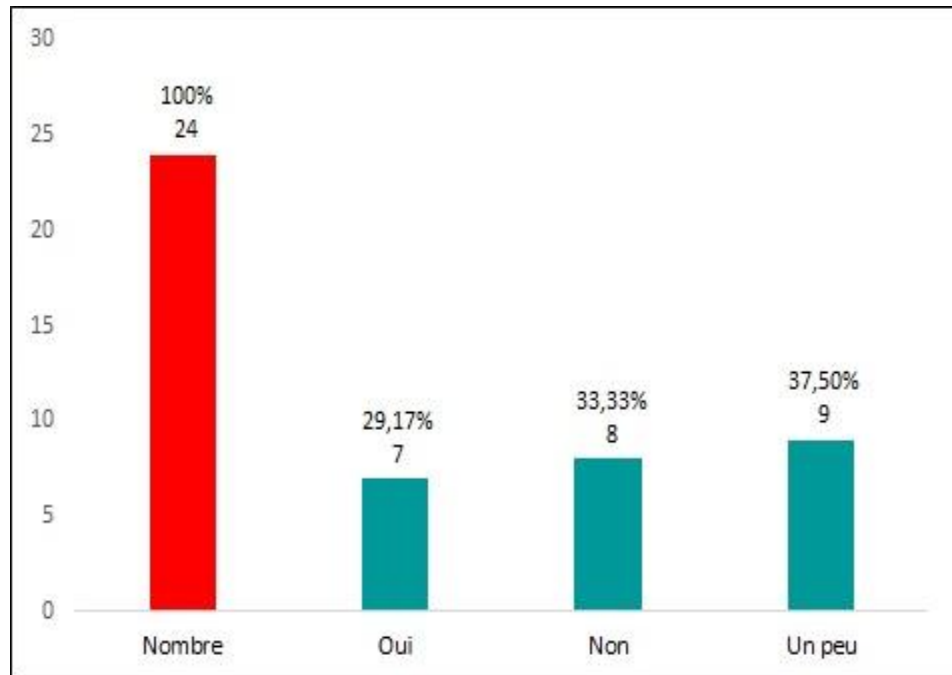


Figure 20 difficulté à lire des livres

Pour ce qui est de la lecture des articles relevant de leur spécialité, le problème ne se pose pas puisque :

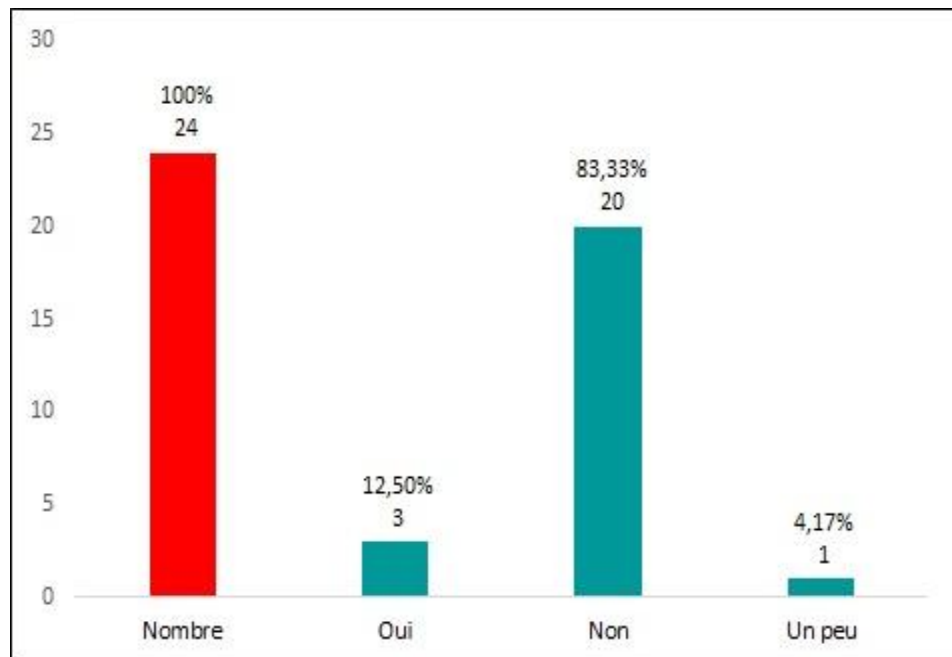


Figure 21 difficulté à lire des articles

Même constat pour ce qui est de l'exploitation des photocopiés de cours, nous relevons donc :

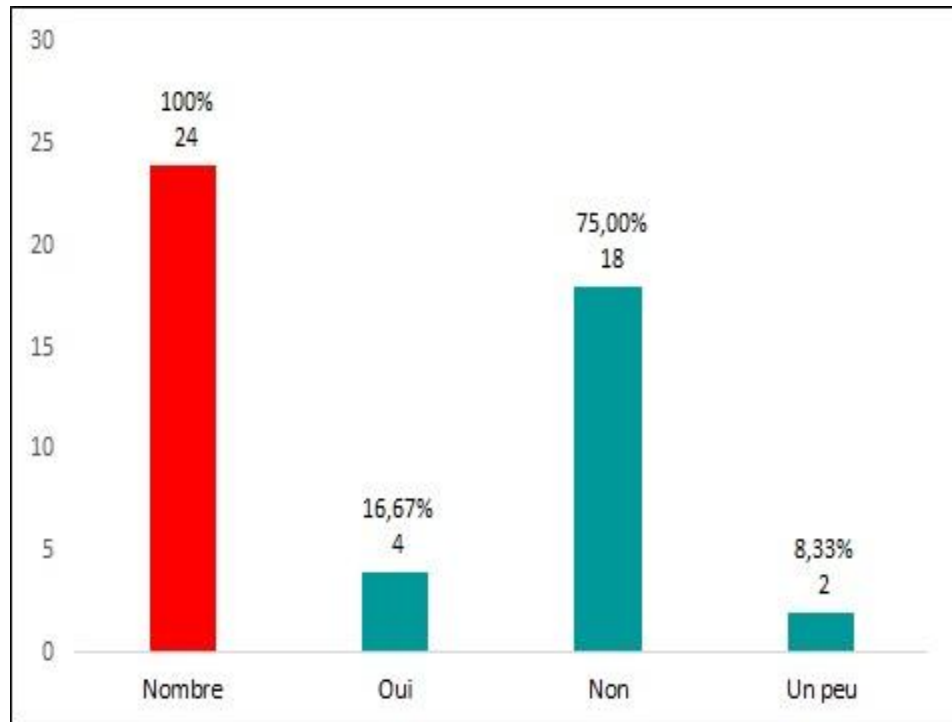


Figure 22 difficulté à lire des photocopiés

Face à ces résultats qui semblent inquiétants vu la qualité de notre démarche, il est essentiel de rappeler, que lire est une activité pratiquement quotidienne des étudiants inscrits en formation universitaire qui nécessite la mobilisation d'un ensemble de capacités. A cet effet, M. Aubeneau avance :

« Comprendre un document écrit, c'est en saisir le sens littéral, et en assimiler le message, mais au-delà, en percevoir le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur; étudier et démonter les mécanismes de l'humour, de l'ironie qui reposent le plus souvent sur le décalage; repérer la structure; relever le vocabulaire qui fait partie d'un même champ lexical; fournir du vocabulaire en vue d'un commentaire; réactiver ou introduire les formulations qui permettent d'exprimer de la façon la plus pertinente les fonctions du langage qu'appellent la reformulation et l'exploitation du texte. »

II/production écrite : Les réponses recueillies témoignent de la prise de conscience des étudiants face à la seconde compétence soit celle de la production écrite dans le domaine de leur formation qui est définie par M. Teresa CABRÉ (2007-2008 : 38) comme étant des,

« Productions linguistiques, orales ou écrites, qui se manifestent dans le cadre des communications professionnelles et dont la finalité est exclusivement professionnelle. On reconnaît les situations professionnelles par les interlocuteurs qui interagissent, par le sujet évoqué qui relève du domaine ou des domaines concernés par la profession, et par la finalité essentielle de rechercher l'information auprès du récepteur »

En effet sur les 35 étudiants ayant répondu à cette question, 11 étudiants soit 31.43% répondent négativement et infirment l'existence de difficultés à réaliser des activités liées à la production écrite.

Les 24 autres interrogés situent leurs difficultés de production écrite entre rédiger un exposé, prendre notes, répondre à une question lors d'un examen, et déclarent être dépourvus de techniques rédactionnelles qui leur permettent de produire des comptes-rendu, des rapports de stage, les fiches de lecture ou tout simplement la synthèse de documents spécialisés.

Nous énumérons leurs réponses dans le schéma suivant :

Rédiger	oui	non	Un peu
Exposés	5	7	12
Notes	4	14	6
Réponses d'examen	4	8	12
Compte-rendu/rapport de stage	4	8	12
Fiches de lecture/ synthèse	7	3	14

Tableau 6 difficultés liées à la production écrite

Il est toutefois important de rappeler que la production écrite est un exercice complexe qui exige la réquisition d'opérations cognitives et nécessite la mobilisation d'importants dispositifs méthodologiques parfaitement résumés par M. Teresa CABRÉ (2007-2008 :39)

1) conditions discursives : les propriétés de la situation spécialisée de ce type de communication

2) conditions cognitives : le thème qui est traité et la façon dont il est traité

3) conditions linguistiques : les conditions textuelles générales (précision, concision et systématisme, les deux dernières à des degrés différents suivant les conditions discursives), la forme macro et micro textuelle, et surtout les unités lexicales propres au domaine dont il est question dans le texte.

La rédaction des exposés est représentée par un taux d'explicité dans le graphe ci-après :

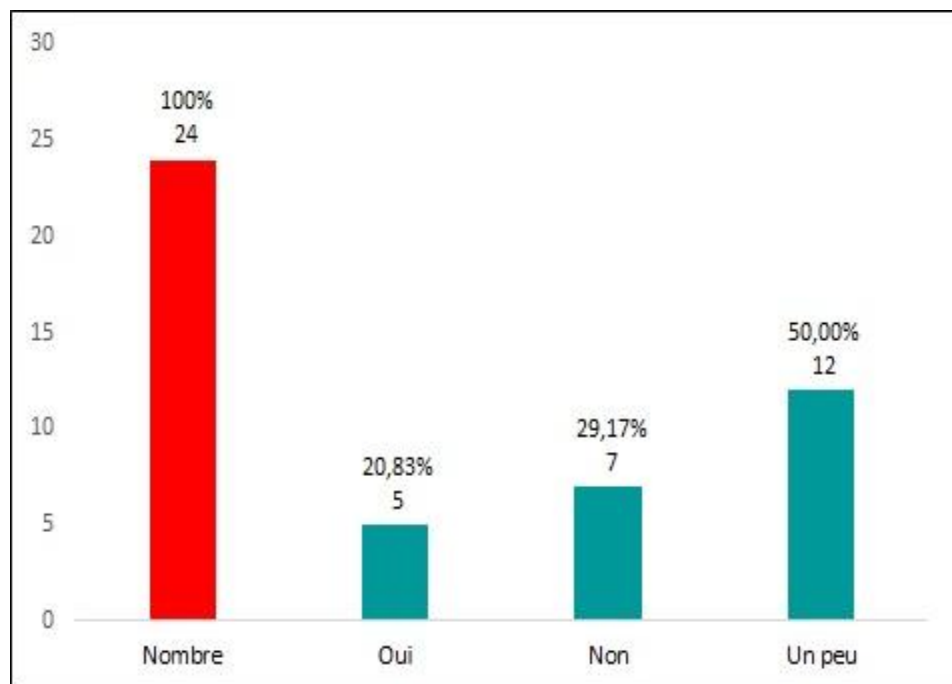


Figure 23 entrave à rédiger un exposé

Quant à la technique de prise de notes lors des cours magistraux ou quand les enseignements sont dispensés oralement, elle ne constitue pas vraiment un obstacle pour les étudiants, puisque plus que la moitié des enquêtés ayant répondu à la question maîtrise cette technique selon le graphe suivant :

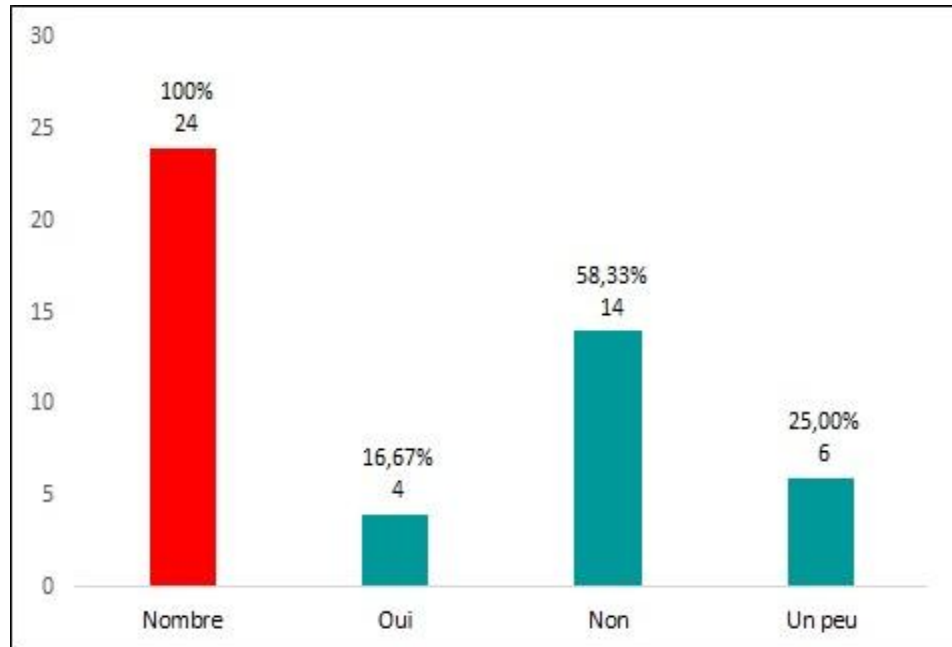


Figure 24 entrave à prendre notes

Cependant la formulation des réponses écrites lors des examens, ainsi que la rédaction des comptes-rendu, des fiches de lecture des ouvrages de spécialité et la synthèse de documents liés au domaine de formation s'avère ne pas être à la portée des enquêtés. Nos remarques seront appuyées par les trois graphes ci-dessous :

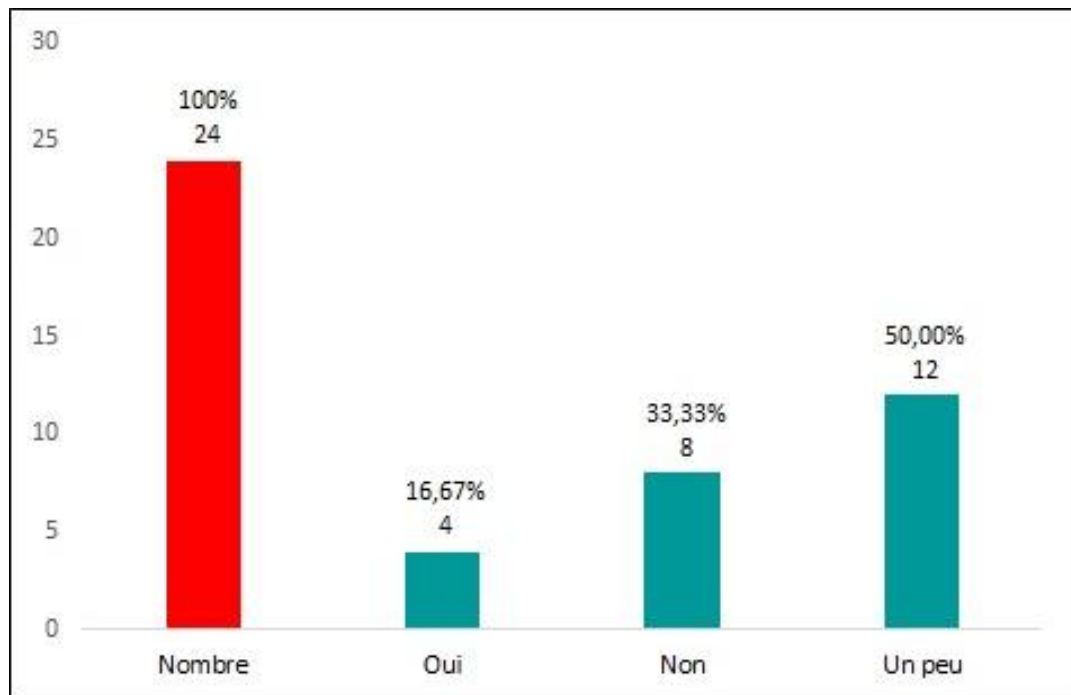


Figure 25 entrave à formuler des réponses lors des examens

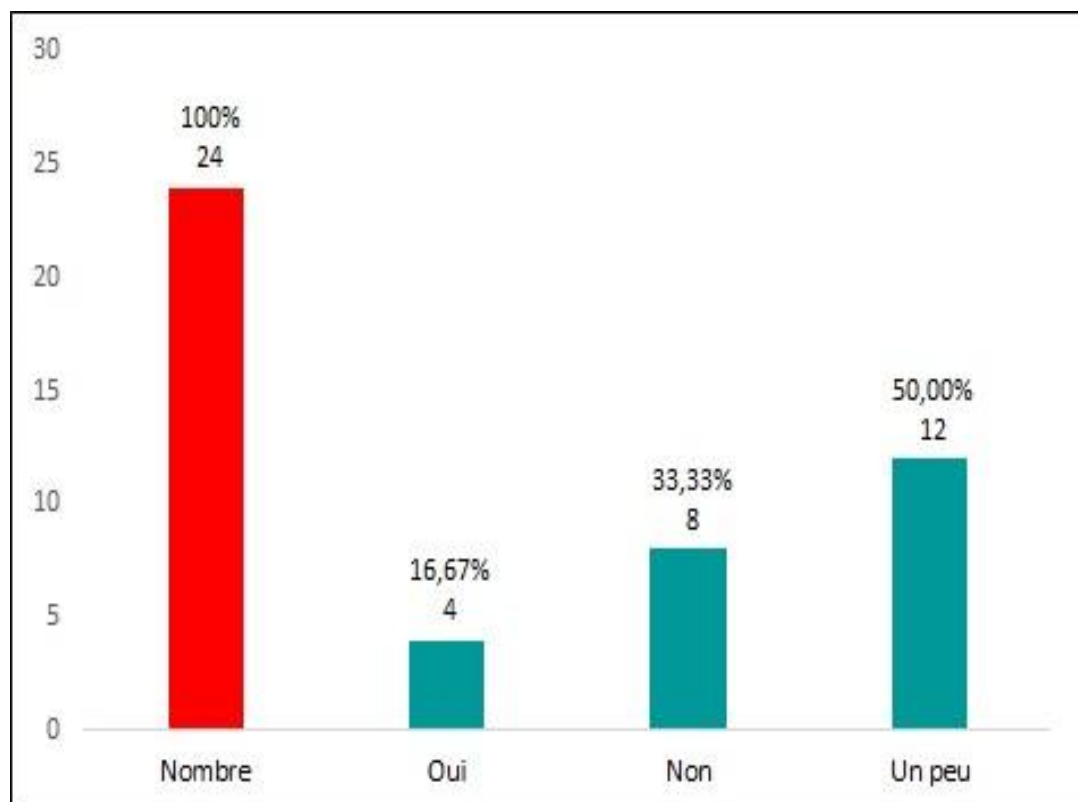


Figure 26 entrave à rédiger des C.R / Rapport de stage

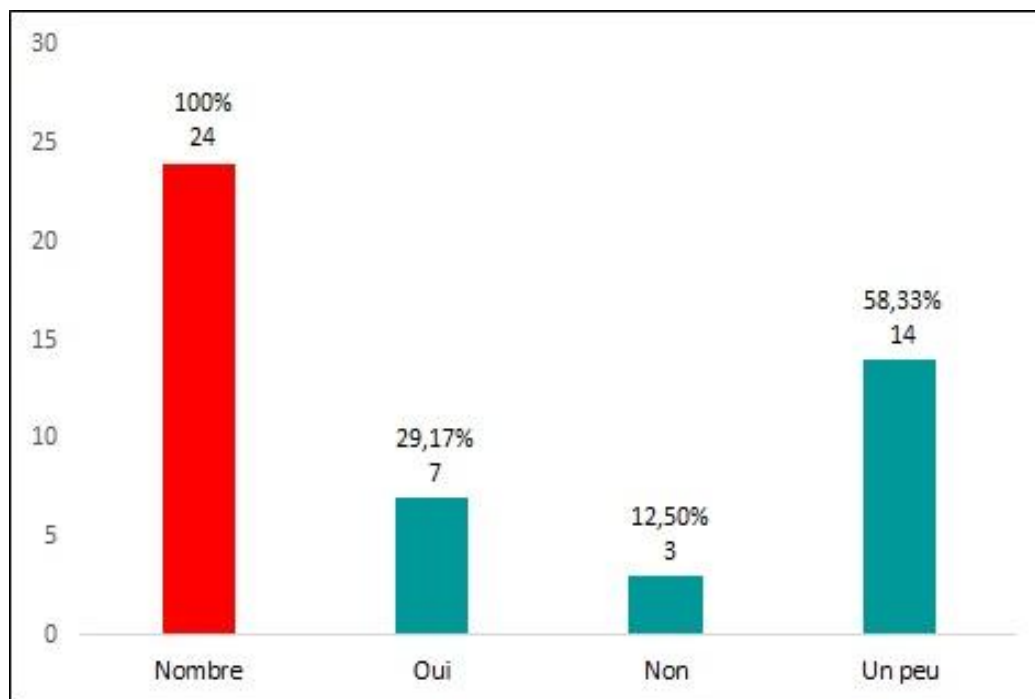


Figure 27 entrave à rédiger des fiches de lecture/ synthèse de documents

III/ La compréhension de l'oral est identifiée par nos enquêtés comme étant une activité où les difficultés se ressentent le plus. En effet, 48,57% soit près de la moitié de la population d'enquête avoue avoir des soucis avec la compréhension de l'oral. Les étudiants sont tenus d'assister à des cours qui sont dispensés sous une forme oralisée. A partir d'interventions directes de la part de leur enseignant (questions, consignes, travail de guidage) ou par le biais de vidéos relevant de leur domaine de formation, nos enquêtés ont du mal à cerner le message capté à l'écoute.

Dans notre questionnaire nous avons réduit les activités orales à deux tâches. De ce fait, sur les 17 étudiants répondent positivement, 7 d'entre eux ne parviennent pas à saisir de façon simultanée ni les questions formulées par l'enseignants ni les consignes qu'il énonce.

Les 10 étudiants restant, alternent leurs difficultés : tantôt c'est la question posée qui entrave leur compréhension, tantôt c'est la consigne qui le fait.

Comprendre à l'oral	oui	non	Un peu
Question	7	7	23
Consigne	7	5	22

Tableau 7 difficultés liées à la compréhension de l'oral

Il s'avère qu'assimiler une question formulée oralement par l'enseignant est une activité cognitive ardue pour les étudiants. En effet, entre un « oui » et « un

peu », le nombre est important si nous supposons que la moitié ayant répondu par « un peu » auront des difficultés à cerner une question orale.

Toutefois le nombre d'étudiants n'ayant aucune difficulté à le faire reste relativement faible et se traduit dans le graphe suivant :

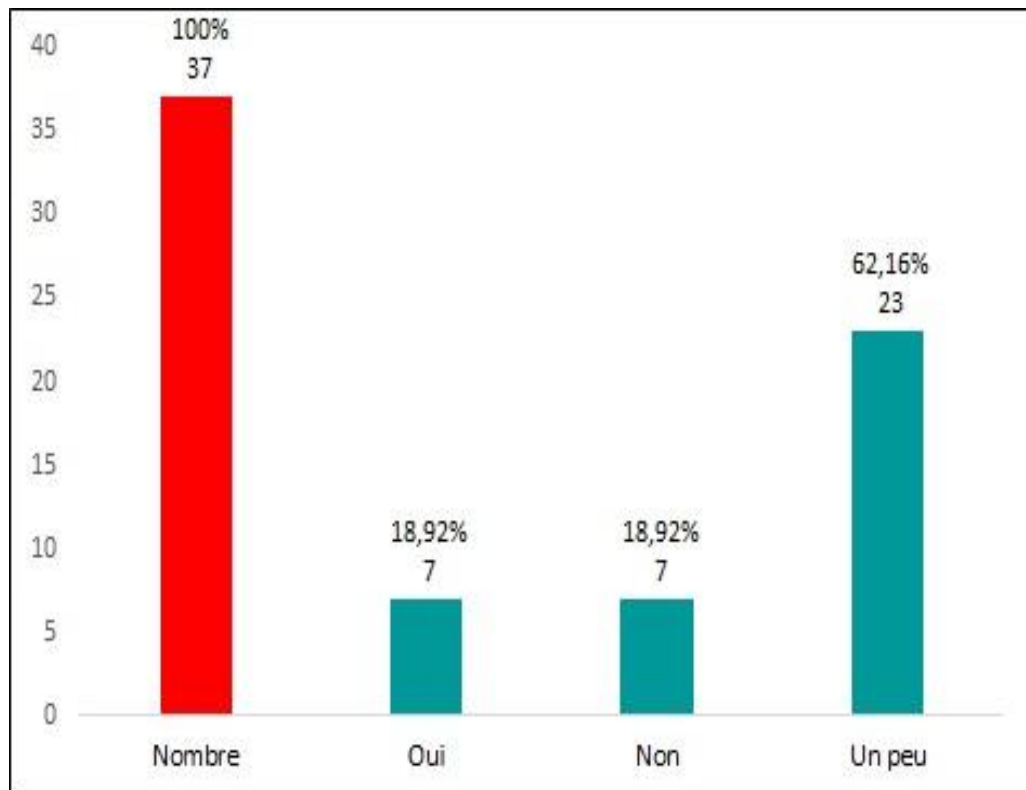


Figure 28 limites à comprendre une question

Une consigne quand est formulée oralement ne fait pas l'unanimité auprès des enquêtés puisque :

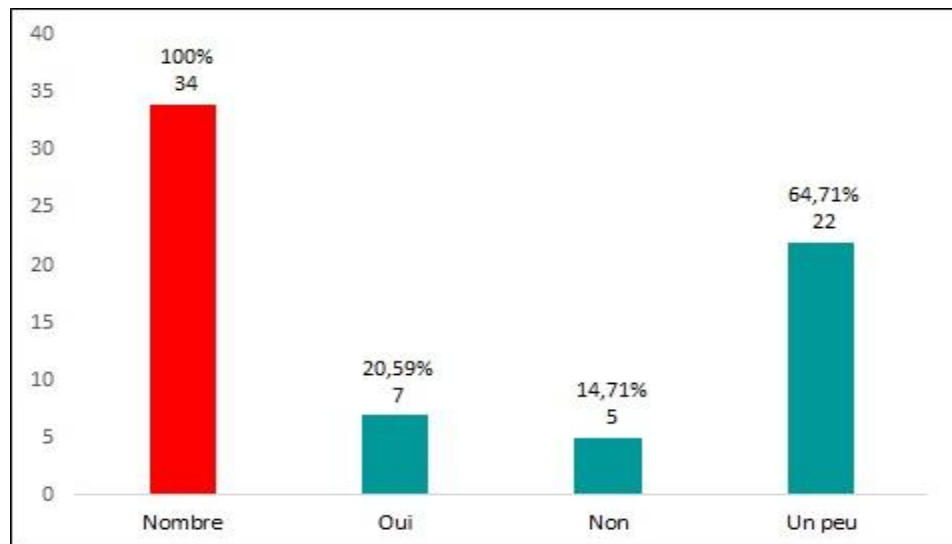


Figure 29 limite à comprendre une consigne orale

IV/ la production d'un oral spécialisé et qui relève du domaine de l'architecture et qui nécessite la mobilisation de certains critères n'est pas une simple tâche pour nos étudiants, et ceci se confirme à travers les réponses fournies où une majorité déclare avoir des difficultés à s'exprimer oralement.

20 étudiants interrogés répondent positivement et se disent être mal à l'aise en production orale. Nous signalons que 12 enquêtés sur les 20 ayant répondu à cette question, soit 60% situe leurs difficultés à présenter un exposé. Le taux est relativement important si nous tenons compte du nombre des enquêtés. Deux autres étudiants avancent ne pas savoir répondre aux questions posées par l'enseignant.

Un nombre important d'étudiants reconnaît son incapacité à produire en situation formelle ; les chiffres qui nous semblent les plus alarmants sont ceux relatifs à l'explication d'une idée (57.14%).

Ce taux sera suivi de la présentation de l'exposé qui fait défaut chez 34,29% des enquêtés. L'argumentation des choix quant à elle cause problème à 31,43% de notre population d'enquête. Les taux sont élevés du moment que certains étudiants enquêtés éprouvent deux déficiences voire ; trois à la fois.

Cette question vise à entendre l'enquêté sur ses compétences et défaillances, nous permet de confronter les réponses obtenues à travers le questionnaire et procéder à leur croisement avec celles d'autres outils d'investigation.

Réaliser à l'oral	oui	non	Un peu
Exposé	12	7	16
Question	1	20	14
Réponse	2	15	18
Argumenter un choix	11	6	19
Expliquer une idée	20	10	5

Tableau 8 difficultés liées à la production orale

Nous remarquons que les taux les plus importants se manifestent autour de trois points à savoir : l'exposé, l'argumentation et l'explication. Ces trois opérations qui se veulent complémentaires et essentielles pour nos étudiants lors des séances de projets réalisées en Atelier dans lesquelles ils sont amenés à « afficher leurs projets ».

En effet, l'affichage du produit réalisé au cours de différentes séances de suivi en atelier sous sa forme architecturale soit en maquette et en plan simultanément accompagné d'un discours oral produit par l'étudiant d'abord pour situer son projet, expliquer ses fondements et défendre ses choix. Les étudiants se trouvent dans confrontés à une situation épineuse qui les met dans l'incapacité à discourir pour promouvoir leurs produits. Nous énumérons les résultats selon un ordre ascendant dans les graphes ci-après :

Formuler une question ne pose de problème que pour :

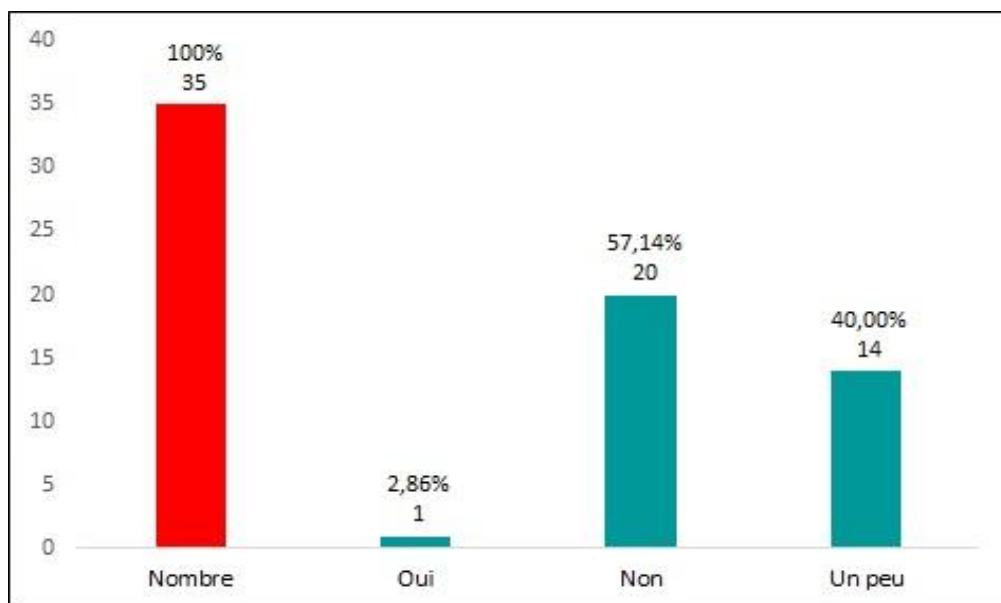


Figure 30 contrainte à formuler une question

La rédaction d'une réponse écrite lors des tests ou examens semble être d'une difficulté moyenne ceci est clairement manifeste dans le graphe

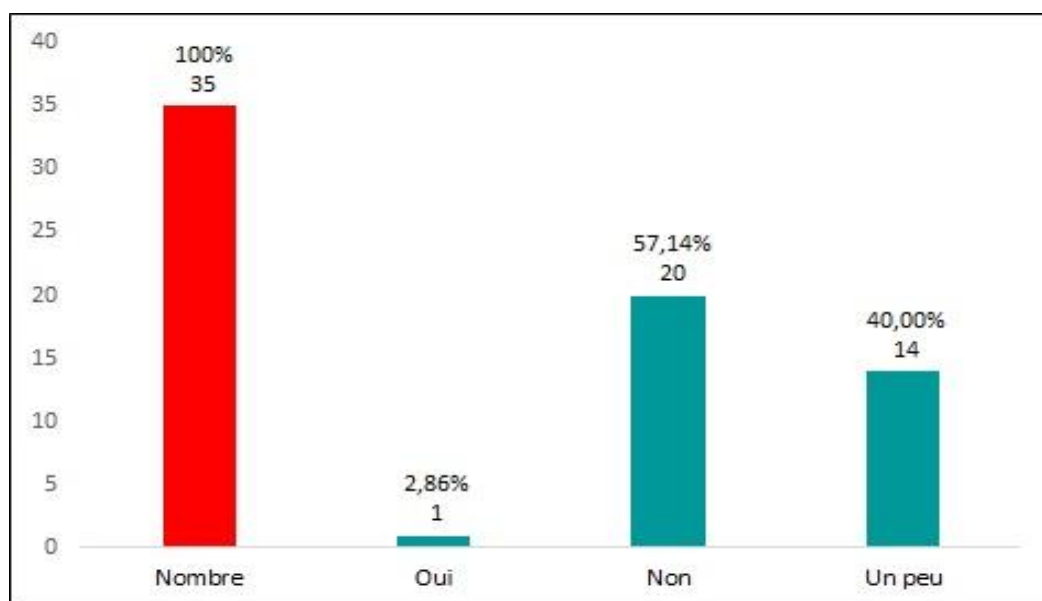


Figure 31 contrainte à rédiger une réponse

Cependant les faits d'exposer, d'expliquer et d'argumenter sont des activités des plus pénibles pour une bonne partie des étudiants enquêtés. Selon W.Visser et F.Détienne, (2005 :9) « *Il y a complémentarité sémantique entre différentes modalités sémiotiques qui véhiculent des informations qui se complètent* »

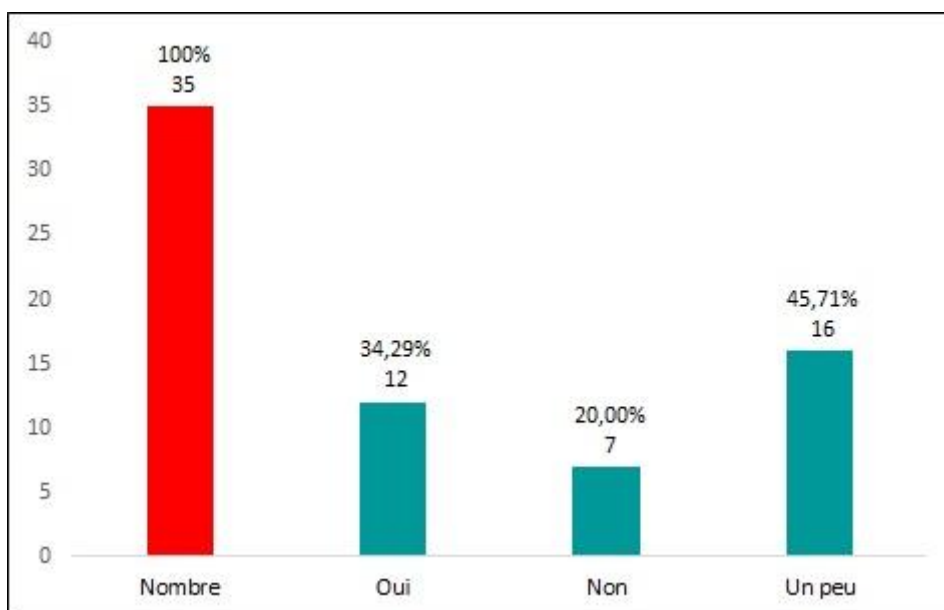


Figure 32 contrainte à présenter un exposé oral

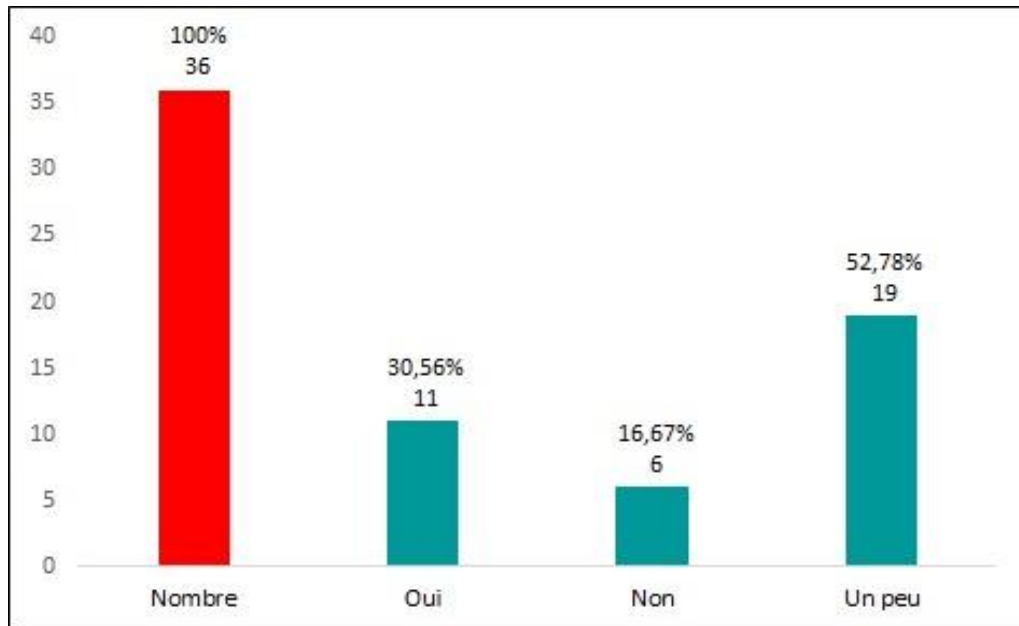


Figure 33 contrainte à défendre un choix

Les taux ne font qu'augmenter d'une activité à une autre, celle qui représente un réel obstacle, et celle de l'explication d'une idée qui signifie selon Halte, J.F (1998 : 03) « *faire comprendre* ». Si nous prenons le temps de définir cet acte c'est parce que une bonne partie des étudiants peinent à l'accomplir.

Dans ce sens, Cambettes, B. (1998 : 107-119) souligne qu' :

« Expliquer nous semble constituer une attention particulière qui ne se confond pas avec informer ; le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes : d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte explicatif s'efforcera d'élucider »

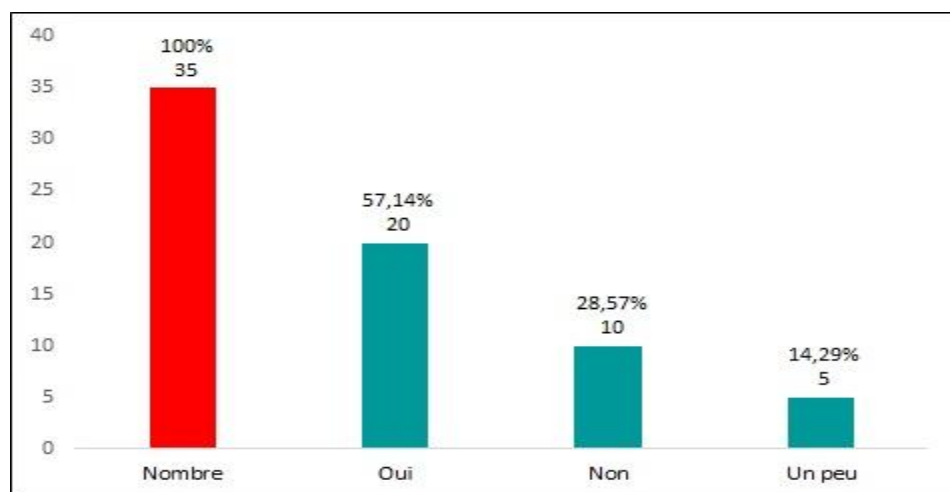


Figure 34 contrainte à expliquer une idée

Selon Kherra. N (2014-2015 :281) sur le plan de la production de l'oral, il est ; *« nécessaire de développer les aptitudes des étudiants à développer leurs raisonnements, pour mieux expliquer, prouver ou convaincre de la qualité et fiabilité de leur projet. »*

Question 9 : La formulation de cette question a pour but de pointer du doigt les atouts et les points faibles des enquêtés afin d'être efficace lors de la partie d'intervention.

Nous relevons donc près de 79.07% de la population enquêtés se dit être plus à l'aise dans la production écrite en donnant diverses justifications dont nous présentons quelques-unes :

« Je suis plus à l'aise en production écrite parce que je n'ai pas la volonté de parler devant le professeur » / « en production orale je suis moins à l'aise qu'en production écrite parce que je stresse un peu et je bégaie »

« écrite vu que je n'ai pas confiance en moi à l'oral »/ « je suis timide et je ne peux pas parler devant mes camarades c'est pourquoi je préfère écrire que parler »

Cependant trois étudiants soit 6,98% avouent être confortables dans les deux types de productions : orale et écrite de façon simultanée :

« les deux c'est pareil pour moi, je maîtrise les deux »/ « je n'ai pas de problème ni à l'oral ni à l'écrit »

4,65% exprime une aisance en production orale sans justifier leurs réponses. Ce qu'il est à noter est que le nombre d'étudiants à l'aise en production orale est nettement faible en comparaison avec celui des étudiants préférant la production écrite. Ce constat nous mène à déduire que les activités, que nous proposerons doivent traiter l'oral en toute urgence du moment que, c'est activité omniprésente dans la vie estudiantine des enquêtés.

A cette question, quatre étudiants n'ont pas formulé de réponses.

production	oral	écrit	Les deux	Pas de réponse
Nombre et pourcentages des étudiants	2 4.65%	34 79.07%	3 6.968%	4 9.30%

Tableau 9 situations de productions aisées pour les étudiants

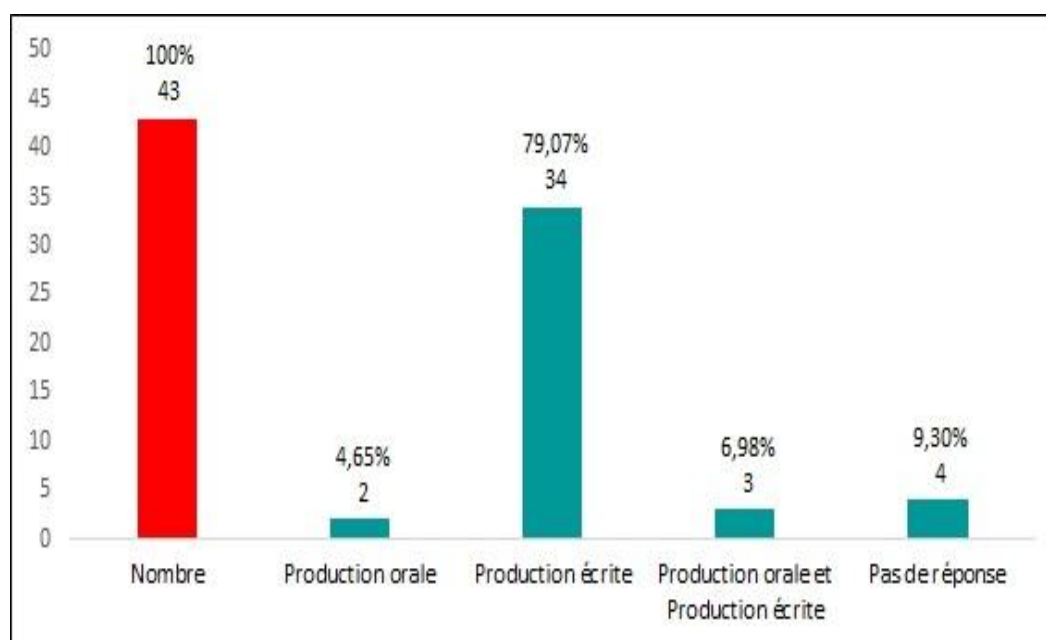


Figure 35 répartition des productions maîtrisées

A travers le graphe, nous pouvons déduire qu'une majorité écrasante de la population enquêtée semble exprimer un bien-être dans la production écrite. Etant d'abord un acte communicatif, Moirand. S (1979 :9) assure « *La situation d'écrit implique non seulement la présence d'un scripteur qui écrit à l'intention d'un lecteur à un moment donné et pour objectif précis. Mais la situation d'écrit implique la présence d'autres paramètres (composantes) telles la composante linguistique, référentielle, socioculturelle* ».

En somme « *chaque situation de communication contraint les acteurs de la communication à sélectionner, en fonction de leurs ressources, le répertoire approprié et ce, dans l'objectif de réussir l'acte communicatif* » rappelle Guerin (2006).

Question 10 : l'objectif de cette question est de définir les moyens auxquels les étudiants font appel pour débloquer les situations de non assimilation des cours.

11 étudiants ne répondent pas de façon effective à la question, pour cela nous émettons deux suppositions ; la première serait qu'ils ignorent ce que nous voulons dire par « stratégie », la seconde stipulerait qu'ils ne réfléchissent pas à leurs pratiques en cours, en d'autres termes, ils ne prêteraient peut être pas attention à leurs comportements cognitifs en situation d'apprentissage. Si nous avons formulé de telles suppositions, c'est parce que nous avons relevé des réponses qui nous ont mis la puce à l'oreille telles que :

« *Je ne sais pas comment expliquer* » / ou encore « *je n'ai pas de stratégie* » / « *ça se passe dans mon cerveau, je n'ai pas les mots* ».

A travers les réponses fournies, il nous est possible de classer et résumer les stratégies déployées et de les répartir selon les compétences qu'elles visent :

I) Compréhension de l'oral : pour comprendre ce que l'enseignant dit, les étudiants ont recours à la traduction des propos prononcés en cours. Celle-ci est réalisée de façon autonome par le biais du dictionnaire à expression bilingue (arabe classique et français).

Les étudiants en face d'un discours oral et afin de le cerner, font appel à la prise de notes comme technique rédactionnelle ou la sélection de mots – clés en vigueur dans le discours prononcé.

Stratégies en rigueur	Nombres des étudiants
Traduction	29
Mots-clés	1
Prise de notes	2

Tableau 10 stratégies des étudiants en C.O

Dans le graphe suivant seront énumérés les pourcentages assignés à chaque stratégie :

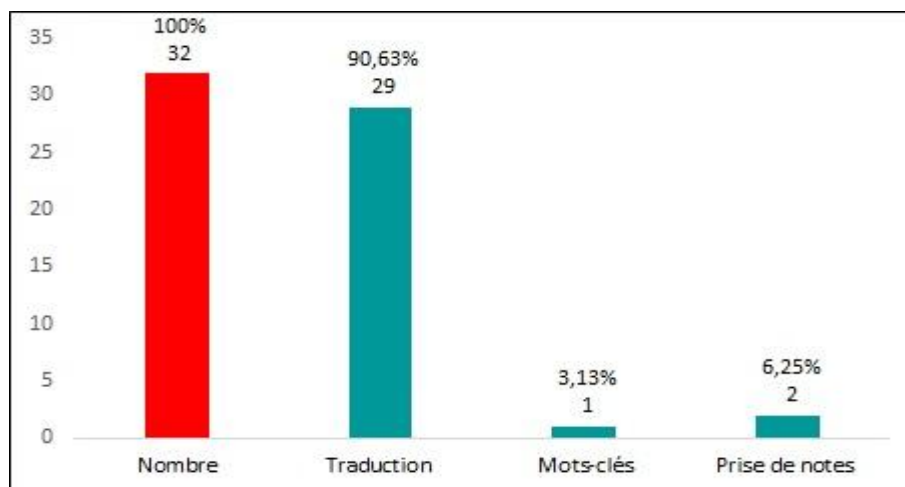


Figure 36 stratégies adoptées pour une meilleure compréhension de l'oral

II) Compréhension de l'écrit : là aussi certains étudiants en plus du recours à la traduction, font appel à la schématisation de leurs supports écrits (polycopiés, articles). Ils transforment les paragraphes en dessin.

Stratégies mobilisées	Nombre des étudiants
Traduction	30
schématisation	2

Tableau 11 stratégies des étudiants en C.E

La traduction le remporte encore une seconde fois sur la seconde stratégie mobilisée, constat relevé dans le graphe :

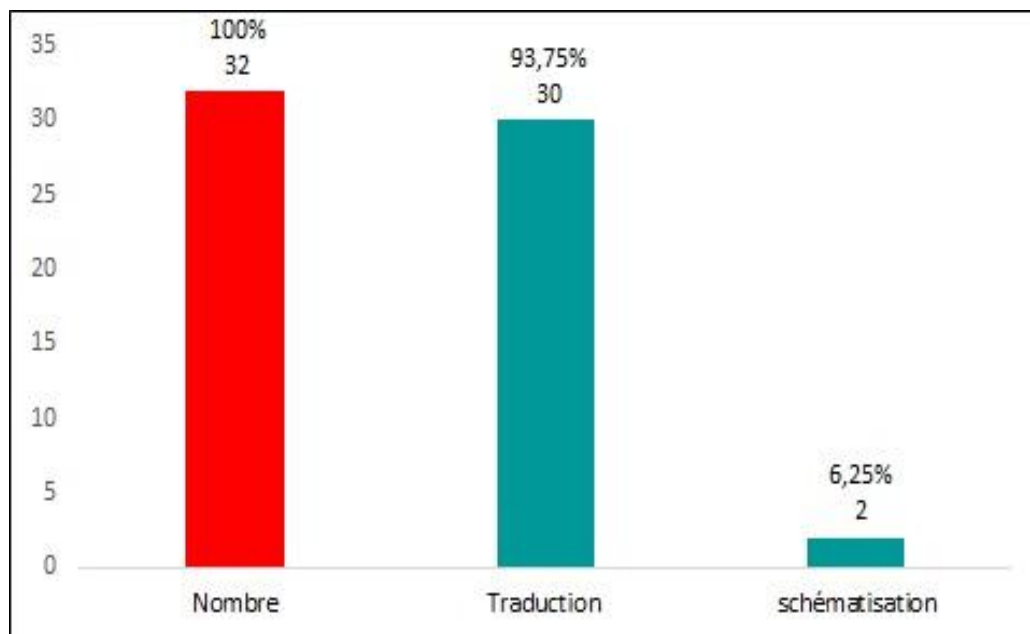


Figure 37 stratégies adoptées pour optimiser la compréhension de l'écrit

III) Production écrite : il s'agit pour la plupart des étudiants enquêtés de préparer en amont leurs écrits ; soit en se faisant aidés par leurs proches, soit en fournissant l'effort de rédiger seuls mais en langue arabe, puis procéderont à la traduction vers le français. Le principe de traduction est donc présent quelles que soit les circonstances.

Certains avancent qu'ils font appel à la lecture, d'ailleurs c'est la réponse qu'ils fournissent sans se donner la peine d'expliquer de quelle lecture s'agit-il. Nous pensons donc qu'il s'agit de la lecture d'ouvrages relatifs à leur spécialité.

Stratégies employées	Nombre d'étudiants
Préparation en amont	3
Traduction	28
Lecture d'ouvrages de spécialité	1

Tableau 12 stratégies des étudiants en P.E

En plus de la mise en place de deux moyens nouveaux, le recours à la traduction semble être une solution médiane pour réussir aussi à produire un écrit

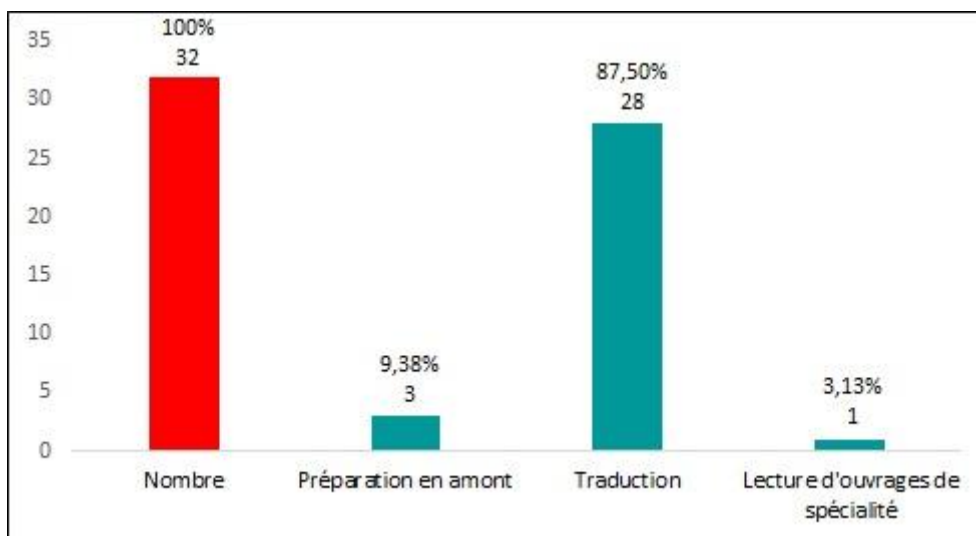


Figure 38 stratégies employées pour améliorer la production écrite

IV) Production orale : pour cette dernière compétence, les étudiants se montrent plus généreux et proposent une variété de réponses. Etant conscients de leur déficit en matière d'oral, les étudiants nous livrent les stratégies qu'ils adoptent pour améliorer leurs productions orales, les rendant optimales, et dignes de futur cadres en architecture.

En tête des moyens déployés, nous citons le parcoeurisme qui est mobilisé par 27 étudiants interrogés et qui figure comme réponse sur plusieurs questionnaires, même si c'est dit de diverses manières telles que :

« j'ai une mémoire photographique, je travaille donc chez moi »
 « pour ne pas oublier je répète mon exposé devant ma famille »
 « pour mieux parler j'apprends les idées » / « je répète à haute voix »

Etant une stratégie à court effet, le parcoeurisme ne peut sauver l'étudiant lorsqu'il s'agira pour lui de s'in, ou lors des négociations qu'il aura à réaliser une fois sur le terrain.

En seconde position, intervient l'organisation des idées avant de se lancer dans une production, nous citons une réponse qui témoigne de l'efficacité de cette stratégie :

« je réfléchis bien, et je prends mon temps pour pouvoir m'exprimer et c'est très bien »

Comprenant que présenter oralement provoque un stress incontestable même pour les mieux préparés, certains n'hésitent pas à pratiquer la méditation avant de se lancer dans une activité orale. Mais ce qui a retenu notre attention est la réponse suivante :

« Ma stratégie à l'oral est de parler doucement et je n'emploie que des phrases courtes et simples », il s'agit ici d'une stratégie individuelle que l'étudiant mobilise afin de faciliter la production de discours.

A cet effet, nous résumons les stratégies déployées par les étudiants en production orale en :

Stratégies employées	Nombre d'étudiants
parcoeurisme	27
Organisation et planification	4
Emploi de structures simples	1

Tableau 13 stratégies des étudiants en P.O

En première position, intervient le parcoeurisme qui est déployé par un nombre pesant, qui sera suivi par l'organisation et la planification de la parole et au recours aux phrases peu complexes. Le tout est mentionné comme suit :

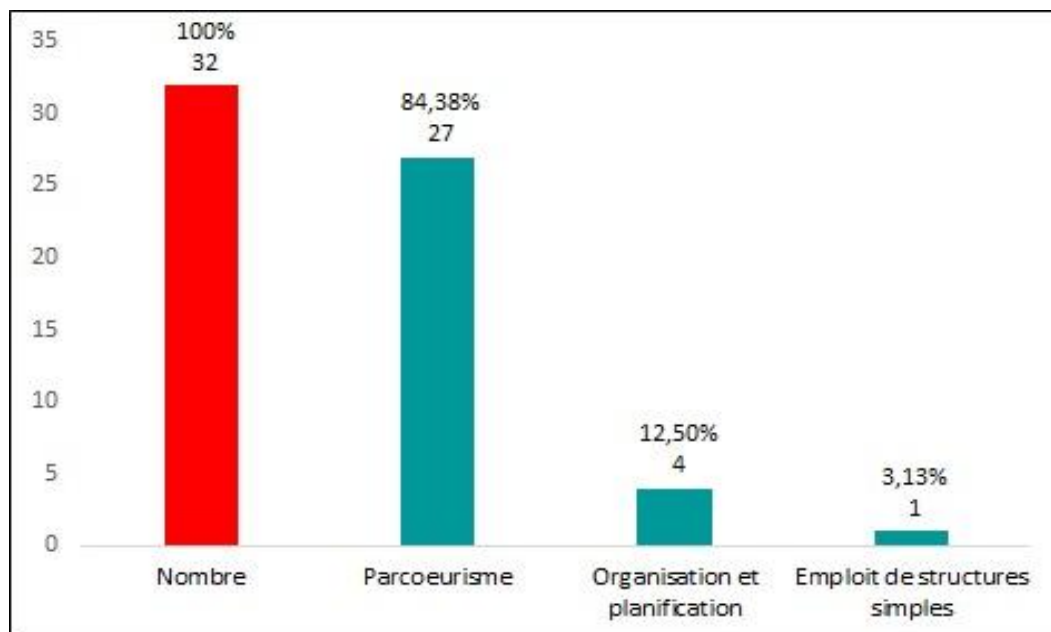


Figure 39 stratégies déployées pour soigner la production orale

Si Lafortune, J et Hébelt (2000) ; Romainville (2000) avancent que « *les stratégies d'apprentissage sont les moyens que l'apprenant utilise pour traiter les informations et les construire ses connaissances* », Weinstein et Mayer (1986) de leur côté confirment que ces stratégies d'apprentissage « *agissent sur des processus cognitifs, tels que l'encodage des informations, leur organisation, leur rappel, leur application* »

Donc pour récapituler les stratégies qui se composent de comportements et de pensées auxquels les étudiants font appel, et que nous croiserons avec les résultats obtenus, nous parviendrons à dire que le recours à la traduction comme moyen facilitant l'acquisition des différentes compétences que doit maîtriser l'étudiant inscrit en formation universitaire semble « faire ravage ». En effet, cette stratégie est employée aussi bien, en compréhension de documents oralisés et écrits, qu'en production de discours écrits ou oraux pour dépasser les difficultés rencontrées au cours de la formation. Les étudiants procèdent donc pour comprendre leurs cours à la traduction par mot-à-mot par le biais d'un dictionnaire français-arabe. Cependant il leur est parfois difficile de tomber sur le sens exact des mots puisque certains termes techniques n'ont tout simplement pas d'équivalents dans la langue arabe, ou parce que tout simplement certains mots ont un caractère polysémique, donc il n'est pas évident de mettre la main sur le sens qu'ils cherchent réellement. La traduction débloquerait donc pour ces

étudiants des situations que nous croyons insurmontables. Ainsi selon Duquette (1998 : 110).

« Les études sur les stratégies d'apprentissage, même si elles sont limitées aux processus conscients, nous permettent de mieux connaître l'ensemble du processus d'apprentissage, et montrent que nous devons toujours tenir compte de divers facteurs, car l'utilisation des stratégies dépend des profils des apprenants. Ainsi, en acquisition de la L2, le sexe de l'apprenant, son intelligence, son aptitude et son exposition à la langue, ses antécédents culturels et ses expériences éducatives préalables, ses connaissances antérieures ainsi que sa motivation peuvent influencer le choix de certaines stratégies. En somme, ce sont les diverses façons de résoudre les problèmes d'apprentissage en fonction de la tâche, de la situation et des variables individuelles qui intéressent principalement les chercheurs dans l'optique de former les apprenants moins efficaces à utiliser des stratégies spécifiques qui faciliteront leur apprentissage »

2.2.4 Représentation des étudiants sur le cours de français et leurs attentes

Question 11 : cette question révèle que onze étudiants soit 25.58% de la population enquêtée ne parviennent pas à formuler de façon claire leurs avis concernant l'apport du cours de français et son impact sur leur formation.

Cependant un taux de 20.93% répond par la positive et se dit satisfait des enseignements de français qui leurs sont dispensés au niveau du département.

De surcroit, 53.48% des étudiants interrogés répondent par « peu » ou « négativement » et avancent que le cours de français ne répond pas efficacement à leurs besoins. Ils qualifient le cours d' « inutile » du moment que l'appropriation du lexique et l'acquisition d'une terminologie propre à leur spécialité peuvent se faire dans les autres matières de spécialité. Nous exhibons certaines réponses :

« Je n'ai pas besoin d'apprendre les mots de l'architecture » / « on n'apprend que des mots » / « le vocabulaire on peut l'apprendre ailleurs »

Certains étudiants taxent le cours d'inadéquat et d'inintéressant, ces deux réponses en témoignent :

« C'est basique pour un niveau universitaire »/ « on dirait qu'on est encore au CEM ou au lycée ».

Parmi ces étudiants qui se disent insatisfaits, certains n'hésitent pas à pointer du doigt la méthode mise en œuvre pour assurer un tel cours :

« On ne fait qu'écrire pendant 1h 30 » / « je n'aime pas sa méthode de faire le cours, il parle trop »

Les contenus enseignés n'échappent pas à la critique des étudiants puisqu'ils sont jugés « inadaptés » et « impertinents » pour les attentes de notre public. En effet, certains étudiants interrogés déclarent :

« On ne fait pas de techniques de présentation » / « on a besoin d'apprendre à parler devant le professeur »

« Ce qu'on fait en français c'est autre chose que les cours »

Allant encore plus loin, cette fois-ci, c'est l'enseignant qui ne semble pas répondre aux aspirations des étudiants : « il ne fait pas d'efforts pour nous, il nous demande des fiches *de lectures d'histoire d'amour et tout* » ce même étudiant ajoute « *pour moi c'est une perte de temps* ».

Nous tenons juste à mentionner que par « histoire d'amour » l'étudiant fait allusion aux romans qui relèvent du romantisme.

La notion de besoins comme abordé par Richerich (1985 :92) signifie « *ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donné, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement* » n'est donc pas prise en considération par l'enseignement du français à l'intention de notre public enquêté.

En sommes, le cours de français ne répond pas aux besoins des étudiants car :

- Les contenus ne sont pas en relation avec leur domaine de formation
- L'enseignant n'est pas qualifié et ne motive pas ses étudiants, en d'autres termes le professeur de français constitue « *une source considérable des difficultés que les étudiants rencontrent pendant leur apprentissage. La*

formation des professeurs, leur compétence, leur méthode, et surtout leur relation avec les étudiants, sont des raisons valables pour engendrer des difficultés dans l'apprentissage du français. » souligne Itma. M (2009 : 21)

Nous énumérons le taux de participation à cette question dans ce qui suit :

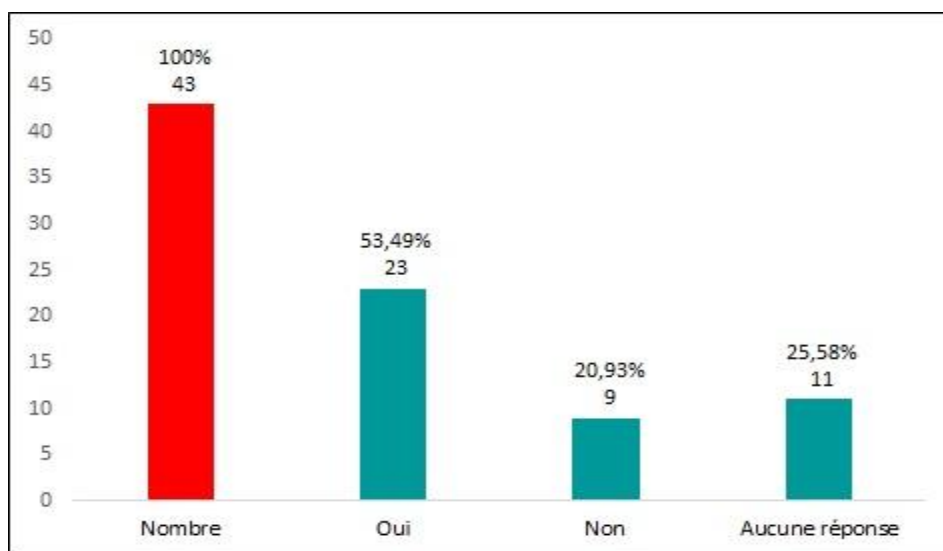


Figure 40 représentations des étudiants sur le cours de français

Question 12: une masse importante des enquêtés soit 76.74% est unanime et déclare que la matière de français, figurant dans leur canevas de formation, comme étant nécessaire voire indispensable pour leur assurer l'acquisition et l'appropriation des notions relatives à leur spécialité. De ce fait, selon ces étudiants la réussite dans leurs études d'architecture repose sur une grande partie sur la maîtrise du français :

« Oui importante car tous les cours sont en français » / « parce qu'elle doit nous aider à développer nos connaissances »

« Parce que dans notre domaine tout est en français »

Pour une étudiante, le français est une langue de prestige dans leur formation d'ailleurs elle avance : *« un architecte qui ne parle pas français n'est pas pris au sérieux »*. Dans cette lignée de réflexion, Dabène, L (1994 :82) précise que *« La maîtrise d'une langue dotée d'un certain prestige représentera, pour l'individu, un bien appréciable, dans la mesure où il la considérera comme un atout pour son image et sa position sociale, et où il en attendra des bénéfices pour une éventuelle progression. »*

Le français permet donc une insertion et adaptation plus rapides et faciles selon ces réponses :

« Prochainement sur le terrain, nous utiliserons la langue française »

« Tous les projets qu'on va réaliser et qu'on va essayer de négocier c'est en français »

D'autres voient en cette langue un moyen leur facilitant l'accès aux études à l'étranger et affirment :

« Je fais déjà mes démarches pour aller chez ma sœur en France pour continuer mes études, donc ça va m'aider » / « elle nous aidera si on quitte le pays pour terminer nos études »

Cependant 11.63% des enquêtés n'accordent aucune utilité à la langue française et estiment, au contraire, qu'ils n'ont pas besoin du français pour réussir leur formation et révèlent :

« J'espère qu'il sera remplacé par l'anglais » / « je préfère l'anglais qui est une langue mondiale »

« L'architecture se développe en anglais pas en français, donc pas utile » / « l'anglais devient la langue de communication dans le monde, beaucoup d'inventions sont dans cette langue »

Ces étudiants sont aptes à recevoir l'anglais comme langue d'enseignement qu'ils considèrent comme le voit Abid-Houcine. S (2007 : 143-156) *« un véritable atout dans l'évolution professionnelle »* ; nous assistons donc ici à ce qu'elle appelle *« affrontement français/ anglais »* qui selon elle serait né suite à *« l'engouement pour les langues étrangères et le désir d'éveil à la diversité »*. De ce fait, elle souligne clairement qu'il faut admettre que *« Le français n'est plus seul sur le terrain des langues, il doit désormais compter avec un adversaire de taille : l'anglais, langue internationale par excellence »*.

Ces étudiants préfèrent donc voir l'anglais comme langue véhiculant un savoir relatif au domaine de l'architecture. A cela s'ajoute la réponse d'un étudiant qui stipule : *« l'architecture se base sur le dessin et pas la langue »*, une opinion que nous nous permettons de juger d'infondée puisque tout dessin doit être expliqué à l'aide de mots.

De façon globale, nous pouvons dire que les opinions des étudiants sur l'importance de la matière de français sont différentes, variées et conçues selon leurs

propres aspirations. Il est donc important de mentionner l'intérêt que porte ces étudiants à la langue française, même si comme dispensée pendant le cours ne leur plaît pas vraiment. « *Le français a donc le statut de véhicule d'enseignement à travers les cours en français* » selon Boukhannouche. L (2016)

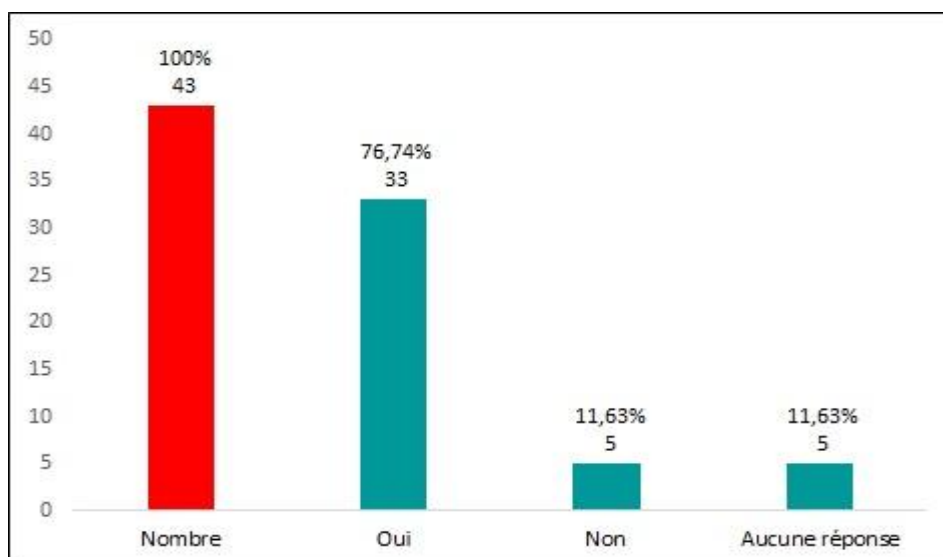


Figure 41 représentation du français chez les étudiants

Question 13 : par cette question, l'objectif est d'interroger le public sur sa volonté de poursuivre un apprentissage du français sur objectifs spécifiques pour rendre meilleur leur processus d'apprentissage.

Plus que la moitié soit un taux de 55.81% se dit favorable à ce type de formation. Ces étudiants concernés justifient leurs positions à l'aide de :

« *Surtout si le programme est proche de notre domaine* » / « *oui car notre professeur ne le fait pas* »

« *Si ça touche nos points faibles dans cette langue pour nous aider c'est oui* » / « *pour m'améliorer davantage dans mes études* »

Nous notons donc une volonté chez ces étudiants à vouloir surmonter les difficultés qu'ils ont mentionnées précédemment car ces derniers se fixent déjà des buts d'apprentissage, qui selon Fenouillet. F (2003 : 45) « *repose sur la volonté chez l'élève de gagner en capacités et d'élargir ses compétences* ».

11.63% de la population répond par la négation car de par leur représentation sur le français qui n'est plus d'actualité d'après un étudiant « *le français*

n'est plus à la mode », cette partie d'étudiants préfère bénéficier d'une formation dispensée en anglais.

Quant aux 14 étudiants restant soit un taux de 31.56% ne formule aucune réponse, et de ce fait ne prête aucune attention à la question.

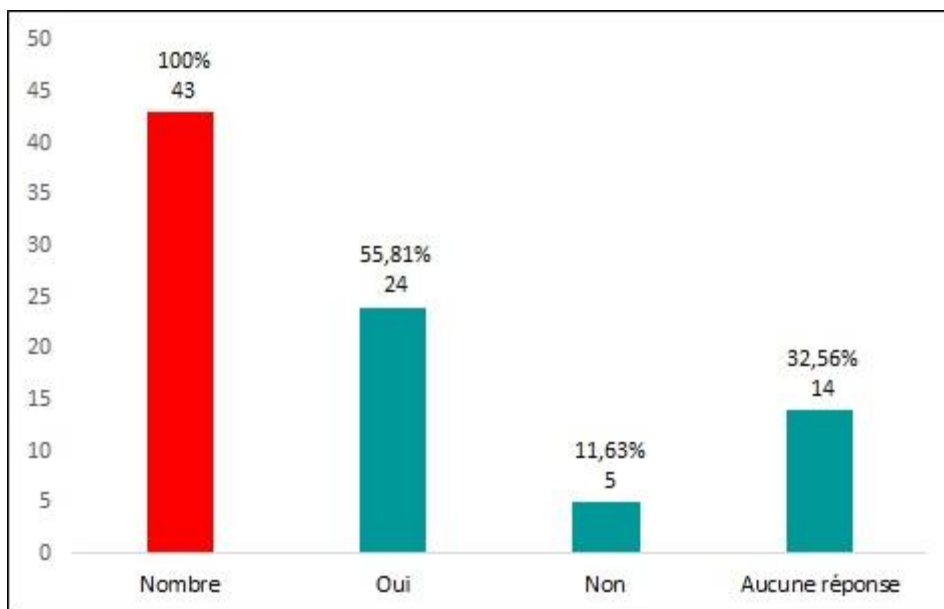


Figure 42 désir à suivre des cours en FOS

Question 14 : l'enquête est clôturée par une question ouverte qui permet aux étudiants de s'exprimer librement afin de formuler leurs propositions, contribuant ainsi à l'élaboration des contenus de cours de français pour lequel nous souhaitons louer une intervention.

Selon Faure. P (2014 :50-65) « *l'enseignant de langue de spécialité discute du choix des tâches et des contenus directement avec l'apprenant* »

A cet effet, 15 étudiants soit un taux de 34.88% du public interrogé, ce qui considère une partie considérable, ne formulent aucune proposition.

Parmi, donc, les 28 étudiants qui formulent des réponses, nous comptons 11.63% d'entre eux qui avancent ne pas savoir quels contenus proposer et se limitent à donner des retours tels quel « *je ne sais pas quoi dire* » / « *je ne sais pas quel cours j'ai besoin* ».

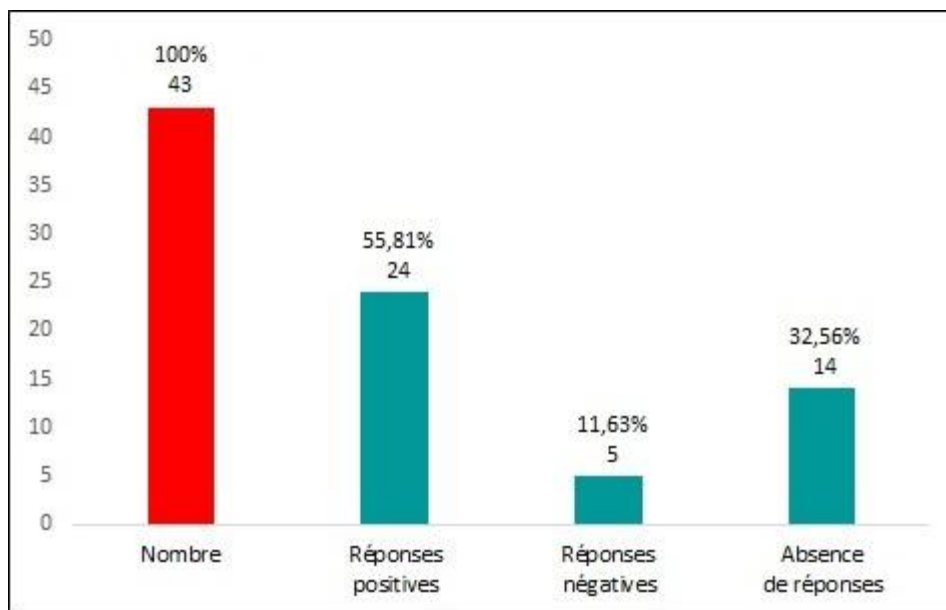


Figure 43 participation à la proposition de contenus

Cependant les 53.48% restant, un taux relativement important et représentatif ont rendu des réponses effectives dont les propositions et suggestions s'articulent autour de la compétence orale, ils souhaiteraient voir figurer dans le programme, des activités qui leur permettent une aisance dans la prise de parole et une fluidité dans l'expression orale. En effet, nous répartissons leurs propositions en axes pour lesquels nous choisirons comme témoins certaines réponses :

I) Adapter une prise de parole selon l'auditoire : suggestion formulée par 3 étudiants

« il faut nous apprendre à parler en français sans avoir peur » / « des exercices sur comment parler »/ « apprendre quand il faut utiliser le « tu » et le « vous » en cours »

II) Produire des énoncés selon les besoins : proposition faite par 14 étudiants

« je demande plus d'expression orale pour enrichir nos discours »/ « un programme de séances d'orales, pour nous apprendre à afficher les projets »

III) Méthode de transmission accommodée : propos de 6 étudiants

« il faut changer de méthodes des cours et se baser sur l'oral » / « adopter de nouvelles méthodes dans la présentation des cours »/ « travailler plus avec le data-show pour qu'on s'ennuie pas »

Pour ces étudiants, il serait donc préférable que la formation soit axée sur la production orale. il est toutefois important de souligner que la compréhension orale mérite toute notre attention.

Etant de notre part dans une perspective d'innovation pédagogique nous nous engagerons à prendre en considération toutes les situations qui semblent être peu confortables pour les étudiants tout en notant les concertations exprimées par le noyau de la formation

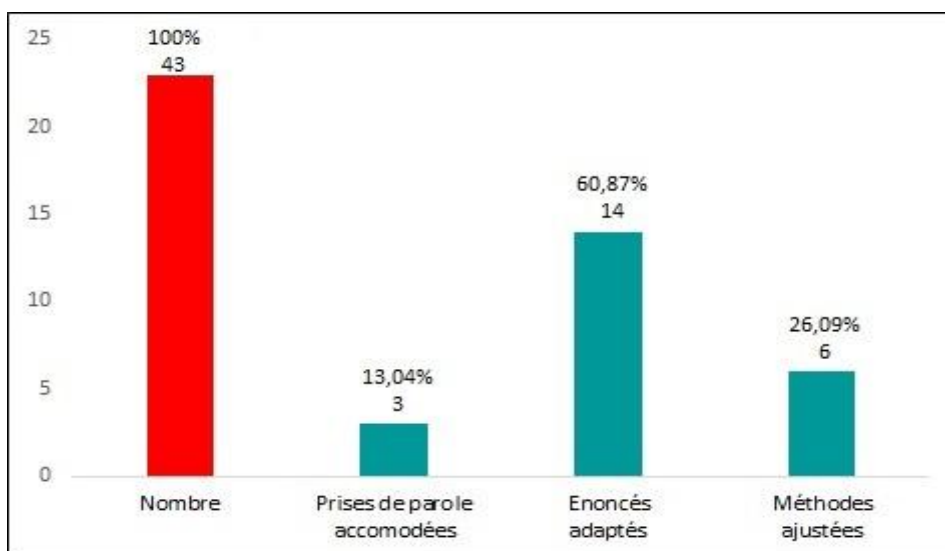


Figure 44 les suggestions à prendre en considérations

3. Synthèse des réponses obtenues par les étudiants

L'analyse des besoins à travers le questionnaire destiné aux étudiants a mis en exergue l'intérêt que portent les enquêtés pour la langue française dans le domaine de formation, et leur prise de conscience par rapport au fait, que l'accès à l'information et la documentation de spécialité ne peut se réaliser que par l'acquisition et une bonne maîtrise du français.

Il est important de mentionner que les résultats obtenus par le public en question, mettent en avant les difficultés que rencontrent les étudiants au cours de leur formation, et s'avèrent indispensables pour l'élaboration du dispositif pédagogique. Leurs difficultés s'articulent autour des quatre compétences à savoir ; la compréhension de l'oral et de l'écrit, et la production orale et écrite.

Même si le français reste une langue peu pratiquée en dehors du cadre formel, une bonne partie des enquêtés exprime sa motivation à développer son niveau pour réussir la formation.

A travers cette étape de prospection, et investigations méthodologiques nous pouvons affirmer qu'en dépit de leurs différences quant à la maîtrise de la langue, les étudiants déploient des stratégies, et mobilisent des moyens qui leur permettent de surmonter les obstacles qui freineraient leur formation. Nous citons les deux, qui sont généreusement pratiquées à savoir : la traduction et le parcoeurisme.

Dans cette même dimension, les enquêtés se disent donc favorables pour une formation de français sur objectifs spécifiques prenant en charge leurs attentes et visant à assoupir leurs besoins. Une motivation qui se traduit par la volonté de réussir et aussi par l'insatisfaction des étudiants quant au cours de français dispensé dans leur département, car il ne leur est pas attentif. Ainsi comme l'avance clairement Bessel et Al (1980 : 67) « *la motivation joue un grand rôle pour tout apprentissage, en particulier pour l'apprentissage des langues. La motivation dépend des besoins et, donc, ce n'est qu'en renforçant les motivations qu'on favorise l'apprentissage* ».

Les étudiants enquêtés proposent à ce nouveau mode d'enseignement du français, qui se veut efficace, d'inclure des contenus en rapport avec la production orale surtout. De ce fait, si une population importante a formulé ses suggestions c'est, parce que les étudiants sont conscients que leur implication dans la construction des savoirs portera ses fruits et sera fortement bénéfique.

Chapitre 4

Analyse des besoins des étudiants par le biais des enseignants

A. Enseignants des matières de spécialité

1. Contexte de réalisation de l'enquête

S'étant rapproché des étudiants afin de les connaître, cerner leurs lacunes pour mieux les servir par la suite, nous avons jugé important de prendre contact avec les enseignants qui leur assurent la formation au niveau du département. Etant médiateurs du savoir et assurant un travail de guidage par excellence, nous avons estimé que l'ensemble des enseignants sont les mieux placés, et les plus à même de nous renseigner et de répondre à nos interrogations.

Pour cela, il nous a semblé logique de prévoir une nouvelle approche qui se veut complémentaire à celle déjà exploitée. Nous avons donc pensé à nous entretenir avec le corps enseignant. Notre intention ne s'est pas concrétisée puisqu'il nous a été difficile d'aborder une bonne partie des enseignants qui disent ne pas avoir beaucoup de temps à nous accorder vu leurs engagements professionnels et personnels, mais se sont montrés bienveillants, et déclarent être prêts à nous venir en aide et de collaborer. De cela naît l'idée de convertir l'entretien en questionnaire

1.1 Montage du questionnaire

Comme cela est déjà mentionné plus haut, et à l'issue de nos différentes tentatives de nous entretenir avec les enseignants, nous nous sommes mis sans trop tarder à l'élaboration de deux questionnaires puisque l'un sera adressé aux enseignants des matières de spécialité, et l'autre sera remis aux enseignants de langue française. Les deux outils d'investigation seront destinés aux enseignants ayant en charge la deuxième promotion licence nouveau régime (LMD2) l'année universitaire 2015-2016.

Dans cette technique de recherche vise à :

- Nous renseigner sur les représentations des enseignants sur le niveau et les aptitudes de leurs étudiants.
- Entendre les enseignants exprimer les besoins de leurs apprenants.
- Mieux cerner le type d'enseignement dispensé.
- S'interroger sur l'existence d'une coordination entre les matières de spécialité, et celle de langue française.

Nous avons opté pour un questionnaire (que nous présentons en annexe) à dominance ouverte puisqu'il permet « à l'interlocuteur de s'exprimer, réfléchir, se confier, justifier le plus librement possible » d'après Blanchet. P (1995 :6)

De même pour éviter toute ambiguïté ou imprécision dans les réponses, nous avons veillé à ce que « les questions doivent amener rapidement l'interviewé dans l'action et donc de rendre cette introduction rythmée et dense » (Idem : 4)

Notre intention première étant de vouloir entendre les enseignants pour mieux venir en aide aux étudiants est un objectif, que nous avons dûment expliqué à nos enquêtés afin qu'ils écartent de leur esprit toute idée de sanction, ou de jugement, nous assurant ainsi une meilleure coopération. D'ailleurs c'est pour cette raison que nous avons opté pour l'anonymat dans la totalité de nos outils d'investigation.

Comme pour le questionnaire destiné aux étudiants, celui-ci obéit aux mêmes normes, et est confectionné selon les mêmes principes dictés par Gravel. Contenant 7 questions, le présent questionnaire est segmenté en 4 axes :

- Axe 1 : les pratiques langagières des étudiants en situation en situation formelle.
- Axe 2 : les difficultés et les besoins des étudiants.
- Axe 3 : les circonstances de la dispense des matières du canevas.
- Axe 4 : les propositions de contenus à formuler.

Il est important de signaler que sur un total de quarante enseignants ayant en plus de notre investigation, 18 d'entre eux se sont montrés coopératifs, et ont daigné nous consacrer un peu de leur temps pour répondre à nos interrogations. Au cours de l'enquête, deux enseignants ; doctorants en architecture et en urbanisme se sont retirés puisque ces derniers ont bénéficié de stages au niveau d'établissement étrangers dans le cadre de leur formation en post-graduation.

La collecte de certains questionnaires a été une activité contrariante puisque, en plus d'avoir fait un nombre important de tirage d'exemplaires pour les enseignants, ces derniers ont tardé à nous retourner les questionnaires qu'ils avaient remplis. Il nous a fallu plus de 45 jours et ce n'est que suite à l'intervention du responsable² du parcours (architecture et urbanisme) et l'ex chef de département que nous avons pu les récupérer.

² Nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à Mr Gouaiche & Mr Mabrouki qui étaient omniprésents lors de notre enquête.

2. L'analyse des réponses reçues

2.1 Profil des enseignants

Ce questionnaire à l'intention d'enseignants-architectes ayant obligatoirement, en charge le groupe avec lequel nous avons entrepris notre enquête.

Dans cette partie, nous procédons au dressage du profil des enseignants du département de génie civil et d'architecture en allant des données relatives à l'âge pour atteindre celles pédagogiques et qui concernent sa vie universitaire.

1) Le sexe

Les données recueillies démontrent que l'enseignement au niveau du département de génie civil et d'architecture est assuré par 7 enseignants et 9 enseignantes, soit 43.75% sont de sexe masculin et 56.25% de sexe féminin

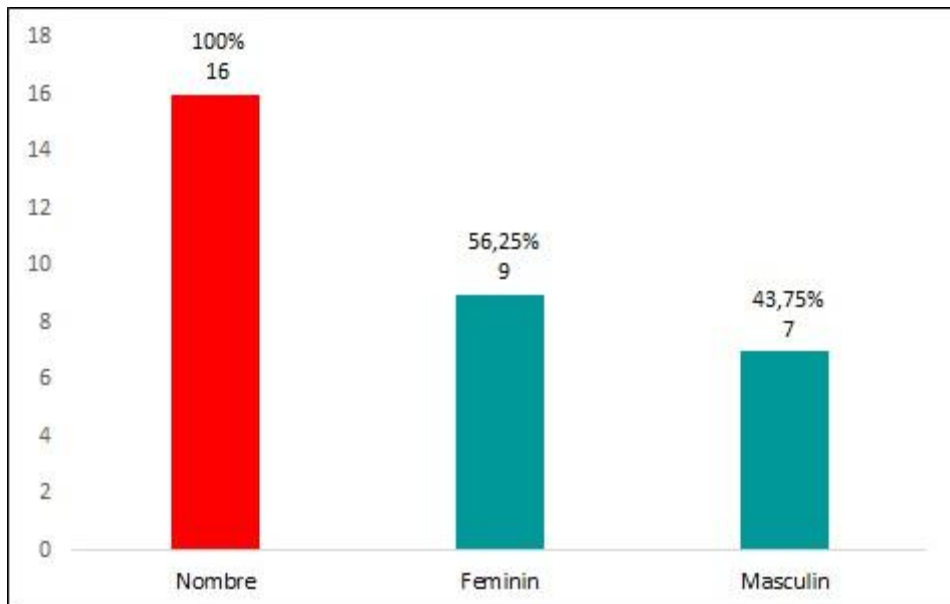


Figure 45 répartition des enseignants selon le sexe

2) L'âge

Pour ce qui est de leur âge, 18.75% des enseignants enquêtés ont entre 20 et 30 ans. 37.5% des interrogés ont entre 30 et 40 ans et du surcroît, 43.75% du public a un âge qui varie entre 40 et 50 ans. Nous avons donc affaire à un public assez hétérogène qui a eu la possibilité de travailler et de côtoyer un plus large public.

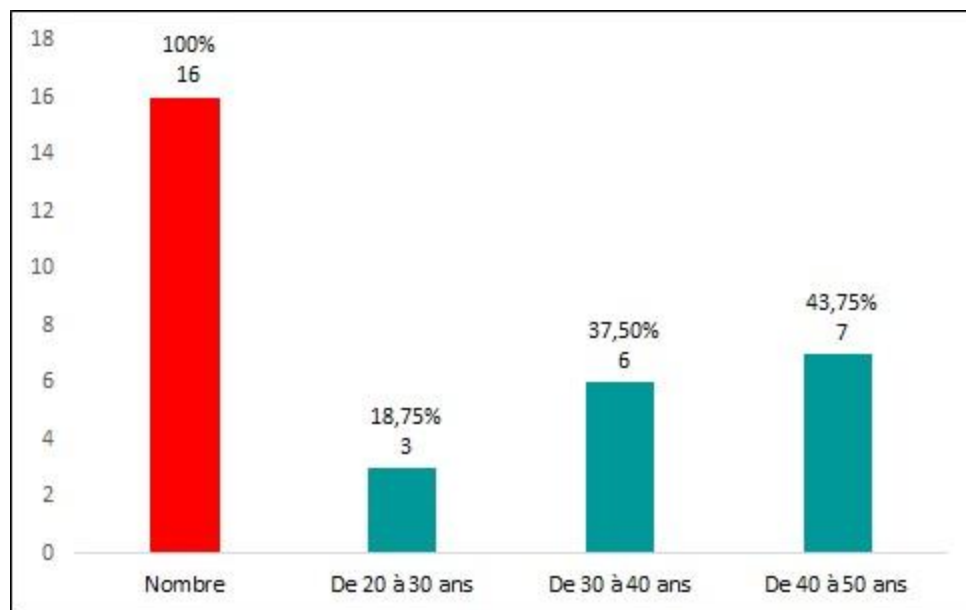


Figure 46 regroupement des enseignants selon la tranche d'âge

3) La nature du diplôme

Concernant les diplômes, la formation pour notre groupe est assurée par 9 enseignants soit 56.25% formés en architecture et urbanisme, les 7 enseignants restants soit 43.75% ont des diplômes qui relèvent du domaine de génie civil

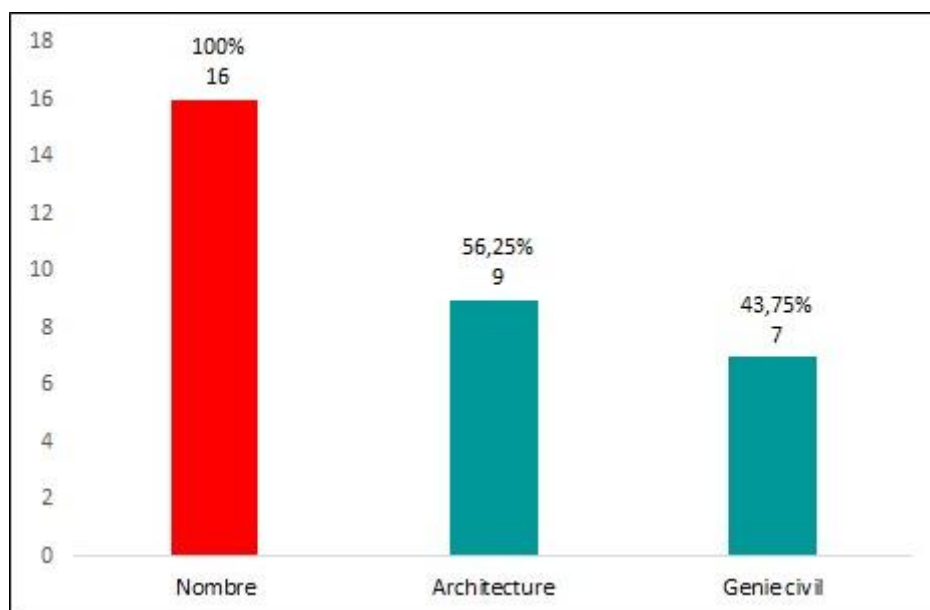


Figure 47 répartition des enseignants selon leurs formations

4) Les grades assignés

Compte tenu de leurs diplômes qui découlent de deux spécialités distinctes, mais dont l'association est fortement fructueuse puisqu'il s'agit de deux spécialités complémentaires. Nous enregistrons, donc, un nombre important

d'enseignants « maître- assistant A » soit un total de 5 enseignants sur les 16 interrogés. Les « maîtres- assistant B » dont le nombre est plus important, et le grade se voit attribuer à 7 enseignants. Le grade de « maître de conférence A » est assigné à 4 enseignants.

Ainsi le croisement des données nous permet d'avancer que les quatre enseignants M.C.A ne sont pas architectes de formation.

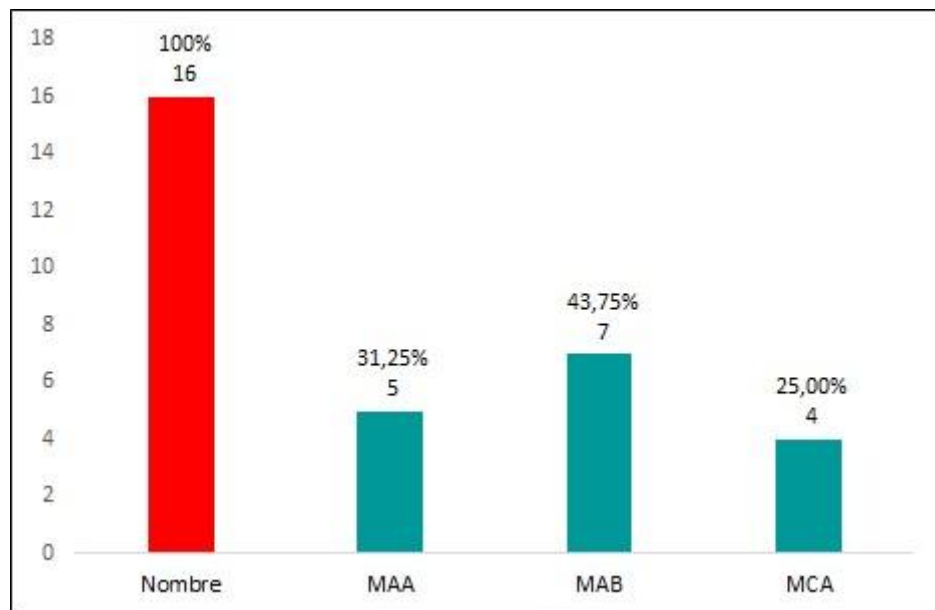


Figure 48 répartition des enseignants selon leurs grades

5) Les matières en charge

Vu le nombre important des enseignants entre permanents, associés et vacataires, la dispense des cours se fait sans aucun souci d'encadrement. De cela, nous recensons un nombre de 3 enseignants soit ; un taux de 18.75% qui assure les enseignements sous forme de cours magistraux. Les travaux dirigés (TD) sont pris en charge par 5 enseignants soit 31.25%. L'unique TP (travaux pratiques) du canevas de la deuxième année est assuré par 2 enseignants soit 12.5%. Pour ce qui est des matières qui se déroulent en salle d'atelier, elles sont à la charge de 6 enseignants soit 37.5%.

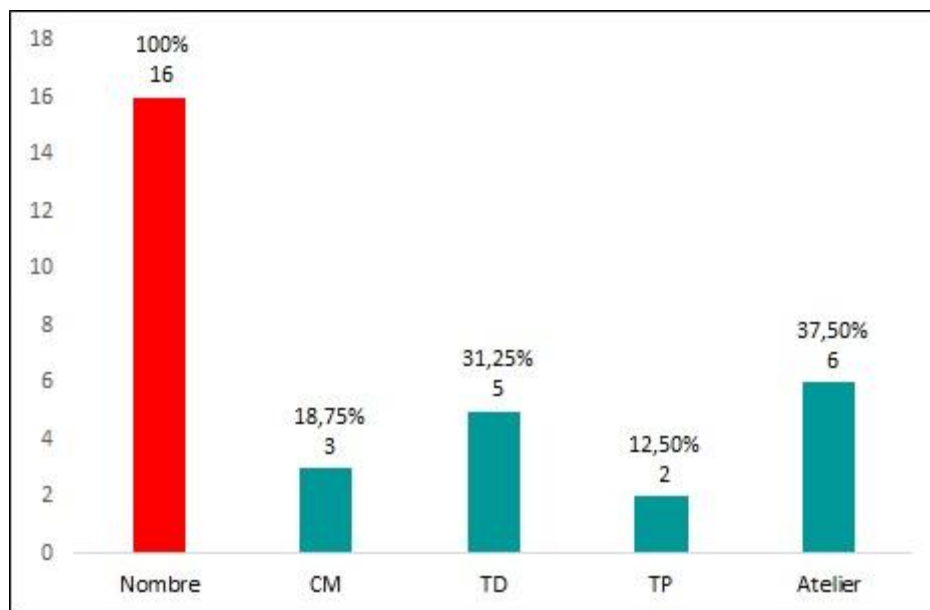


Figure 49 regroupement des enseignants par natures des matières à dispenser

6) Les années d'expérience

Comme déjà mentionné précédemment, le département de notre investigation a fait l'objet de plusieurs gels et inaugurations. C'est pourquoi il est perçu comme étant un département jeune. Ceci se confirme par l'expérience dont disposent les enseignants enquêtés.

Nous relevons ainsi deux catégories : les nouveaux et les expérimentés. En effet, pour ceux dont le diplôme relève du domaine de l'architecture, leurs années d'expériences varient en 4 et 10 ans, donc nous avons 56.25% d'enseignants moins expérimentés par rapport à leurs collègues ayant suivi une formation en génie civil. Ces derniers qui sont au nombre de 7 enseignants sur les 16 interrogés soit un taux de 43.75% se voient dépasser les dizaines d'années d'expérience dans le secteur de l'enseignement supérieur, d'abord dans leur propre département lorsqu'il était encore indépendant de celui de l'architecture.

La fusion des deux départements a vu l'arrivée en masse d'ingénieurs en génie civil afin de donner un coup de pouce et assurer la formation aux nouveaux inscrits.

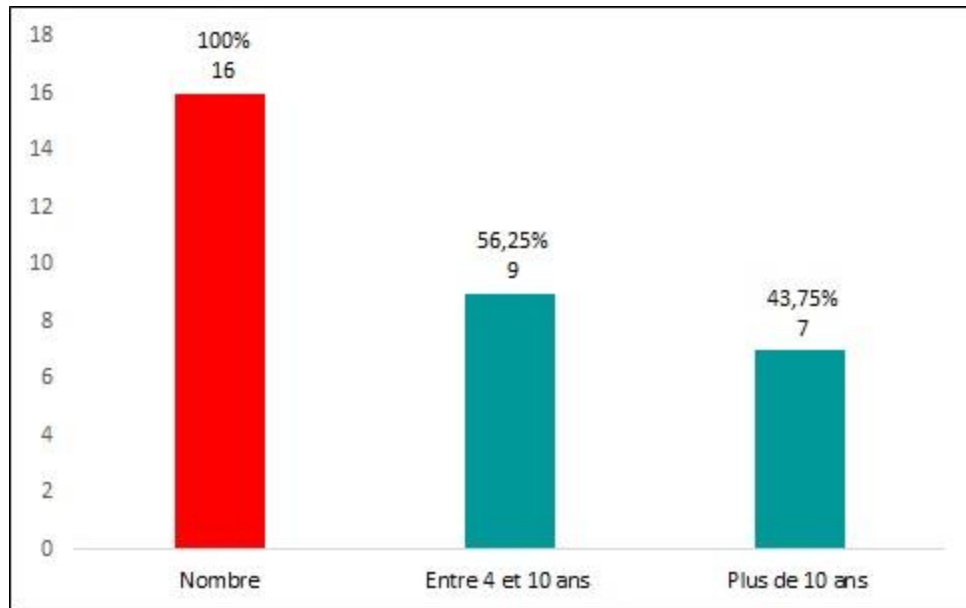


Figure 50 répartition des enseignants selon leur expérience

2.2 Représentations sur les pratiques langagières des étudiants et leurs niveaux

Question 01 : cette première question à travers laquelle nous souhaitons confronter la réalité à la norme s'avère riche en réponses puisque sur un total de 16 enseignants enquêtés, 9 d'entre eux soit 56.25% déclarent que les cours dispensés au niveau du département de génie civil et d'architecture se font en langue française. Sans exiger des justifications, certains nous ont justifié le recours à cette langue pour assurer une formation en architecture. Nous présentons quelques réponses données :

Selon E02 « *je présente mes cours uniquement en français, car si on veut former de bons architectes, il faut qu'il maîtrise cette langue même si ce n'est pas tout le temps évident* », E06, quant à lui, déclare « *il est clair qu'un architecte doit maîtriser son domaine et la langue surtout pour les affichages en atelier* » il ajoute « *toute la documentation est dans cette langue en plus* ». E07 confirme le recours au français comme langue d'enseignement « *j'ai depuis toujours enseigné qu'en français* »

Ces réponses nous laissent conclure que la langue française, moyen d'expression, constitue une partie intégrante et primordiale dans la formation d'architecture au niveau du département de notre investigation et est préconisée par un bon nombre d'enseignants. En effet, le français devrait être mobilisé par l'étudiant tout au long de sa formation que cela, soit ; en cours ou pendant les ateliers où il est amené à exposer un projet, le défendre et répondre aux interrogations formulées par son

auditoire. Il est important de souligner que le discours prononcé lors des affichages est de 30% de la note globale attribuée à l'étudiant. En fait, si nous projetons l'étudiant dans le monde professionnel où il est appelé à promouvoir ses projets, nous pourrions nous appuyer sur la réflexion faite par Perrenoud.P (1991 : 2) qui stipule que « *Dans une société marchande, maîtriser la langue c'est savoir vendre, mettre ses produits en valeur, faire des affaires, réunir et utiliser des informations stratégiques, comprendre l'évolution des marchés* ».

Face à ce qui a été déclaré et déduit, les 7 autres enseignants avouent dispenser leurs cours dans les deux langues à savoir ; le français et l'arabe dialectal. Certains apportent des précisions :

« *Normalement les cours se font en français mais je parle parfois en arabe quand cela est nécessaire, quand l'étudiant ne me suit plus* » avance E13. Le E10 quant à lui affirme « *si je le pouvais je ne parlerai qu'en arabe, car nos étudiants ne maîtrisent pas tous le français* ». Ce dernier voudrait dire que les différences dans le niveau social seraient à l'origine de la non maîtrise de la langue. « *Le manque de pratique est une raison valable pour expliquer ce genre de difficultés* » selon Itma. M (2009 : 18)

Cet enseignement bilingue français-arabe, s'est imposé afin de venir en aide aux étudiants dont les capacités linguistiques sont faibles. Il est conçu comme une véritable bouée de sauvetage. Estimant qu'il s'agit d'une solution provisoire, ces étudiants n'auront pas la chance d'être aussi bien entendus et pris en charge par les enseignants dont la dispense de la discipline ne se fait qu'en français.

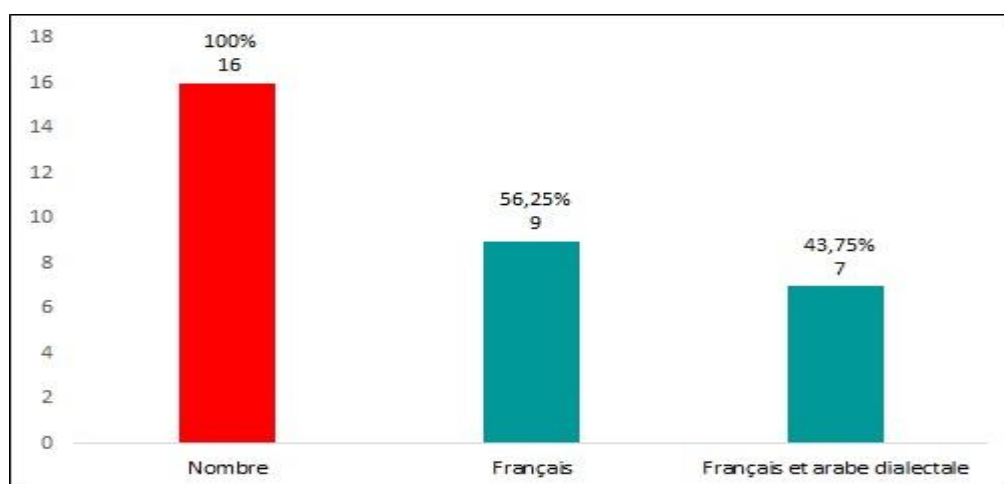


Figure 51 langues utilisées en salle de cours

Question 02 : à travers cette question qui vise à se renseigner sur le niveau général des étudiants inscrits en deuxième année licence nouveau régime (LMD2), les données recueillies montrent qu'une majorité des enquêtés soit 43.75% juge le niveau des étudiants, dont ils se chargent, « de moyen ». 25% soit 4 enseignants trouvent le niveau de leurs étudiants « faible ». 31.25 % un taux représenté par 5 enseignants qui situent le niveau global de leurs étudiants entre « moyen et faible »

A travers ce décalage de niveaux où il ne serait pas de refus à ce que les enseignants procèdent à ce que nous appelons la pédagogie différenciée qui est perçue par Legrand. L (1984) comme « *un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves* ».

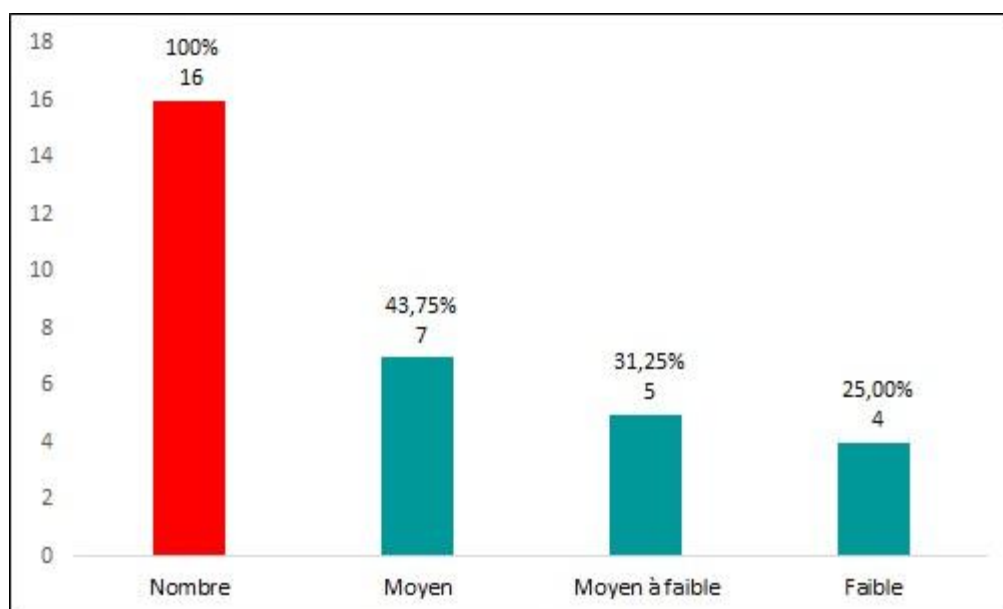


Figure 52 représentation des enseignants sur le niveau des étudiants

Question 03 : face à cette question qui se veut complémentaire à la précédente, les enseignants situent les difficultés de leurs étudiants sur les deux axes : disciplinaire et linguistique. En effet, 62.5% soit 10 enseignants sur les 16 interrogés déclarent la langue comme principal coupable des obstacles que rencontrent les étudiants.

- Axe 1 : difficultés liées à la langue

Effectivement, E 12 confie « *le niveau de nos étudiants correspond à celui des élèves du primaire* », dans ce sens, la réponse de E08 confirme « *nos étudiants ne savent même pas s'engager dans une simple conversation, alors à suivre une formation en français, je n'y crois pas* ». E1 avance « *ils ne savent même pas formuler des phrases simples* ». « *Souvent, on me demande de refaire le cours en arabe* » rebondit E9.

- Axe 2 : difficultés liées à la langue et spécialité en même temps

Face aux déclarations faites plus haut, 37.5 de la population enquêtée trouvent que leurs étudiants éprouvent un malaise qui relève de façon simultanée de la langue et de la discipline elle-même. E 3 déclare « *ils ont du mal avec les discours, les notions et concepts de base* » / « *en architecture il faut avoir de l'imagination et savoir parler, choses qui manquent à nos étudiants* » ajoute E 11. E5 quant à lui affirme « *leur niveau en langue et même dans la spécialité n'est pas fameux* »

Même si « *Le terme difficultés d'apprentissage' est peu précis en raison du manque de critères pour déterminer avec exactitude l'écart entre le potentiel intellectuel et les performances scolaires, en raison également des critères fluctuants qui servent à déterminer un ou des retards scolaires* » (Légendre, 1993 : 371) les témoignages récoltés montrent que l'échec des étudiants serait occasionné par la majorité des interrogés par la non-maîtrise du français, outil de communication et vecteur de savoirs disciplinaires.

La langue constitue donc un handicap de taille dans une formation pour laquelle l'accès se fait sur la base d'une moyenne importante (à partir de 13.5/ 20) décrochée par l'étudiant à l'examen du baccalauréat.

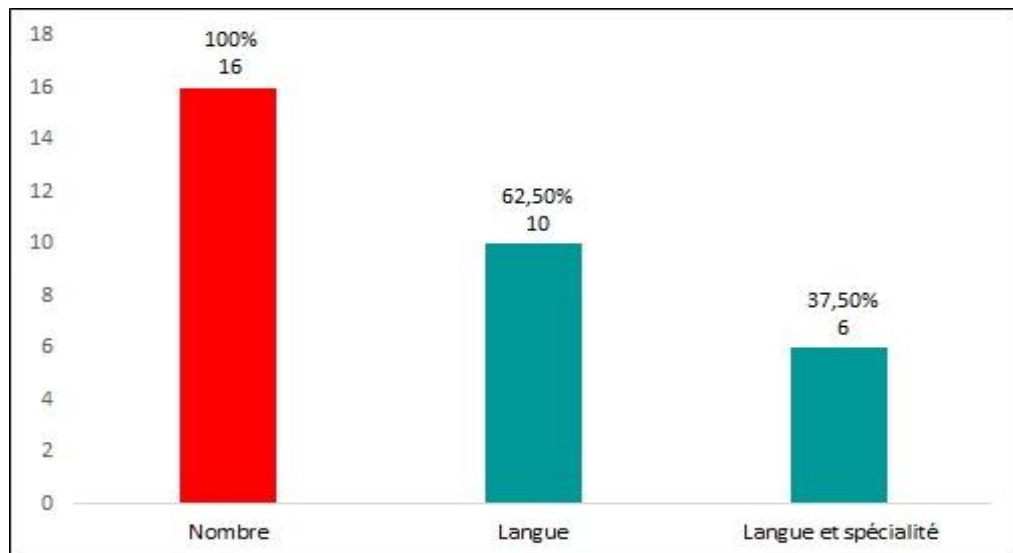


Figure 53 répartition des difficultés des étudiants

Question 04: pour cette question qui se veut ouverte et globalement parlant, 62.5% des enseignants interrogés avancent permettre aux étudiants de recourir en expression orale à la langue de leur choix.

- Expression orale bilingue : Une déclaration fortement appuyée par les enseignants qui assurent les matières d'Atelier, à cela E9 avance « *oui, je laisse libre choix de s'exprimer en arabe, car en plus du stress, ils ne peuvent pas formuler un discours oral en français* ». « *Normalement ils ne doivent s'exprimer qu'en français mais je les autorise parfois à quelques mots en arabe* » rebondit E 4. E7 avoue « *même s'ils sont conscient que le français est le plus souhaitable, je leur permets de parler parfois en arabe surtout pour se défendre* »

Pour E8 « *pendant ma séance, mes étudiants s'expriment le plus souvent en arabe algérien* ». « *oui pour les étudiants de première année vu qu'ils sont tous arabisants* » E 16

Tenons compte que l'enseignement supérieur en Algérie, notamment pour les filières scientifiques et techniques se fait essentiellement en langue française, ces enseignants sont conscients que les pratiques langagières de leurs étudiants s'opposent à la norme qui se « *définit dans le contexte des apprentissages linguistiques tel un modèle unique de référence prescrivant un ensemble de règles de fonctionnement d'une variété de la langue.* » il y aurait donc écart entre la norme et le réel.

Nous tenons à signaler que 10 enseignants avouent que deux langues à savoir le français et l'arabe dialectal cohabitent pendant les cours, nous comptons quatre qui assurent la matière de projet qui a lieu en salle d'atelier. E12 « *je tolère le recours à l'arabe seulement lors des présentations mais lors des consultations tout se fait en français* », E14 ajoute « *je me mets à leur place, donc en atelier on parler français et arabe en même temps* ».

- Expression écrite monolingue : la production écrite reste à l'écart de telles pratiques. Effectivement, la totalité des enseignants interrogés nient le recours à une seconde et autre langue que le français, propos confortés par le proverbe qui énonce que « *les paroles s'envolent, les écrits restent* ».

Etant soit sous forme de réponses pendant les test et examens, de compte-rendu d'ouvrages ou d'articles de spécialité, des exposés écrits qui accompagnent le discours oral, ces productions écrites sont le résultat d'une planification durant laquelle l'étudiant prend tout le temps qu'il lui faudra pour mobiliser les connaissances qu'il puisera de sa mémoire, c'est une activité reposant sur la cognition, qui se réalise dans une période plus au moins importante comparé à une parole prononcée. En fait, les processus mentaux mis en œuvre pour produire un texte sont extrêmement complexes.

Il est important de noter que ces mêmes enseignants qui tolèrent l'emploi de deux langues simultanément à l'oral, le refusent à l'écrit. Ce qui nous laisse supposer que ces derniers feront peut être l'objet d'une sauvegarde au niveau du département et qui pourraient être consultés à tout moment par la population.

Cependant 6 enseignants soit un taux de 37.5% sont conscients que l'usage de plus d'une langue en formation universitaire, où le français se proclame l'unique langue de tout enseignement, est une pratique incorrecte. Pour ces derniers, faire appel à l'arabe dialectal (langue maîtrisée par les étudiants de notre enquête), ne constitue pas une solution intermédiaire à l'acquisition mais plutôt un obstacle qui entrave la formation des étudiants. A cet effet, E5 mentionne « la question ne se pose même pas, je ne tolère aucune langue mis à part le français, je rends service aux étudiants car s'ils s'expriment en arabe ils y gagneront rien » nous déduisons donc qu'il voudrait dire que laisser l'étudiant s'exprimer en arabe, ou dans une autre langue que le français est une erreur.

Ces réponses recueillies prouvent l'importance d'enseigner le français pour assurer une formation optimale en architecture du moment que comme déjà formulé plus haut, le français est une langue qui permet d'accéder à la documentation.

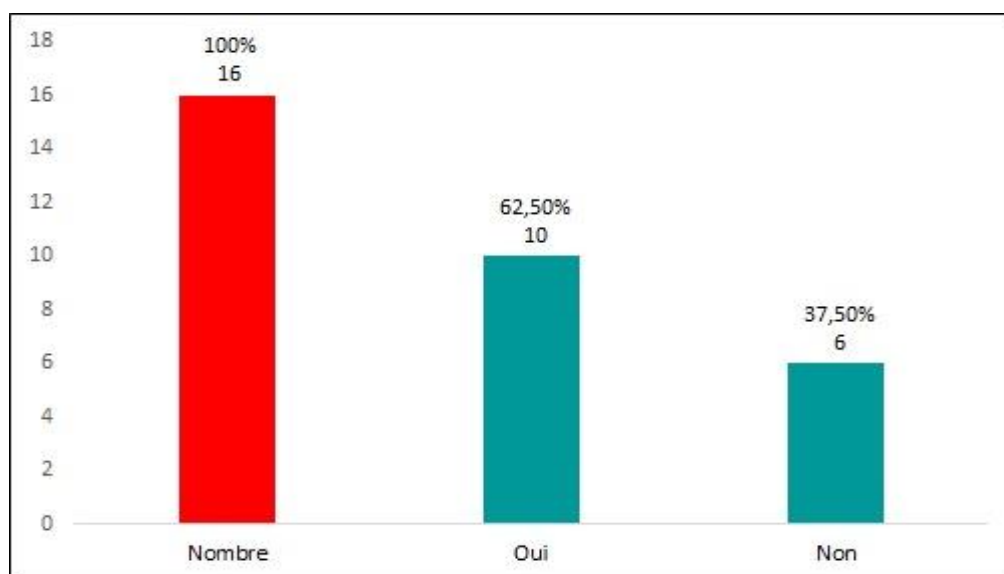


Figure 54 le choix quant à la langue de productions

Question 05 : étant conscients de l'inconfort qui peut se traduire dans l'espace classe entre les deux acteurs lors de la transmission- réception d'un enseignement et afin de rendre ce dernier effective nous avons formulé cette question. En effet, de crainte que le niveau déplorable des étudiants en langue française ne fasse écho sur la spécialité de façon manifeste, nous avons proposé aux enseignants de nous énumérer par ordre de priorité les besoins de leurs étudiants. Cette question ambitionne, donc, à impliquer les enseignants dans l'amélioration du niveau de leurs étudiants.

Nous scindons les réponses obtenues en :

- Développement de la production orale : Le développement de la production orale pour ces étudiants est exprimé par 8 enseignants sur les 16 interrogés.

E 02 déclare « pour ce qui est de ma matière, les étudiants ont besoin d'apprendre à exposer » /E04 « il faut renouer entre les étudiants et la pratique de l'oral » E 15 « il faut leur apprendre à prendre la parole et à parler en public » E 13 « l'oral sans aucune hésitation car parfois le travail réalisé en atelier est parfait mais le discours laisse à désirer » /E 9 « ils sont dans l'incapacité à afficher un projet et le défendre »

- Développement de la production écrite : pour 5 enseignants il est important de revoir la production écrite qui semble faire défaut chez leurs étudiants. En effet, E 03 avance « *les réponses rendues lors des examens inondent de fautes* »/ « *Quand les techniques ne sont pas maîtrisées, les productions écrites ressemblent à celles produites à l'école primaire* » ajoute E07. Pour mettre fin à la panoplie d'erreurs figurant dans les réponses d'examen, E 01 avoue « *je recours aux QCM lors des examens pour éviter de lire des bêtises* »

Réconcilier les étudiants avec la production écrite devrait figurer dans la liste des interventions en toute urgence.

- Développement simultané de toutes les compétences : 3 enseignants expriment le besoin de mener un travail sur les quatre compétences. D'après E16 « *il ne faut négliger aucune des quatre compétences, elles sont toutes importantes pour réussir dans cette branche* », E 8 dit « *certains de mes étudiants ne déchiffrent même pas la question d'un exercice* » faisant allusion à la compréhension de l'oral et de l'écrit. E12 reste pessimiste quant à leur niveau en compréhension et la production de l'écrit et déclare « *à voir le rendu des lectures des articles que je propose, on se rend compte qu'ils n'ont finalement rien compris* »

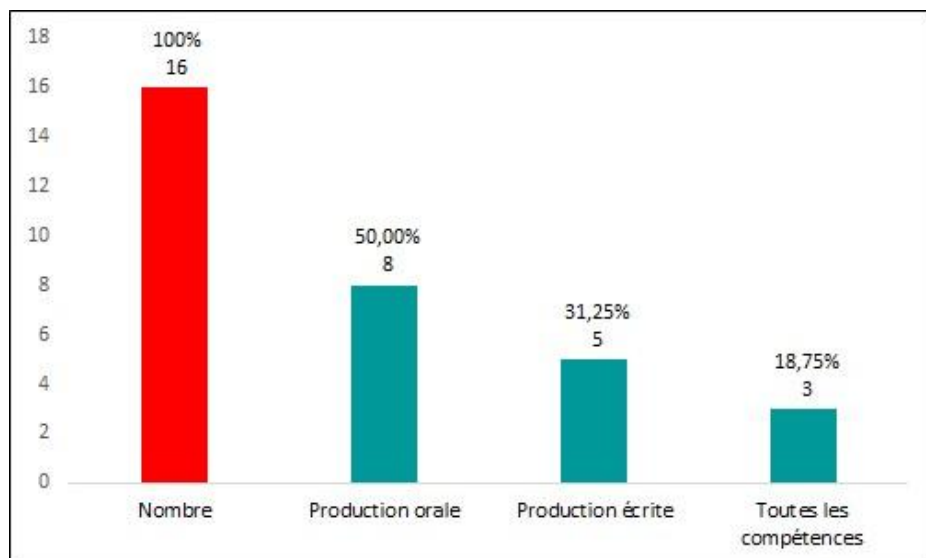


Figure 55 les compétences à développer chez les étudiants

Même si les enseignants optent pour des alternatives tels que ; le recours aux QCM ou à la mobilisation de l'arabe dialectal comme mentionné dans les réponses à la première question pour se faire comprendre et permettre à l'étudiant d'acquérir des savoirs liés à la spécialité, le déficit est là, et il y a urgence à y remédier comme suit :

Les compétences à développer	Production orale	Production écrite	Compréhension orale et écrite :
Ce qu'il y a à travailler	exposé et défendre un projet / prendre la parole	répondre aux questions / rédiger des comptes-rendus	Comprendre un discours oral et lire un écrit de spécialité

Tableau 14 premières remédiations possibles

Ces derniers qui ont un niveau en langue qualifié d'insuffisant, éprouvent des difficultés sur le plan des quatre compétences que nous énumérons comme suit :

2.3. L'existence d'un travail d'équipe

Question 06 : par cette avant dernière question, nous visons à cerner l'existence ou pas d'une coordination entre les enseignants des diverses matières qui font partie de la formation des étudiants de notre corpus soit celles de spécialité et celle assurant un soutien linguistique aux étudiants.

Un taux de 93.75 % , représenté par 15 enseignants sur les 16 questionnés, est unanime à nier l'existence d'un travail collaboratif entre eux et l'enseignant de langue française pourtant selon Gather Thurler.M (2000) « *Des études ont montré que les établissements dans lesquels les élèves réussissent étaient ceux dans lesquels les enseignants coopèrent, reconnaissent que l'amélioration des conditions de travail est une tâche collective et non individuelle* »

Nous recensons quelques réponses qui témoignent de l'absence d'une telle pratique entre enseignants : E03 « je ne l'ai jamais croisé, après tout c'est à lui de se rapprocher des enseignants de spécialité » / E05 « il n'est pas du domaine et j'ai entendu qu'il est souvent absent » / E14 « aucune et on n'a même proposé de léguer les autres groupes à certains collègues architectes de formation »

Caroline Letor (2007 :105-120) énonce :« Le « fonctionnement des enseignants en équipes pédagogiques » est considéré comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements et d'une meilleure inscription de l'établissement dans son environnement. Dans ce sens, le travail en équipe est repris comme une des compétences professionnelles des enseignants » qui devraient faire un effort afin de placer l'étudiant et la classe dans ses aspects pédagogiques au cœur de leur enseignement.

Toutefois, 6.25% des enquêtés affirment le contraire, il s'agit du même enseignant qui architecte de formation assure tout de même la matière de français pendant 20 jours pour l'année 2015-2016 avant l'arrivée de l'enseignant vacataire.

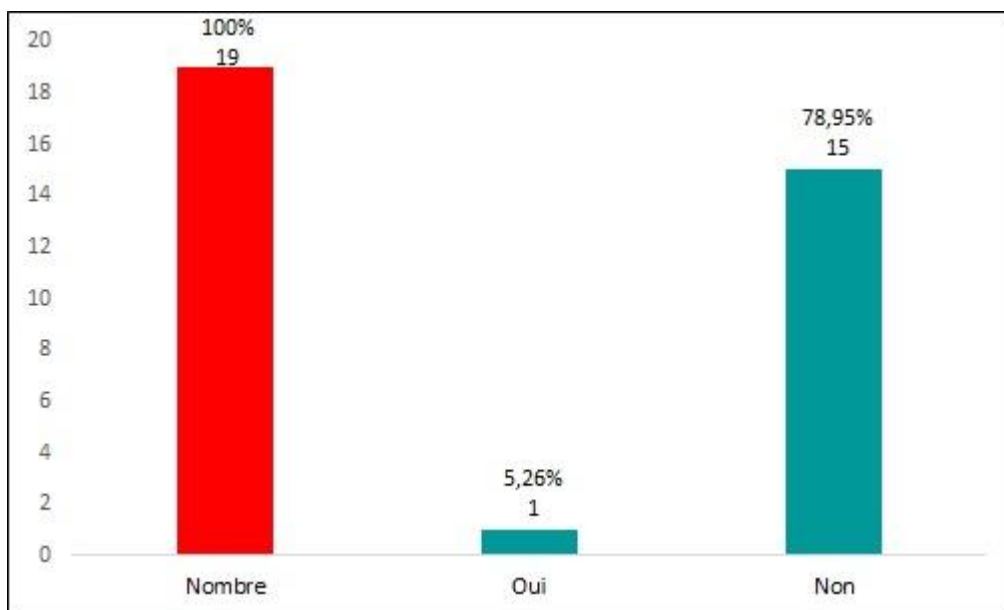


Figure 56 l'existence d'un travail de coordination

2.4. Propositions de contenus

Question 07 : afin de concevoir des cours et programmer de nouveaux contenus qui répondent aux besoins et attentes des étudiants, nous avons à travers cette question ouverte souhaité cerner quels seraient les contenus que les enseignants de spécialités avaient à proposer.

A cela, 3 enseignants sur les 16 interrogés soit un taux de 18.75% n'ont rendu aucune réponse et n'ont rien proposé. Toutefois 81.25% de notre public d'enquête ont formulés des propositions aussi bien riches que diversifiées voire originales.

Nous classons leurs propositions selon qu'elles se rapportent au développement de :

1. Compétences de production : en effet sur un ensemble de 13 enseignants ayant répondu à cette dernière question, nous comptons 7 parmi eux qui suggèrent de se concentrer sur les productions orale et écrite.

L'accent est mis sur la production orale car selon E 02 « *j'aimerais que les étudiants parviennent à répondre correctement, à présenter leur projet et à les argumenter* » faisant ainsi aux pratiques courantes en séance d'atelier. E05 rebondit : « *il faut leur apprendre à formuler des discours cohérents* »

Au second plan, intervient la production écrite qui mérite elle aussi toute l'attention puisque E 13 déclare : « *il faut introduire des notions qui aident l'étudiant à mieux rédiger* ». E08, pour sa part, avance : « *il faut leur apprendre à rédiger des réponses courtes à l'aide de phrases simples* ». E12, quant à lui, propose de « *doter les étudiants de techniques de rédaction* ».

Dans la même optique, Mémet (2003 :) avance que « *pour être motivants et signifiants, il est important que les contenus soient choisis en lien avec la discipline, les situations de communication et les objectifs en termes d'acquisition* ».

2. Une terminologie de spécialité : dans cette même perspective, 3 enseignants parlent de contenus qui intéressent les étudiants. En effet comme expliqué par Charnok. R (1999 : 282-283) : « *un programme purement linguistique, fondé inévitablement sur la grammaire traditionnelle, ne saurait répondre de manière adéquate aux besoins* ». De cela, les enseignants comme

E11 avance : « *il faut développer la terminologie des concepts en architecture* ». E09 ajoute : « *il ne faut pas enseigner le français classique mais se baser sur le lexique architectural* », il s'agit en d'autres termes de recourir de façon fréquente au lexique de leur domaine de formation et non celui qui peut être commun à plusieurs discipline. C'est ce que Gilbert. L (1973 : 7) explique parfaitement et énonce :

« *Les termes les plus fréquents appartiennent au vocabulaire général parce qu'ils sont les outils nécessaires à tous les types de communication ; les termes techniques et scientifiques sont ignorés de la masse parce qu'ils sont employés dans des situations de communication où n'interviennent que des spécialistes* »

3. Méthodes rénovées : les 3 enseignants restant proposent de revoir la méthode d'enseignement ou d'intégrer des nouveautés. E03 suggère de « *impliquer davantage les étudiants* » et E01 songe à « *exploiter la piste de l'approche théâtrales en leur proposant des activité d'échanges, des jeux oratoires, des situations de simulation* »

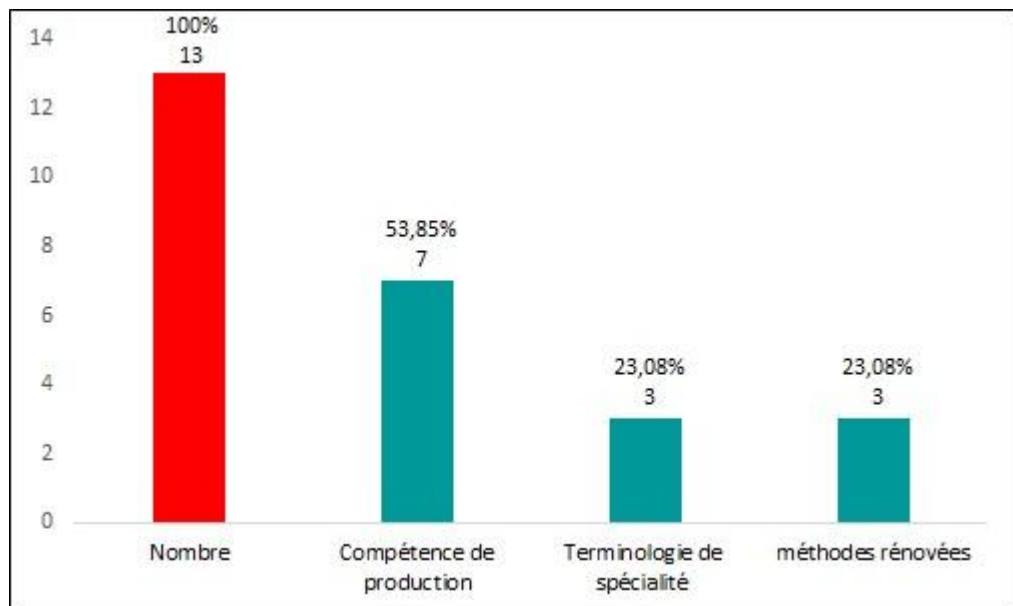


Figure 57 répartition des propositions faites par les enseignants de spécialité

Il s'agit à travers les propositions formulées de booster la motivation des étudiants, les poussant ainsi à s'impliquer davantage pour assurer une réussite de leur formation. En effet, plusieurs études menées dans le domaine de la motivation confirment l'existence d'une relation réciproque entre la motivation et la réussite,

réflexion corroborée par les propos de Chappaz (1992, p.40) et qui affirme que « *les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap* » (cité par Vianin : 2006).

Dans la même optique, Mémet (2003) avance que « *pour être motivants et signifiants, il est important que les contenus soient choisis en lien avec la discipline, les situations de communication et les objectifs en termes d'acquisition* » .

B. Enseignants de la matière de français

3. Conditions de réalisation de l'enquête

Notre volonté de tenter au moins de nous entretenir, dans un cadre formel, n'a pas abouti puisqu'en dépit de nos nombreux passages au département de génie civil et d'architecture de Mostaganem, l'enseignant que nous appellerons EF2 n'avait pas plus de temps et exigé de lui remettre un questionnaire , « c'est plus pratique » selon lui.

EF1, quant à lui, nous lui avons remis les deux questionnaires soit ; ceux de la matière de spécialité, et de langue française en même temps vu qu'il s'agit de la même personne.

Donc comme convenu, nous avons confectionné notre outil d'investigation et le lui avons remis en mains propres. Seulement il aura fallu laisser passer vingt-quatre (24) jours pour recevoir le questionnaire de EF2, convenablement rempli, suite à l'intervention du chef de parcours dont nous saluons la rigueur et le sérieux.

La finalité de ce questionnaire (voir annexe 7) qui se constitue de dix (10) questions et, qui est destiné aux enseignants ayant en charge la matière de langue française, vise à :

- Cerner le niveau des étudiants ainsi que leurs lacunes.
- Se concentrer sur les cours dispensés et contenus proposés.

Cet outil d'investigation est, comme ceux qui l'ont précédé, soumis à des principes rédactionnels, et est réparti en :

- Axe 1 : le profil des enseignants
- Axe 2 : les difficultés de leurs étudiants
- Axe 3 : la nature des enseignements dispensés
- Axe 4 : l'existence d'un travail d'équipe
- Axe 5 : des contenus pour remédier aux lacunes

4. Analyse des données

4.1 Profil des enseignants

Question 01 : Si nous avons choisi d'avoir comme public d'enquête le groupe 4 ceci revient dans, un premier temps, au nombre important des étudiants qu'il englobe et dans, un second, au fait que le groupe, en question, ait été pris en charge par les deux enseignants de langue française.

A travers cette première question, nous relevons déjà des différences. En effet, le premier enseignant que nous appellerons EF1 est titulaire d'un magister en architecture (doctorant également). Cet enseignant permanent a assuré la dispense de la matière de français pendant trois semaines au mois de novembre de l'année 2015-2016, période à laquelle nous avons entamé notre travail de terrain.

Le second enseignant, à qui nous attribuerons l'appellation de EF2, détient un diplôme qui relève du domaine de « la traduction et la terminologie ». Etant vacataire, l'enseignant voit son contrat se renouveler chaque semestre universitaire. Ceci s'appuie par le constat fait par Faure.P (2014 : 50-65) « *l'enseignant de langue(s) a généralement suivi une formation plutôt axée sur l'acquisition de la langue générale à partir d'enseignements de linguistique, phonétique, phonologie, littérature et civilisation* ».

Il est important de signaler que l'arrivée du EF2 a permis à EF1 de se consacrer davantage à la dispense de son cours de spécialité « Sociologie de l'habitat ». En fait, EF1 s'il a accepté de prendre en charge tous les groupes de la deuxième année licence « *c'est uniquement pour dépanner et rendre service* » d'après le chef de département.

Nous pouvons à l'issue de cette première question conclure que la formation universitaire des enseignants qui sont appelés à enseigner une langue de spécialité pour le domaine de l'architecture reste très généraliste, cependant « *une langue de spécialité ne saurait, au vu de sa complexité, être appréhendée sans une véritable formation préalable* » d'après Faure. P (Idem : 50-65)

Question 02 : face à cette question qui ambitionne à interroger les enseignants sur une éventuelle formation en langue de spécialité, ils sont unanimes à nier d'en avoir suivi ou bénéficié.

EF1 déclare : « tous les collègues témoignent de mon niveau en français », EF2 de pour sa part estime que sa formation universitaire est largement suffisante et dit : « j'ai une parfaite maîtrise du français, anglais et arabe, en plus l'architecture est un domaine qui m'a toujours passionné »

Les deux enseignants se disent, donc, avoir un bon niveau en langue française et peuvent se passer d'une formation en langue de spécialité qui se définit comme étant « *les langues utilisées dans des situations de communications (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson, R et Coste, D, 1979 : 45)

Enseigner une langue de spécialité, telle que celle en vigueur dans le département de notre enquête, exige la mobilisation d'un certain nombre de compétences car seule la maîtrise du français (langue étrangère) comme le pensent les enseignants interrogés ne signifie pas pour eux qu'ils sont en mesure d'assurer une formation de qualité et qui répond aux besoins exprimés par leurs étudiants et c'est ce qu'explique Cheval (2003 :11) quand il dit que la formation aux pratiques langagières exige de « *diversifier les approches, les parcours, les compétences visées* » .

Nous tenons à mentionner que la formation en langue de spécialité paraît comme étape inutile pour les enseignants de notre enquête. Nous nous focaliserons dans cette partie sur EF2 qui, de formation littéraire et pour qui il serait important d'acquérir une solide connaissance du domaine spécialisé.

Pour nous, le fait d'avoir suivi une formation en langue de spécialité faciliterait la transition vers en enseignement FOS, qui constitue la finalité de ce travail de recherche, car en se référant au tableau proposé par Mangiante dans lequel il est

question d'opérer la différence entre le Français langue de spécialité et le FOS, il serait judicieux de prendre en considération que les deux appellations recouvrent des réalités plus ou moins proches.

<i>Français de spécialité</i>	<i>Français sur Objectifs spécifiques</i>
1-Objectif plus large couvrant un domaine	1-Objectif précis
2-Formation à moyen ou long terme	2-Formation à court terme (urgence)
3-Diversité des thèmes et des compétences liés à une discipline (économie, commerce, physique, médecine,...etc)	3-Centration sur certaines situations cibles
4-Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant	4-Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant
5-Travail plus autonome de l'enseignant	5-Contacts avec les acteurs du milieu étudié
6-Matériel existant (insuffisant dans certains domaines)	6-Matériel à élaborer
7-Evaluation interne au programme de formation	7-Evaluation extérieure au programme

Tableau 15 tableau des différences en le français de spécialité et le FOS élaboré par Mangiante

Question 03 : les interrogeant sur leurs expériences dans le département de notre investigations, EF1 déclare être expérimenté de 10 ans et qu'il a eu en plus de la dispense des matières de spécialités, la charge de la matière de français deux fois de suite ; une première en 2007 pour une période de deux ans et une seconde en 2015 pour seulement 20 jours. Nous supposons que la connaissance du domaine d'intervention s'est faite de manière tacite pour EF1

EF2, au moment de recueillir ses réponses soit en octobre 2016, était presque à ses onze (11) mois de service traversés par les grandes vacances d'été, nous nous interrogeons donc sur son degré de connaissances du domaine de l'architecture et étant conscient que « *S'il ne s'agit pas de transformer l'enseignant de langue(s) en professionnel de la discipline, il apparaît essentiel de lui donner un socle de connaissances fondamentales qui lui permettront à terme de concevoir des formations adéquates et d'exploiter des supports sans que les contenus disciplinaires posent un problème de compréhension.* » souligne Faure. P (idem : 50-65)

Question 04 : dans le cadre de leurs expériences acquises, cette question ambitionne à retracer la trajectoire exacte de leur fonction d'enseignant. Les réponses

fournies démontrent que EF1 a côtoyé moins de public que EF2. En effet « *j'ai assuré le français d'architecture ici au sein du département pour la promotion L1 en 2007* » déclare EF1.

De son côté, EF2 dit avoir « travaillé dans un lycée pendant deux trimestres en tant que remplaçant », il ajoute « *je devais appliquer le programme, donc c'était plutôt un français classique et ordinaire ; lexique, conjugaison, études de texte...etc* »

A l'instar de ces réponses, nous pouvons avancer que les deux enseignants manqueraient d'expérience à dispenser un enseignement d'un français de spécialité. En effet, la maîtrise de la terminologie pour EF1 ne fait pas de lui un expert en langue de spécialité puisque « *La terminologie n'a bien évidemment pas disparu, mais elle n'est plus présentée comme le critère définitoire quasi exclusif du discours spécialisé: l'entrée est ici fonctionnelle et – à tout le moins peut-on le lire entre les lignes – les moyens langagiers mis en œuvre le sont pour servir la fonction de communication première de ces discours.* » comme l'avance Gautier. L (2014 : 225-245)

Etre apte à enseigner une langue de spécialité exige pour EF2 une bonne connaissance de son terrain car nombreux sont les enseignants qui ne connaissent pas ou peu le domaine de spécialité, il conviendrait que « *le professeur de langue de spécialité qui souhaite intégrer la terminologie dans sa démarche pédagogique doit impérativement se former dans la discipline dans laquelle il enseigne* » d'après Humbley. J (2001 :52)

Pour prétendre à faire face à des situations de communications dans le domaine d'architecture, enseigner une langue de spécialité, à l'intention d'étudiants inscrits en formation d'architecture à des fins communicatives précises, nécessite donc la mobilisation de moyens linguistiques, la maîtrise des règles d'utilisation d'une langue telles que le choix des formes en fonction des situations et une bonne connaissance du terrain d'intervention.

Ainsi pour mener à bien l'enseignement du français à un public spécifique, il s'agit, selon Wolska, F (2008), pour le formateur FOS de mobiliser trois compétences qu'elle énumère comme suit :

1. *La compétence de production* : basée sur la compréhension de l'environnement, la connaissance des publics à former et de la dialectique enseignement /

apprentissage en d'autres termes il est question d'approcher la logique du public auprès duquel le formateur FOS compte intervenir.

2. *La compétence d'enseignement, mise en œuvre lors du face à face pédagogique. La relation univoque apprenant-enseignant est remise en cause. Le formateur devient un référent parmi d'autres possibles dans les formations en mode hybride combinant plusieurs modalités pédagogiques : auto formation + présentiel + e-learning, ou Formation ouverte et à distance (FOAD) par exemple. Le formateur appartient désormais à un collectif de sa discipline, de son organisme et des acteurs de l'entreprise commanditaire. La part du temps de travail consacrée au face à face diminue et est complétée par des tâches de recherches et de production, d'analyse de l'environnement et des publics*
3. *la compétence commerciale : il ne s'agit plus simplement de vendre un produit figurant dans un catalogue, mais bien de comprendre le contexte et l'environnement de la demande de formation, d'aider le commanditaire à l'affiner et à la formaliser, de constituer un collectif pour y répondre, et de négocier les conditions de mise en œuvre de la formation. La fonction commerciale inclut désormais une maîtrise d'une partie de la fonction production de la formation pour répondre au plus près à la demande et en suivre le résultat. Pour notre recherche, il s'agit d'une offre puisqu'aucune demande n'est formulée par les départements universitaires en Algérie ; ceci revient au fait que les étudiants en contexte algérien ne sont pas dotés d'une culture de formation*

A l'issue de cette première question, nous pouvons avancer que ce qui manque aux deux enseignants qui assure la matière de français est une formation qui se définit par Porcher, L (1992 :16) comme étant une « *action par laquelle on donne à un individu les qualifications dont il va avoir besoin exercer les fonctions auxquelles il se prépare* »

4.2 Les difficultés de leurs étudiants

Question 05 : lors de cette question, les deux enseignants interrogés affirment que leurs étudiants éprouvent des difficultés en langue française. EF2 énonce que « *une bonne partie des étudiants ont un niveau moyen pour ne pas dire faible* » et ajoute « *beaucoup d'entre eux souffrent dans leur formation* »

EF1 déclare : « un bon nombre d'étudiants soit abandonnent soit s'orientent vers le CEIL pour mieux gérer leurs soucis ». Comme mentionné dans le premier chapitre, le CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) est défini comme étant un dispositif d'intégration qui a ouvert ses portes aux étudiants inscrits dans des filières scientifiques et techniques et dont l'échec est dû à la faiblesse ou la non maîtrise des langues d'enseignement, le français en particulier pour ce qui est de notre terrain d'investigation. Ces centres implantés un peu partout au niveau des universités visent à permettre un soutien linguistique au profit d'étudiants linguistiquement démunis. Le CEIL est donc perçu comme dispositif permettant de remédier aux difficultés et de réduire l'échec.

Nous retrouvons ici face à la notion d'échec qui se veut intimement liée à celle de difficulté. A ce propos Itma. M (2009 : 4) souligne que « *Dans la littérature pédagogique, on parle plus d'échec scolaire que de difficultés d'apprentissage. Un apprenant en échec est forcément un apprenant en difficultés d'apprentissage tandis qu'avoir des difficultés dans son parcours d'apprentissage n'aboutit pas nécessairement à un échec* » puisque certains étudiants se prennent en charge et s'inscrivent au niveau d'établissements qui leur permettent de surmonter leurs difficultés et de dévier l'échec.

Question 06 : afin d'apporter plus de précisions quant à la nature des difficultés rencontrées, nous formulons la présente question. A cet effet, les difficultés s'articulent autour de deux axes : l'oral et l'écrit

5. Axe 1 : difficultés au niveau de l'oral

Pour EF1 les lacunes se traduisent par « les problèmes de prononciation, d'expression et d'un grand manque de vocabulaire ». Ce qui met EF2 dans l'embarras est également « la prononciation de simples mots qui s'avère problématique pour la plupart des étudiants ». Il ajoute que « ils ont un sérieux problème avec le u/ e / i » / « parfois j'ai envie de tout recommencer avec eux dès le début » rebondit EF2.

Pour EF1, qui a l'occasion de voir les étudiants pendant une matière de spécialité (sociologie de l'habitat) le déficit enregistré au niveau du lexique fait qu' « ils ne peuvent même pas formuler une réponse correcte, j'imagine la souffrance des collègues en Atelier lors des affichages »

6. Axe 2 : difficultés au niveau de l'écrit

Pour EF1, les étudiants ont « de sérieux problèmes de grammaire et c'est flagrant ». « En plus des fautes d'orthographe, certains étudiants introduisent certains

mots en arabe ou en anglais dans leurs productions » rebondit EF2. Nous supposons que le recours à une autre langue se définit par le déficit lexical dont souffrent les étudiants.

En effet, le recours à l'emprunt de mots d'autres langues est perçu comme réponse tangible à la compréhension. L'étudiant peine à manifester sa compréhension de l'oral ou de l'écrit et semble décidé à mobiliser une alternative quel que soit le prix.

Ainsi pour les deux enseignants les difficultés relèvent des deux compétences de production à savoir : la production de l'oral et la production de l'écrit. Les compétences de compréhension ne sont pas mises en exergue par la population enquêtée. Les réponses recueillies nous laissent supposer que les étudiants auraient un niveau élémentaire en langue française et ne viennent que confirmer et appuyer les réponses données par les enseignants ayant en charge les matières de spécialité (lors de la troisième question /Q 3).

4.3 La nature des enseignements dispensés

Question 07 : les deux enseignants interrogés répondent par l'affirmation à cette question qui vise à savoir s'ils sont ou pas impliqués dans l'élaboration du programme en rigueur.

Pour EF1 « le programme a été établi en collaboration avec l'ensemble des enseignants » sans pour autant spécifier de quels enseignants s'agit-il, ceux de la spécialité ou ceux de la matière de français. EF2 avoue « le programme, je le fais moi-même ».

Etant conscients que leurs étudiants éprouvent des gênes en matière de langue française ce qui freinerait l'acquisition d'autres matières de spécialité, les deux enseignants avouent, donc, concevoir eux-mêmes le programme qu'ils appliquent pendant les séances. Toutefois pour la conception d'un programme de langue, moyen de communication spécialisée, l'enseignant devrait effectuer « *une analyse des besoins au cours de laquelle il tentera de déterminer les besoins de formation à partir du recensement et de l'étude des situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants à l'issue de la formation.* » comme le souligné dans la fiche thématique du FOS (2). En effet, ce qui est préconisé dans une telle situation où le français est destiné à véhiculer un discours spécialisé qui renvoie « *au contexte particulier du monde professionnel ou universitaire dans leur aspects linguistiques (lexique et syntaxe privilégiés, types et fonctionnements récurrents...)* mais aussi culturels et pragmatiques

(savoir-faire) » (Idem, 17) c'est de mesurer les besoins des étudiants, de les concerter et de les placer au cœur de leurs enseignements.

Même s'il n'y a pas l'ombre d'un doute à ce que l'intention des enseignants de langue française soit bonne en s'investissant pour l'élaboration de leurs programmes, cependant cette pratique qu'ils croient sans risque, peut se révéler désastreuse.

En fait, le statut d'enseignant-concepteur ne peut être acquis que si la conception du programme de formation linguistique « sur mesure » repose sur une bonne connaissance du public qui permet de soulever leurs besoins et formuler leurs attentes

En effet, présenter un projet, le défendre, expliquer une idée, rédiger un compte-rendu représentent des situations de communications spécifiques dans lesquelles les étudiants de notre enquête devraient s'exprimer en mobilisant des savoirs langagiers pour une durée et contexte précis. Il ne s'agit plus d'apprendre *le français* dans sa dimension globale mais *du français*.

Il est à noter que les deux enseignants n'évoquent à aucun moment le recours au canevas, qui dicte les grandes lignes et les principaux axes à prendre en considération, pour mettre en place leur programme.

Cette initiative des enseignants qui s'articule autour de l'élaboration de leurs propres programmes de formation a un effet de courte durée puisque les étudiants, à l'issue de leur formation universitaire, obtiendront leurs diplômes sans pour autant maîtriser la technique de l'exposé oral, ou celles rédactionnelles. En fait, les enseignants ne se planifient pas à long terme et par conséquent les objectifs d'un tel enseignement témoignent d'une remarquable imprécision. A cet effet, Carras et Al (2007 : 52) avance : « *dans le cas de formations en français de spécialité qui ne répondent pas à une demande précise mais anticipent, en quelque sorte, les besoins futurs et éventuels des apprenants, le lien avec un objectif de sorte est très flou, voire hypothétique* »

Cette même question scindé en deux parties les deux enseignants n'aborderont que le premier volet (a) qui ambitionne à se renseigner quant aux critères sur lesquels repose l'élaboration des contenus. EF1 déclare : « *j'introduire le support audio-visuel, comme les interviews d'architectes ou celles des chefs-d'œuvres architecturaux, pour faciliter l'apprentissage et motiver mes étudiants* ». EF2 quant à lui préfère « *habituer les étudiants au vocabulaire (jargon) architectural à travers la*

lecture des textes et des livres » il rebondit « *je pousse tout le temps mes étudiants à lire des livres pour enrichir leur vocabulaire* ».

Comme déjà recensé dans le questionnaire des étudiants quant au contenu dispensé en séance de français, EF2 incite à la lecture de livres dit-il sans prendre la peine de spécifier ni le genre ni le domaine d'appartenance. De telles révélations ne seront confirmées que par une approche réelle du terrain soit par l'observation que nous programmons.

EF1 qui semble adopté une certaine posture de concepteur de par sa bonne connaissance du terrain d'intervention soit le domaine d'architecture, fait appel à l'enseignement par le biais du document authentique qui d'après Jean. S (2016) « *est un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques. Il devient pédagogique par l'exploitation qu'en fait le pédagogue* » .Il conviendrait donc selon Carras et Al (2007 :34) de le soumettre à certains critères que nous résumerons en quatre points :

1) La sélection : qui consiste à trier les documents adéquats en visant ceux qui peuvent servir pour la formation. En effet « *le document devrait avoir une relation directe à la leçon donnée, il doit l'enrichir, la compléter et ne pas faire figure de simple divertissement comme c'est trop souvent le cas.* » d'après Jean. S (idem,2016)

2) L'adaptation : qui vise à sélectionner les documents qui correspondent au niveau des étudiants et les objectifs fixés au préalable car « *Parfois les meilleures idées et les documents les plus intéressants ne sont simplement pas adaptables aux situations de l'enseignement* » selon Jean. S (idem,2016)

3) Le traitement : à cette étape, les documents feront l'objet d'une didactisation car « *proposer une vidéo comme support pédagogique ne consiste pas en un simple visionnage sans préparation [...]un véritable travail réflexif s'impose* » selon Jean. S (idem, 2016)

4) L'actualisation : afin de « éviter le « recyclage » sur plusieurs années au risque de voir son activité tomber complètement à plat » comme déconseillé par Jean. S, un document authentique ne se doit pas de relater une réalité usée et dépassée.

Nous jugeons donc EF1 d'enseignant innovant qui veille à la motivation de ses étudiants en enrichissant l'acte pédagogique. A cet effet, Hardy. M (2005 : 23) indique :

« [...] enseigner à partir d'un document authentique permet à l'enseignant de développer sa créativité et d'intégrer des compétences nombreuses et variées. De plus les étudiants sont sensibles à l'authenticité de supports pédagogiques censés fournir un modèle d'usage de la langue et des pratiques professionnelles »

Ainsi pour résumer les critères sur lesquels repose la conception des contenus, nous citons :

- Un apprentissage facile et motivant
- Acquisition du lexique architecturale

A partir de ces deux critères, nous pouvons conclure que les deux enseignants enquêtés, l'application des étapes de la démarche FOS dans l'élaboration du contenu à enseigner, que nous avons énuméré dans le premier chapitre, est à moitié acquise.

EF1 reconnaît, par conséquent, que pour rendre optimal un apprentissage, il est impératif de recourir à une exploitation diversifiée de supports ; pour ne citer que l'audiovisuel comme moyen rapprochant davantage les étudiants et la réalité qui les attend.

De ce fait, les contenus à enseigner le français ne devraient pas se résumer en une simple maîtrise de la terminologie mais devrait être le fruit d'un travail d'équipe et d'une concertation entre l'enseignant et les étudiants avec le début de la formation. Cette démarche n'a pas eu lieu vu que le recrutement de EF2 s'est fait à la dernière semaine du mois de novembre 2015 soit près de deux mois du début effectif des cours. Cette absence de contact traduit les démarches entreprises par les enseignants, qui, soit apportent des modifications, soit changent complètement le contenu au bout de quelques séances.

Nous avons ici deux enseignants ; l'un spécialiste du domaine d'architecture, l'autre spécialiste du domaine de la terminologie. EF1 qui a une bonne connaissance du terrain, peut inventorier les situations de communication auxquelles les étudiants font face, cependant il lui sera difficile d'élaborer un contenu sur mesure. Un constat que nous développerons dans la neuvième question de ce questionnaire.

Etre un formateur FOS exige de mettre en œuvre trois activités : complexité, créativité et innovation, une réalité qui n'existe point chez un Formateur FLE puisque son intervention s'inscrit dans une logique d'offre.

Question 08 : pour les deux enseignants, le cours de français qu'ils dispensent ne prépare suffisamment les étudiants pour les autres matières de spécialité.

Pour EF1 son insatisfaction revient au fait que « *le coefficient est tellement pas important, que j'enregistre des absences en masse* ». EF2, de son côté, pense que « *le volume horaire consacré à la matière n'est pas avantageux* » il rebondit « *une séance par semaine c'est peu* »

L'insatisfaction exprimée par les deux enseignants renvoie simultanément au créneau assigné à la matière et le coefficient qui lui est attribué. Ce dernier qui est de « 1 » fait que les étudiants ne prêtent aucun intérêt à la matière de français. Le volume horaire hebdomadaire consacré à la matière est de 1h30 min soit 24h par semestre.

Le croisement des réponses de cette question avec celles recueillis dans ce qui précède ainsi que les données récupérées au niveau des questionnaires des étudiants et des enseignants de spécialité, nous pouvons conclure qu'en plus de l'insuffisance du volume horaire et la défaillance du mode d'évaluation, que les contenus ne sont adaptés ni au niveau ni aux besoins des étudiants car s'articulant autour d'une simple terminologie, et obéissant à un modèle transmissif comme déclaré explicitement par nos étudiants, enseignants de spécialité et sous-entendu par les enseignants eux-mêmes de langue française. De ce fait les cours dispensés ne s'intéressent pas aux lacunes et besoins des étudiants. Nous nous permettons d'apporter une réflexion sur le coefficient et le volume horaire qui ne sont qu'un prétexte car, les étudiants ne réduiraient leurs absences que s'ils sont réellement impliqués.

4.4 L'existence d'un travail d'équipe

Question 9 : pour notre recherche, nous nous focalisons dans cette question sur l'existence d'un travail collaboratif entre les enseignants de français, et ceux de la spécialité d'architecture.

A cet effet, contrairement à ce qui a été annoncé par EF1 lors de la première question, les deux enseignants interrogés répondent par la négation et nient, donc, l'existence d'un travail d'équipe qui est nécessaire pour le bien-être des étudiants. Aucune justification n'est apportée

Pourtant leur appoint devrait favoriser les échanges entre les différents coéquipiers et constitue une source d'informations aussi bien variée que riche. En effet, pour notre travail, nous comptons des enseignants spécialistes du terrain d'architecture et ceux dont les performances dans le domaine de la terminologie seraient importantes. La mobilisation de ces deux savoirs donneraient naissance, non seulement, à des contenus qui visent et intéressent un public important, évitant ainsi d'esquiver les cours de français, mais aussi à une coordination des pratiques de la classe.

En fait l'existence d'une collaboration entre l'ensemble des enseignants seraient, à notre avis et cela n'engage que nous, fructueuse pour EF2 qui affiche des connaissances dans le domaine de la terminologie. Son contact avec les enseignants de spécialité ne ferait pas de lui un professionnel de la discipline mais permet de le doter d'

« un socle de connaissances fondamentales qui lui permettront à terme de concevoir des formations adéquates et d'exploiter des supports sans que les contenus disciplinaires posent un problème de compréhension » (Jean. S, idem 2016) surtout qu'il n'a pas pris connaissance de son terrain d'intervention avant le commencement réel des cours.

Pour Perrenoud.P (1993) au-delà du fait « *de se parler, de prendre des décisions, de les consigner, d'élaborer en commun du matériel, des situations didactiques, des instruments d'évaluation, des règles de vie et de fonctionnement* », la coordination donnera lieu à un produit dont l'application affiche de meilleurs rendements.

Question 10 : interroger les enseignants sur la finalité de l'enseignement du français dans la branche d'architecture manifeste des réponses positives. Effectivement, EF1 estime que « le français est une langue de documentation, et un outil qui permet de poursuivre la formation et la réussir ». EF2 atteste que « même si cela ne semble pas utile pour les étudiant d'acquérir des savoirs dans cette langue ; savoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit, il faut leur rappeler que dans leur futur métier, c'est la langue qui sera la plus usitée ». Il rajoute que « c'est important d'être polyglotte ».

Les deux témoignages nous permettent de souligner l'importance du français, dans un premier temps, dans la poursuite et la réussite d'études supérieures, comme le souligne Boukhannouche. L (Op.cit.) « *Avec la politique de l'arabisation (1970), la langue française change complètement de statut. On passe du français comme première langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un français qui devient un moyen de réussite, c'est-à-dire, d'un statut de discipline enseignée jusqu'au secondaire, à celui de langue d'enseignement des sciences et des techniques dans le supérieur* » notamment dans la filière d'architecture.

Dans un second temps, le français est perçu comme une langue de réussite de la vie professionnelle puisque EF2 trouve qu'il est plus facile pour un étudiant ayant une bonne maîtrise du français de pétiller dans le monde du travail.

Pour un formateur FOS avec l'ensemble des collègues de l'organisme de formations ou des formateurs d'autres disciplines « *se doivent de travailler en coopération pour déterminer, par exemple, les modalités d'évaluation initiale, en cours d'action, et finale en termes de capacités et de compétences linguistiques attendues en situation professionnelle* » selon Wolska, F (2008)

4.5 Quel remède face aux difficultés : propositions de contenus de formation

Question 11 : face aux obstacles que rencontrent les étudiants au cours de leur formation d'architecture au niveau du département de génie civil et d'architecture de Mostaganem, nous avons, à travers cette dernière question, clôturé notre enquête en interrogeant les enseignants qui ont en charge la dispense de la matière de français quant à la nécessité de concevoir des contenus adaptés au niveaux des étudiants.

Pour les deux enseignants, la réponse est « oui », cependant chacun des deux apporte une justification. En effet, EF1 approuve l'idée et déclare : « *ce serait une solution pour notre département et ses étudiants* ». Il voit donc de ce principe d'adaptation de contenus aux besoins des étudiants, une occasion de venir au secours des étudiants qui ont des difficultés à suivre les cours.

Face aux divers besoins éprouvés par les étudiants qui constitue un public d'enquête hétérogène, à plus d'un titre dans la bonne poursuite de la formation d'architecture, il conviendrait de faire adapter des activités conçues selon des objectifs d'apprentissage définis et conçus à l'avance. A cet effet, la notion d'adaptation nous semble importante et s'inscrit dans notre recherche qui pour Mangiante et Parpette (2004 : 5):

« Est au cœur de la problématique du français sur objectifs spécifiques. Et cette adaptation est de deux ordres. Elle est d'abord structurelle, constitutive des programme de FOS, dans la mesure où ceux-ci se définissent par la réponse à un besoin précis et à court terme, de formation linguistique. Elle est d'autre part, conjoncturelle du fait de la diversité des contextes, de mises en œuvre tant sur le plan institutionnel que géographique, humain ou matériel »

EF2, qui, à la base a une formation en traduction- terminologie(français, anglais, arabe), un domaine qui relève de celui des langues, exprime son avis sur la question et avance :*«absolument du moment que cela préparera les étudiants à faire face à leur futur métier où prime le français»*.Fidèle à son opinion formulée dans la question précédente, EF2 souhaite optimiser l'enseignement du français car pour lui c'est une langue dans laquelle s'opéreront les actes de communications des étudiants une fois sur le terrain.

Les deux enseignants, comme déjà mentionné plus haut, insistent sur l'intégration des TICE dans ce nouveau programme qu'ils considèrent comme remède miracle. EF1 avance que *«c'est encore mieux et plus motivant si le contenu se base sur des vidéos, des visites en ligne d'édifices architecturaux »*,EF2 rebondit *«il faut aussi*

que le contenu encourage et motive les étudiants, introduire l'audiovisuel, le visuel...etc »

5. Synthèse des réponses recueillies par le biais du questionnaire des enseignants de langue française

L'analyse et interprétation des résultats recensés auprès des enseignants de langue française démontrent qu'en plus de la maîtrise de concepts en rapport avec son domaine de formation, soit ; l'architecture, il est tenu d'améliorer son français ; une langue qui véhicule le savoir, pour faciliter et assurer l'acquisition des autres matières qui relèvent de la spécialité. Mais le cours dispensé ne semble pas préparer les étudiants à faire face aux diverses difficultés qu'ils rencontrent. De ce fait, une intervention de taille et urgente doit s'opérer durant laquelle, les contenus doivent être adaptés aux besoins et les activités doivent être conçues selon des objectifs préalablement définis. A cela s'ajoute, un changement qui doit avoir lieu sur le créneau horaire, et le coefficient assignés à la matière de français.

L'enseignant de français, de son côté, est perçu tel un médiateur qui se charge de transmettre des savoirs linguistiques relevant principalement de la terminologie architecturale. Loin d'être un spécialiste des domaines de langue pour l'un et de l'architecture pour l'autre, les enseignants sont dans l'incapacité de remédier aux lacunes.

Surmonter les difficultés est donc conditionné par la volonté des enseignants à suivre une formation en langue de spécialité car elle leur permet de mieux comprendre le contexte dans lequel, ils doivent intervenir, et les contenus à mettre en place car leurs diverses tentatives de vouloir aider leurs étudiants n'ont pas abouti à leur fin.

Nous focalisons notre intérêt sur l'E2 qui est diplômé en traduction-terminologie, nous pouvons avancer que la formation traduction- terminologie- interprétariat est la même sur l'échelle nationale, et s'est progressivement développée pour que les matières assurées soient identiques partout en Algérie.

Initiant l'étudiant, d'abord, à la traduction et vers l'arabe (L1), L2 et L3 tout en articulant la formation autour de la linguistique générale, perfectionnement linguistique de chaque langue étudiée, l'analyse du discours, la civilisation et la culture puisque ces deux derniers éléments sont considérés comme indissociables de la langue, sciences juridiques. Une fois ces matières acquises, le rythme s'accélère puisqu'il s'agit

d'intégrer les méthodes de traduction tout en établissant des comparaisons entre les diverses langues d'une même combinaison. Par combinaison il est désigné l'ensemble des langues dans lesquelles est dispensée la formation de l'étudiant (arabe- français- espagnole / arabe- français-anglais/ arabe- français-allemand) et chaque combinaison a ses propres matières de spécialité comme ; la traduction d'une langue vers l'autre, et inversement car les principes ne sont pas les mêmes, la culture de chaque langue...etc. Il s'agit pour les diplômés des départements de traduction- interprétariat- terminologie d'une formation littéraire qui s'intéresse au passage d'une langue à une autre et d'une culture à une autre

La formation de cet enseignant et même celle de l'E1(architecte)est, de ce fait, remise en cause et jugée inaptes à dispenser la matière de français car pour prétendre au statut de formateur en FOS, il faudrait selon Challe(2002 :19)garantir que :

« La maîtrise du savoir se déroule en deux connaissance : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité. Certes le formateur possède mieux la langue française que l'étudiant. A l'inverse, l'étudiant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre »

Etre formateur FLE et formateur FOS ne relève pas de la même logique car si le premier se focalise sur des besoins d'un français général, pour le second il est question de s'intéresser à des compétences langagières professionnelles, et plus pointues car enseigner un français sur objectifs spécifiques à un public particulier, tels que, les étudiants en architecture pour notre cas, Wolska, F (2008) :

« Les formateurs FOS mobilisent de fait de nouvelles compétences, différentes des compétences exigées pour exercer le métier d'enseignant FLE. Ils assurent, outre les tâches de face à face pédagogique, des tâches de coordination et de conception de l'action de formation qui les distinguent des formateurs FLE. Dès lors, on peut considérer qu'ils ne sont plus uniquement exécutants, techniciens mais concepteurs et acteurs des dispositifs »

A cet effet, le formateur FOS qui interviendrait auprès de notre public d'enquête, se verrait attribuer un certain nombre de tâches que nous schématisons ci-dessous:

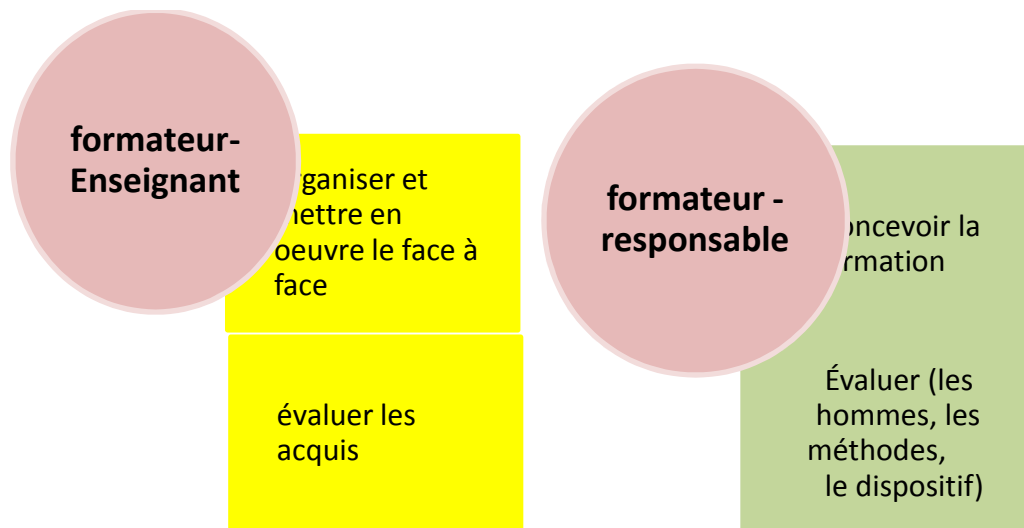


Figure 58 missions du formateur FOS (modèle inspiré de celui de Wolska, F)

Ainsi les résultats obtenus à travers l'analyse des deux questionnaires adressés aux enseignants de la spécialité dans un premier temps, et à ceux de langue française dans un second temps, conforte et confirme une de nos hypothèses de départ qui stipule que le manque de formation des enseignants en discours de spécialité serait à la base des difficultés ressenties par les étudiants.

Chapitre 5

Enquête par observation des pratiques de la classe

1. L'outil qualitatif par excellence

1.1. Définitions

Etant une méthode d'investigation qualitative, l'observation du terrain d'enquête permet une approche réelle et effective des pratiques des diverses composantes de notre public.

L'observation souvent identifiée à l'expression « travail de terrain » signifie « *une présence systématique et souvent prolongées sur les lieux mêmes de l'enquête au sein du groupe social étudié* » d'après Peretz. H (2004 : 3-10). Elle consiste donc à prendre notes, enregistrer et interpréter les données, et faits observés tout en leur restant fidèle, et s'efforcer de ne pas les modifier. En effet « *tout ce qui est observé est sélectionné pour être enregistré doit être clairement décrit dans toute la richesse du détail, avec tous les propos mot à mot et tous les aspects concevables du contexte précisés avec soin et justesse* » selon Junker (1960 :18) cité par Bakouche.A (2008 : 85)

A cet effet, Bunge (1984) définit l'observation comme : « *une perception préméditée et éclairée : préméditée ou délibérée car elle est faite dans un but bien défini, éclairée car elle est guidée, d'une façon ou d'une autre, par un corps de connaissances* » cité par Dessus.P, 2007 :3

Observer les pratiques d'une classe exige, donc une activité d'investigation qui suscite des interrogations, tente d'éclairer les liens qui existent entre les éléments observés, et se solde par leur analyse et interprétation.

La finalité de l'observation se situe dans la prise en compte de la multiplicité, l'hétérogénéité, et la diversité d'une classe qui est perçue comme microcosme. En effet, observer doit nous amener à mesurer les pratiques en vigueur qu'elles relèvent soit, de la dimension didactique soit ; de la dimension pédagogique. La première s'articule autour de la manière dont l'enseignement est réalisé, la seconde qui se veut complémentaire dans la mesure où elle s'intéresse aux facteurs qui permettent et délimitent la réalisation de la première. Face à cela, Cuq. J P (2003 : 181) intervient et affirme : « *l'observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans le cursus de formation d'enseignements, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et apprentissage d'une langue et de sa culture* ». De ce fait et à travers ce travail de terrain nous ambitionnons par le biais des besoins recensés, formuler une proposition didactique profitable aux étudiants qui éprouvent une série de difficultés pendant les cours.

Si nous adoptons, en plus des questionnaires adressés aux étudiants et aux enseignants qui les prennent en charge, une observation du terrain c'est uniquement pour vérifier l'exactitude et l'authenticité des données recueillies dans les précédents chapitres et de collecter des réponses aux interrogations encore non éclairées.

1.2. Observer oui : mais quoi ?

Ce qu'il y a à observer dans une classe sont ; les pratiques qui peuvent être réalisées dans cet espace formel. La notion de « pratique » selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère (2003 : 198) « *l'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe* »

Comme « *l'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être et de faire des apprenants* » selon Cuq. J P (2003 : 181), notre observation vise également à porter sur les interactions entre enseignants et apprenants. Ainsi la finalité de notre recherche est de se rapprocher du terrain et de sa réalité en ayant comme point de départ les résultats préalablement obtenus par le biais des questionnaires, notre premier outil d'investigation.

A travers le travail de terrain que nous nous apprêtons à mener, l'intérêt est pour nous de relever les pratiques linguistiques des acteurs sociaux soit les étudiants et les enseignants de spécialité et de langue mais également l'intervention didactique en classe de langue et ce dans le but de réaliser une analyse des besoins le plus fiable possible et qui repose sur une collecte de données tirées de situations réelles.

Afin de mieux comprendre cette dynamique de classe et de déterminer ses acteurs directs et indirects pour procéder au croisement des données recueillis précédemment, nous avons décidé d'adopter la posture d'observatrice à part entière dans quatre matières que nous détaillerons dans les lignes qui suivent.

Notre choix porte sur quatre matières de spécialité entre cours magistraux, travaux dirigés, et atelier, réparties selon les unités d'enseignement qui composent le canevas de formation. Ce choix est dicté et fortement appuyé par la nécessité de confronter les propos recueillis, et de tirer au clair certaines déclarations qui sont parfois troublantes et inquiétantes.

Il est nécessaire de rappeler que notre travail de terrain s'est déroulé au niveau du département de génie civil et d'architecture, et s'est étalé sur une période quatre mois et que notre public se constitue d'enseignants ayant en charge la promotion de deuxième

année licence nouveau régime (LMD2) filière architecture et urbanisme et particulièrement le groupe 4 (étudiants auprès desquels nous avons réalisé notre enquête par questionnaire).

L'observation de classe des cours de langue se veut à la fois analytique, et interprétative puisqu'il s'agira pour nous de retracer l'approche adoptée, et les choix pédagogiques de l'enseignant. A cela s'ajoute le recensement des tours de paroles de chacun ainsi que, le temps accordé aux actes, et interventions en classe pour aboutir ainsi, à un inventaire des besoins de notre public d'enquête.

L'observation des matières de spécialité se veut distincte de celle établie pour la matière de langue du moment qu'elle repose sur une description de la manière dont les cours sont réalisés, les moyens utilisés pour parvenir à énumérer les difficultés ressenties.

2. Conditions de déroulement de l'observation

Ainsi avant de formuler nos remarques, nous jugeons important de rappeler que, dans ce travail, nous ambitionnons de répondre à une série de questionnements qui traduisent notre problématique de recherche. En effet, à travers ce second outil d'analyse, nous tenterons de cerner les besoins les plus urgents des étudiants, tout en pointant du doigt leurs raisons d'être, c'est-à-dire s'informer des causes qui font que les étudiants ne parviennent pas à comprendre, et à produire en langue française.

De ce fait, et avant de rendre compte de nos observations, il est fondamental de retracer la démarche que nous avons entreprise afin de pouvoir assister au cours et rendre concret l'outil d'investigation choisi.

Tout d'abord, nous avons adressé une demande au chef de département, de notre enquête, en septembre 2015. Son accord nous a été accordé de suite à condition d'avoir l'approbation des enseignants chez qui, nous souhaiterions nous y introduire. Les cours débutent réellement à la deuxième semaine du mois d'octobre, ce qui nous a permis de nous rapprocher du corps enseignant, de faire leur connaissance et de leur expliquer le but de notre éventuelle présence pour qu'ils éloignent de leurs esprits toute idée de jugement. Suite à nos discussions nous avons obtenu leur accord. Il faut mentionner que cela n'a pas été facile puisque certains enseignants se sont montrés retissant signalant que notre présence pourrait gêner le déroulement habituel des séances. Face à quoi nous

avons garanti une discrétion et nous leur avons demandé de faire confiance à notre savoir-faire.

Ce qui nous a réjouis est qu'une bonne partie des enseignants avaient en charge la promotion de 1^{ère} année, un an auparavant, période de notre pré-enquête. Mais ce n'est pas tout puisque lors de notre travail de master auprès du même département, nous avons noué une relation amicale avec une enseignante. Ces situations font que la négociation de notre présence n'avait pas eu lieu.

Ainsi le rapprochement des étudiants a été plus rapide et moins protocolaire puisque avec le groupe 4, groupe de notre investigation, les connaissances se sont faites alors qu'ils étaient inscrits en première année.

Faisant preuve de sincérité et d'honnêteté scientifique mais avant tout humaine, nous avons également expliqué aux étudiants les raisons de notre future présence sur les bancs des salles où sont dispensés leurs enseignements afin qu'ils soient sereins et qu'ils ne pensent surtout pas que nos observations se solderont pas un jugement vain quant à leurs niveaux et pratiques. Ainsi et se sentant en sécurité, la majorité des étudiants de ce groupe se sont chargés de nous présenter au reste de la promotion qui se compose de 196 étudiants, nous facilitant, par conséquent, l'accès aux CM. En fait, ils se sont montrés rassurant à l'égard de leurs camarades.

Afin de bien mener notre enquête de terrain, nous étions muni d'un registre pour pouvoir noter les pratiques et les comportements non verbaux (gestuelle, mimique, posture...etc). Les pratiques verbales, quant à elles, seront à la charge de notre téléphone mobile. En vue d'éviter une mauvaise manipulation de l'incontournable outil soit le dictaphone (modèle traditionnel), auquel nous ne sommes pas habitué, nous avons compté sur sa nouvelle version sur notre mobile et ce pour ne rater aucune pratique orale.

A cet effet, nous estimons nécessaire de présenter le protocole de transcription adopté pour transcrire les interactions orales.

3. Les conventions de transcriptions choisies

Lors de la transcription des échanges langagiers en classe, nous nous sommes référé au système de transcription adopté par notre directrice de recherche, Bensekat. M dans le cadre de sa thèse qui s'articule autour des interactions verbales en classe. En effet, reposant sur une charte conventionnelle, la transcription, que nous effectuons dans

le présent chapitre, se veut variée puisqu'elle recourt à de nombreux codes que nous énumérons comme suit :

- / rupture dans l'énoncé ou micropause
- (Xs) pause de X secondes
- ? Intonation montante
- OUI, NON accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)

Oui: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement) *haka – werili* mot(s) ou expression(s) en langue arabe (italique + gras+ lettres latines)

1 E 1 : apporte ton travail 2 ET : d'accord les tours de paroles sont numérotés
Paroles chevauchées (soulignement).

Du moment que Vion. a travaillé sur des corpus monolingues en français, nous avons développé les conventions afin de les adapter à la réalité de notre corpus, et à nos objectifs. Nous avons, par conséquent, rajouté des codes pour faciliter l'exploitation de notre corpus bilingue

- les propos en arabe algérien: lettres latines / italique/ gras
- traduction: au-dessous de l'arabe en corps 10.
- L'enseignant de français (EF2)
- Les étudiants (Et)
- Les enseignants d'atelier (En.A)
- Les étudiants d'atelier (Et.A)

4. Description des lieux et acteurs pédagogiques : bref état des lieux

Notre travail de terrain entrepris au niveau du département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem, s'est effectué au niveau d'espaces réservés à la dispense des matières. Il conviendrait de présenter dans un premier temps les lieux, et dans un second temps les acteurs de la classe.

4.1. Les lieux : bref aperçu

4.1.1. **Salle de TD (travaux dirigés)** : espace vaste peint en gris clair, où les étudiants partagent un plan de travail, et un banc commun qui sont répartis en 3 rangées. La salle comprend de grandes fenêtres qui donnent sur une arrière-cour. Cette salle où sont dispensées différentes matières tels que « langue française », « résistance des matériaux » constitue un espace clos qui n'admet que les étudiants et les enseignants du département.

4.1.2. **Salle de TP (travaux pratiques)** : il s'agit d'une salle d'une superficie moyenne dotée de matériel informatique, et d'un data-show. Chaque étudiant a droit à un poste, une chaise et un micro-ordinateur. Moyennement éclairée avec des fenêtres moyennes des deux côtés : une, qui donne sur un couloir, et d'autres qui virent vers une cour.

4.1.3. **Salle d'atelier** : d'une superficie importante, ornée de grandes fenêtres qui donnent également sur l'arrière-cour relativement calme par rapport à la cour principale. Situées dans un même couloir et sur une même ligne, les sept (7) salles sont consacrées à la dispense des matières de « projet », « construction », « maquette architecturale et urbaine ».

Les étudiants réalisent individuellement leurs projets sur des tables à dessin. Cependant la salle est également munie de grands plans de travail plats sur lesquelles les étudiants exposent leurs maquettes.

4.1.4. **Salle de CM (cours magistraux)** : un amphithéâtre traditionnel de par la disposition des fauteuils. Par soucis de régulation du flux d'étudiants, une seconde salle, très grande elle aussi, est destinée à la dispense des cours magistraux.

4.2. Les acteurs de la classe :

4.2.1. **Les enseignants** : architectes ou dont la formation s'inscrit en génie civil pour certains. Leurs profils sont dûment dressés dans le précédent chapitre, soit ; à travers le questionnaire, que nous leur avons destiné. Nous comptons également un enseignant dont le diplôme est obtenu suite à des études en traduction et terminologie.

4.2.2. **Les étudiants** : inscrits en LMD2 filière architecture et urbanisme pour l'année universitaire 2015-2016. La promotion, comme déjà mentionné, se

constitue de 196 étudiants répartis en 7 groupes. Le groupe 4 constitue notre public d'enquête tout au long de ce travail.

A l'issue de ce bref état des lieux nous pouvons avancer que nous avons un public représentatif pour mener une étude qualitative, et la conception de l'ensemble des espaces favorise la bonne transmission des connaissances entre enseignants et étudiants. Il y a en effet une bonne luminosité et visibilité.

5. Déroulement de l'observation : description des séances

a. Discipline linguistique

5.1. Unité d'enseignement de méthodologie

5.1.1. La matière de français

La matière de français telle que dispensée au niveau du département pour les étudiants de notre investigation, soit le groupe 4, a lieu chaque mardi après-midi de 13 à 14h 30, soit à raison de 24h par semestre.

Par notre admission dans cette matière, nous visons à vérifier les déclarations faites à l'intention de la matière et des critiques formulées par les étudiants quant à la méthode et le contenu en vigueur.

Le français est une langue censée préparer les étudiants et renforcer leurs compétences linguistique et est une composante essentielle du programme de formation en architecture que Mangiante appelle discipline non linguistique (DNL).

5.1.1.1. Séance n° 01

La première séance à laquelle nous avons assisté en date du 08/12/2015, s'articulait autour de la « technique du résumé ».

Pour ce faire, EF2 après avoir salué ses étudiants, leur remet un court texte (voir annexe) qui traite l'importance de l'apprentissage des langues étrangères, un texte de type argumentatif avec comme consignes de lire le support et de le résumer. Un moment de réflexion est accordé aux étudiants qui travaillent en binôme. Nous relevons déjà les premières expressions faciales de démotivation.

Une fois le temps écoulé, l'enseignant charge un étudiant de passer au tableau pour transcrire les productions lues et jugées exploitables par l'enseignant. Ces productions sont formulées par 8 binômes seulement, et étaient divergentes, peu exploitables mais dans la plus grande partie du temps, hors les impératifs assignés à

cette technique. Il est à noter que les étudiants lors de cette production étaient livrés à eux-mêmes, ils devaient puiser dans leur pré requis pour pouvoir rédiger un résumé. Ils devaient, en fait, faire preuve de diligence ; résultat est que certains résumés sont confus et incohérents.

A la fin de la séance, l'enseignant dicte à son public les étapes à suivre pour résumer un texte. Ainsi la séance s'achève sans que l'enseignant ne vérifie si le cours dispensé a été assimilé par les étudiants.

5.1.2. Séance n° 02

La seconde fois où nous avons rejoint le cours de français était en date du 19 janvier 2015, dans la même perspective, l'enseignement dispensé portait sur la fiche de lecture.

Une fois l'ordre établi en salle, l'enseignant débute son cours par un questionnement « qu'est-ce qu'une fiche de lecture ? ». Face à cette question, les réponses se font aussi brèves qu'insignifiantes. Certains font le lien avec celle que leurs enseignants du secondaire leur avaient enseigné.

Afin de mettre fin à cette panoplie de réponses, l'enseignant dicte aux étudiants, dans un ton simple, les principaux points pour élaborer une fiche de lecture et ne montre à aucun moment le lien et l'utilité de cette technique avec leur spécialité de formation.

Les étudiants, de leur côté, ne formulent aucune remarque, et se précipitent de transcrire ce qui leur est dicté, et ne semblent nullement intéressés par le cours dispensé puisque aucun échange n'a eu lieu, aucune intervention n'est à relever ; le cours se termine dans un silence, et loin des interactions qui devaient avoir lieu.

5.1.3. Séance n°03

En date du 09 février 2015, toujours à la même heure soit ; le mardi de 13h à 14h30, nous nous sommes introduit pour une troisième fois dans le cours de français, qui, cette fois, s'organise autour des « adjectifs et adverbes »

L'enseignant suit toujours le même rituel, c'est-à-dire qu'il ne pénètre en salle que, s'il s'assure que ses étudiants y sont ; une pratique qui lui fera perdre du temps puisqu'il arrive que certains étudiants débarquent en salle parfois avec un retard d'une vingtaine de minutes. A cet effet, l'enseignant charge une étudiante de distribuer à ses camarades un polycopié contenant deux passages descriptifs qu'ils devaient lire.

Ce qui a retenu notre attention est qu'une bonne partie des étudiants présents en salle ne disposaient pas de cahiers, et se contentaient d'utiliser des feuilles

ambulantes. En posant la question à quelques-uns ; les réponses supposaient qu'ils n'avaient pas de cahier parce qu'ils n'apprenaient rien d'intéressant ni de nouveau, nous nous demandons si cela n'est pas suffisant pour énoncer qu'il s'agit d'un désintéressement total vis-à-vis de la matière.

Revenons au déroulement de notre séance, après que les deux passages soient lus, EF2 formule une seconde consigne dans laquelle il s'agit, pour les étudiants, de compléter les deux courts textes par des adjectifs et des adverbes de leur choix en leur accordant 20 min de réflexion. La question ne semble pas claire pour les étudiants dont le niveau en langue française est déplorable, c'est pourquoi nous relevons une première intervention des étudiants depuis le début de notre travail d'enquête. En effet ils demandent à l'enseignant une seconde explication ou reformulation. L'enseignant reformule donc sa consigne et y introduit deux mots en arabe dialectal et standard mettant fin à une interaction qui fut aussi brève que spontanée, qui d'après Barthes. R (1993 : 158) :

« la première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant comprend déjà. A cela s'ajoute la création d'un dialogue cognitif qui permet à l'apprenant de s'exprimer, réalisant ainsi une confrontation entre cette information qui leur est nouvelle et eux-mêmes. Dans cette démarche il est important que le médiateur prenne du recul pour laisser place aux tâches collectives ».

Après que le temps de réflexion soit écoulé, l'enseignant charge une autre étudiante de passer au tableau pour corriger l'activité avec l'aide de ses camarades qui devaient lui dictaient les réponses qui étaient différentes « un beau paysage, un triste paysage » parfois incorrectes « un vraiment édifice ». Face à quoi, l'enseignant demande à l'étudiante de rejoindre sa place et dicte ses réponses aux étudiants. Ces derniers écrivent sans exiger la signification de certains mots qui ne semblent pas à la portée des étudiants qui se jugent moyens à faibles en langue française.

Une fois l'activité corrigée et les réponses transcrites, l'enseignant met fin à la séance annonçant à son groupe d'étudiants la tenue d'une réunion au département.

5.1.4. Séance n° 04

Pour cette quatrième et dernière séance qui a eu lieu le 26 avril 2016, le cours dispensé traitait « l'exposé oral », une notion de base dont les étudiants ont besoin dans leur formation et même sur le terrain. Dans ce sens Chtatha. H cite « 2007-2008 : 53) « une intervention orale adressée à un auditoire (déjà connu ou qu'on prétend

connaître en cours d'exposé) rassemblé pour l'écouter afin de lui transmettre une information, lui décrire, lui expliquer quelque chose ».

Pour ce faire, l'enseignant EF2 explique brièvement, et en quelques mots ce qu'est un exposé oral puis demande aux étudiants de choisir un thème, n'importe lequel, et de le présenter lors de la séance prochaine. De par notre posture d'observatrice, nous estimons qu'il est inconcevable d'aborder une telle notion dans une plus grande banalité.

Parmi les thèmes choisis par les étudiants nous retenons : le stress, le rire, la mode, l'art culinaire et nous tenons à signaler qu'aucun ne s'inscrit dans leur domaine de formation. Les interactions sont réduites à la proposition du thème par l'étudiant et à son approbation ou non par l'enseignant.

Cette séance a pris fin au bout de 50 minutes et les exposés programmés n'ont jamais eu lieu puisque EF2 est pratiquement tout le temps absent. Ceci ne semble pas déranger les étudiants, qui s'en réjouissent même, puisque les deux fois où l'enseignant s'est présenté en classe, personne n'y était. En fait ils s'esquivent pour ne pas avoir à subir un enseignement qui ne les prend pas en charge.

A l'issue des séances de français auxquelles nous avons assisté, nous nous permettons de remettre en cause non pas le niveau d'instruction de l'enseignant mais sa pédagogie dans l'espace classe. En effet, devant être conscient que la dispense de la matière de français diffère d'un cycle à un autre. L'aspect de la communication ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite, méthodique et surtout progressif.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, en plus de la matière de français, nous nous sommes également introduits dans les cours de spécialité qui sont dispensés une fois par semaine avec des volumes horaires différents et qui varient de 1h 30 min à 6h et dont nous dresserons le déroulement dans les lignes qui suivent :

b. Disciplines de spécialité

5.2. Unité d'enseignement fondamentale

5.2.1. Séance n° 01

La première matière de spécialité à laquelle nous avons assisté s'intitule « *théorie du projet* » qui appartient à l'unité d'enseignement fondamentale. Cette matière qui se voit attribué un coefficient de (2) permet à l'étudiant d'acquérir les

principes théoriques et une culture architecturale qui lui sont indispensables pour la qualité de ses productions.

Durant cette séance du 06 décembre 2015 qui se déroule dans une grande salle et qui portait sur « les principes de composition lors d'une conception d'un projet », l'enseignant après avoir établi l'ordre, tenait entre ses mains un polycopié duquel il expliquait dans une ton technique la notion de l'utilisation de l'environnement du projet lors de la conception, exemple : utilisation des lignes directrices, des éléments existants dans les projets mitoyens. Les étudiants, entre temps, prenaient notes et essayé de collecter quelques explications et tentent tant bien quel mal d'être attentifs car étant regroupés, l'ensemble des étudiants de la promotion L2 architecture et urbanisme créaient en quelques sortes une ambiance non favorable à l'acquisition de savoirs nouveaux. Il y avait beaucoup de bruit surtout pour ceux qui s'étaient placés au fond de la salle.

Conscients de l'importance de la matière et de son apport à celle de « projet », les étudiants tentent de comprendre chaque point abordé face à un enseignant qui depuis le début du cours ne s'exprime qu'en français. La notion abordée se voit prolongée pour la semaine d'après.

5.2.2. Séance n° 02

La description de la matière de « *projet* » est en fait une compilation de deux ateliers seulement dans lesquels nous avons réalisé un travail de terrain. Cette matière se déroule une fois par semaine à raison de 6 h (qui peuvent être prolongées jusqu'à 8h) et pendant laquelle toutes les notions acquises dans d'autres matières du canevas (de spécialité et même de langue) sont remises à plat lors de cette séance.

Il s'agit, en fait, de la matière la plus importante de leur formation puisqu'elle a le coefficient le plus élevé soit (6). Appelée généralement « atelier » et ce par rapport au local dans lequel est dispensée, la matière de « projet » exige de l'étudiant de mobiliser les quatre compétences langagières à savoir :

- La compréhension orale et écrite des consignes données
- La production écrite à travers la rédaction de synthèses
- La production orale en présentant un travail, en le défendant et tentant de le promouvoir.

Comme mentionné dans le chapitre (2), la matière de projet nécessite la mobilisation de savoirs architecturaux mais également la langue comme moyen de communication car « à chaque moment de l'apprentissage du projet, on demande à l'étudiant de rendre compte de son travail par l'usage de différents moyens dont l'écrit et le parler. L'usage du verbe dans le projet n'est pas à discuter pour les raisons qu'on vient d'évoquer et devrait être l'acquis essentiel avec le dessin (O. CHASLIN, 2002 cité par Messaoud, A, 2005-2006 : 86).

En effet, en plus d'une trace écrite, l'étudiant est tenu de présenter oralement son projet tout en s'appuyant sur des plans, dessins et maquettes. Son discours qui se voudrait monolingue pendant toute sa prestation doit justifier les choix stylistiques de l'étudiant le menant ainsi au débat dans lequel s'inscrivent les enseignants et ses camarades.

Lors de notre passage, nous avons retenu qu'après l'entrée en salle de tout le groupe, les enseignants chargés de la matière, n'admettaient pas l'arrivée de retardataires. Les étudiants, de leurs côtés, s'installent individuellement ou en groupe et préparent leurs projets. En effet, de grandes affiches sont collées au mur, une bonne dizaine comportant le produit dans sa totalité, en allant de sa situation géographique, de son aspect fonctionnel, pour aboutir à la synthèse des points forts et des points faibles.

Le rituel est le même, les deux enseignants s'installent devant chaque affichage (voir en annexe), les étudiants qui doivent présenter oralement leur produit se tiennent debout devant le jury. La parole leur est donnée et s'enchaîne un discours réparti entre les trois étudiants qui « affichent ».

Si nous avons assisté à deux ateliers seulement lors des séances d'affichage (de présentation des projets) c'est parce que les enseignants du groupe (4) auraient opté pour des affichages à huit clos. Nous nous expliquons : il s'agit de présentations muettes, sans discours des étudiants, ces derniers posent leurs maquettes, affichent leurs dessins, et plans et quittent la salle d'atelier. Pendant ce temps les deux enseignants font le tour des produits exposés et les évaluent. Etant insatisfaits de la qualité de la prestation orale des étudiants, ils optent pour un affichage insonore, et leur choix est dicté par une réalité peu confortable.

Les exposés que doivent présenter les étudiants (en binôme ou en trinôme) doivent répondre à une certaine organisation qui est délimitée par les consignes formulées par les enseignants, qui leur exigent lors d'un « affichage » de procéder à :

- La présentation du pôle de recherche et de dresser un aperçu historique.
- La lecture de (s) carte (s) topographique (s).
- La description de la ville où a lieu le projet en s'appuyant sur des supports variés tels que : les cartes et les images.
 - L'exposition de l'organisation et de l'aménagement urbain des édifices et la mettre en relation directe avec la thématique.
 - La présentation des matériaux qui ont été déployés pour le projet (qui reste encore virtuel).
 - Une projection succincte du bâti prévu (il s'agit surtout de pointer du doigt la combinaison des plans réalisés aux matériaux dictés par la thématique). En somme et en d'autres termes il s'agit de recenser les points forts et les points faibles de la construction.

De ce fait, la présentation orale se voit répartir en trois séquences :

- La séquence introductive.
- La séquence descriptive et ex positive.
- La séquence conclusive.

Or ce que nous avons pu voir pour les trois parties, est que les étudiants (une bonne partie) se lancent dans « l'affichage » par la présentation de la structure élaborée sans formuler une introduction qui joue un rôle important, du moment qu'elle permet d'ancrer le travail dans une logique. De plus, quand il s'agit de décrire, la majorité des étudiants se contentent d'énumérer les points contenus dans leurs fragments de discours qu'ils tiennent entre les mains soit ; joints à la planche affichée, ce qui fait que leurs idées ne sont ni préalablement sélectionnées ni structurées ; en gros ils peuvent exposer et décrire tout et n'importe quoi dans un style déplorable. La fin de l'exposé oral, qui devrait synthétiser le travail en lui attribuant les points forts ainsi que les points faibles qui peuvent entraver sa réalisation, est désastreuse puisque les étudiants, qui ont tout dit lors de la description de la structure, ne trouvent plus rien à ajouter. Ces étudiants manquent d'organisation. Effectivement, la progression thématique n'est pas respectée ce qui veut dire que leurs discours sont dépourvus d'un enchaînement et d'une organisation logiques puisque dans certaines situations les étudiants réutilisent des informations déjà exploitées.

Ainsi pour résumer la pratique de l'atelier, nous pouvons dire que la présentation orale est scindée en deux parties :

- **Partie expositive** : pendant laquelle l'étudiant doit présenter, décrire, exposer ses idées.
- **Partie argumentative** : dans laquelle l'étudiant est tenu de justifier ses choix, de convaincre le jury de la qualité de son produit, il s'agit donc d'un débat dans les deux sens puisque les enseignants formulent des questions et des remarques auxquelles les étudiants doivent retourner des justifications appuyées sur des arguments.

De ce fait, les échanges lors d'une séance d'affichage doivent être comme suit :

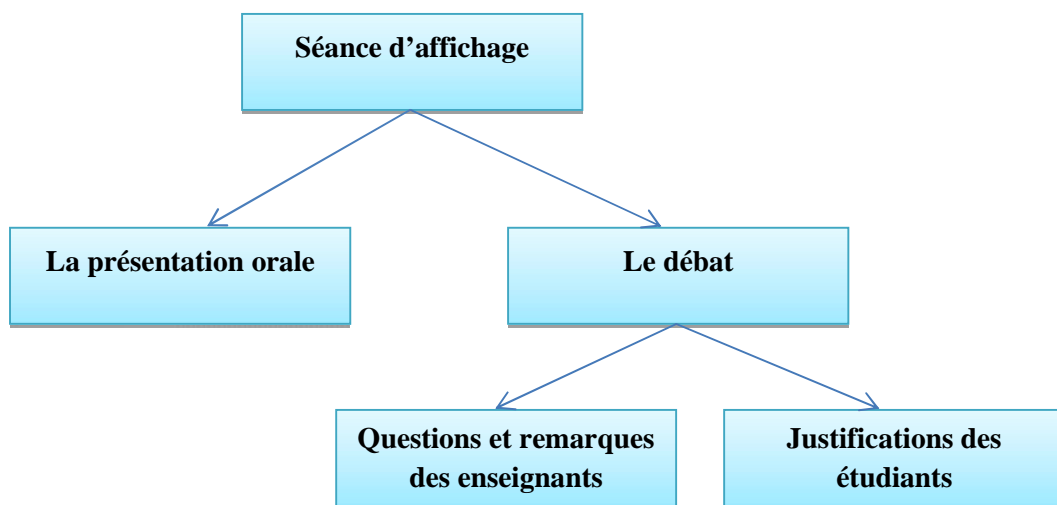


Figure 59 l'organisation logique d'une séance d'affichage de projet

En effet ce qui a attiré notre attention quant aux discours produits est que ; les étudiants se contentent juste de lire ce qui est écrit sur les planches pour exposer leurs projets, et ne répondent jamais de façon concrète aux interrogations des enseignants. De plus, la séquence argumentative, qui intervient à la fin de l'affichage durant laquelle les étudiants sont amenés à argumenter leurs choix ; des couleurs, matériaux, situations géographiques, qui est quasi absente. La justification ne trouve pas place dans une telle production car les étudiants ne sont pas habiles à négocier oralement les détails de leurs produits réalisés avec beaucoup de soins pour certains. Donc la séance d'affichage se voit réduire à :

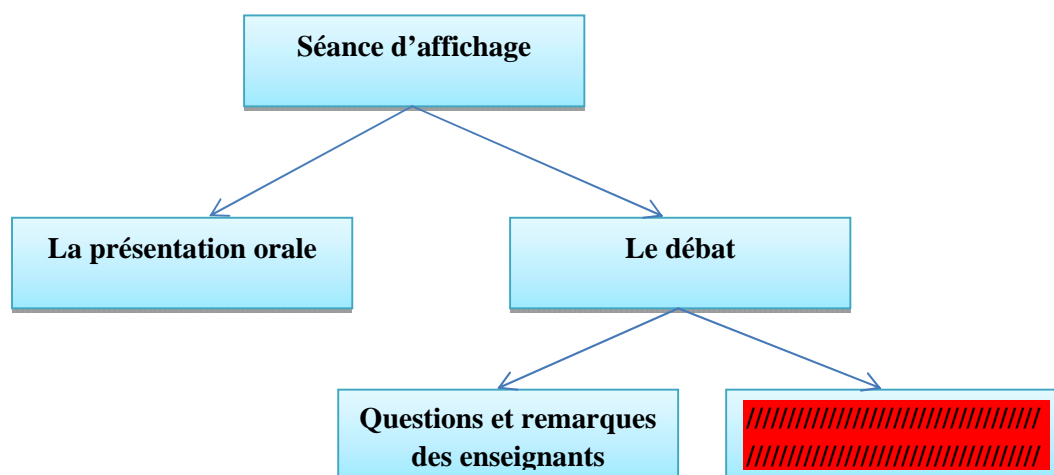


Figure 60 l'organisation réelle d'une séance d'affichage

Ainsi l'absence de réponses de la part des étudiants conduit inévitablement à la clôture du débat provoqué par les enseignants car pour échanger, il est exigé de l'étudiant « *la clarté et la complétude de cette requête* » (Roulet, 1999:41).

Les interactions se limitent à une présentation et quelques remarques faites par les enseignants dans les deux langues soit ; l'arabe dialectal, et le français. Ainsi les séances sont clôturées par une activité qui sera enrichie lors des consultations qui précéderont un prochain et nouvel affichage.

Nous tenons à signaler que dans cette matière, les discours qui escortent le produit réalisé évoluent en même temps que les dessins produits. En fait, l'étudiant produit un dessin, une maquette, un plan qu'il doit commenter à l'aide de mots, qui, à leur tour doivent apporter des explications, des argumentations adéquates, et convenables. La présentation orale des projets n'est autre que la lecture des fragments de discours que les étudiants collent à leurs planches (voir annexe)

5.3. Unité d'enseignement de découverte

5.3.1. Séance n° 03

En date du 18 février 2016, nous nous sommes tourné vers une matière qui se veut, elle aussi, théorique à savoir ; celle de « Histoire de l'architecture » qui a un coefficient de 3 et qui vise à ce que l'étudiant soit capable de prendre du recul par rapport à la production du bâti, de formuler des jugements inscrits dans un cadre référentiel historique et de relativiser les pratiques, et les théories en les reliant à leurs lieux et à l'époque de leur apparition.

La séance à laquelle nous avons assisté est assurée par une enseignante. Dans cette matière qui porte sur « les temples grecs », l'enseignante remet des photocopiés aux étudiants et l'affiche en data-show en même temps. Comme il est difficile de faire régner le silence dans une salle qui abrite toute la promotion, beaucoup de temps a été perdu entre la distribution des supports et le début effectif du cours. Pendant que l'enseignante dispensait son cours, expliquait les points du photocopiés, les étudiants devaient réaliser deux tâches simultanément : suivre la projection en data-show et prendre notes.

Les échanges se font rares entre l'enseignante et les étudiants, l'enseignante adopte une méthode transmissive où elle se donne le droit de parler et de s'exprimer uniquement en langue française. Au début nous avons supposé que notre présence aurait changé les habitudes langagières de l'enseignante, mais il nous a été confirmé que l'enseignante ne s'exprime qu'en français même en dehors des cours.

La séance touche à sa fin ; l'enseignante demande aux étudiants d'apporter les mêmes photocopiés pour le cours prochain.

5.4. Unité d'enseignement transversale

5.4.1. Séance n° 04

Nous clôturons notre travail de terrain par la matière de « résistance des matériaux » un enseignement qui se veut important pour la formation des architectes. Abordée seulement en deuxième année et ayant un coefficient de (2), la matière vise à ce que l'architecte soit apte à comprendre les phénomènes physiques des matériaux qui constituent et portent son ouvrage ainsi que, leurs conséquences pour la conception.

La séance à laquelle nous avons assisté le 22 février 2016 s'articulait autour des « critères de résistance et de rigidité ».

L'enseignant débute son cours par dessiner un schéma des éléments composant une structure (structure auto-stable en poteaux – poutres) (voir annexe) et demande aux étudiants de mesurer les charges supportées par chaque élément de cette structure.

Cette étape succède celle où il est question d'expliquer les critères de résistance et rigidité du béton comme matériau de construction. Tout au long de son intervention, l'enseignant ne fait appel qu'à la langue française.

Après que le temps soit écoulé, et que le travail est réalisé par les étudiants, la parole vient de leur être cédée.

En effet, l'enseignant dans son rôle de médiateur, fait impliquer les étudiants en leur posant diverses questions pour lesquelles il n'obtient pas toujours des réponses.

Il faut mentionner que pour cette matière, les échanges sont réduits à des réponses courtes (oui, non, normalement) et s'efforcent de se réaliser en français pour les étudiants, qui incapables de s'exprimer de façon correcte en français, finissent par introduire des mots en arabe dialectal.

Dans ce qui suit, nous procéderons à l'énumération de certains points qui nous ont semblé importants à évoquer

6. Compte-rendu des observations

A l'issue de notre travail de terrain, et de notre immersion dans diverses matières, qui, figurent dans la formation des étudiants inscrits en deuxième année licence architecture et urbanisme à l'université de Mostaganem, et qui s'est étalée sur une période de quatre mois, nous avons relevés des points positifs, d'autres négatifs que nous résumons dans les lignes qui suivent.

6.1. Les supports exploités pendant les enseignements

Un cours magistral qui se définit selon Mangiante, Parpette (2011 : 60) tel « *un discours planifié, résultat d'une préparation, de forme écrite variable, qui sera par la suite oralisée, mise en scène au sein d'une situation de communication très particulière* » a des spécificités qui pour les cerner, l'étudiant est tenu « *d'acquérir des compétences langagières qui ne relèvent pas seulement du contenu disciplinaire ou du lexique spécialisé, mais aussi des complexités de sa structure discursive* » (Mangiante, Parpette, 2011 : 61)

Les cours magistraux tels que « histoire de l'architecture » et « théorie du projet » sont dispensés sous forme de cours oralisés par les enseignants. Ces derniers font recours à deux types de supports ; écrits et visuels, pour exposer le contenu cours.

Il est important de noter que les supports écrits ou les photocopiés renvoient à des données linguistiques qui s'articulent autour du contenu du cours dispensé, et d'un ensemble de formules et équations, mais aussi graphiques tels ; les schémas. Les supports visuels, quant à eux, sont affichés par le biais d'un data-show et se composent de textes, schémas, dessins, courbes...etc.

Le protocole est le même pendant tous les cours magistraux ; pendant que l'enseignant projette le cours, les étudiants consultent leurs polycopiés, il leur est exigé de procéder à une lecture du polycopié, de réaliser des va et vient entre l'affichage et le polycopié et l'explication que donne l'enseignant. A cela s'ajoute la prise de notes que les étudiants doivent effectuer au fur et à mesure que l'enseignant progresse dans sa démarche explicative. Perçue comme indispensable pour l'acquisition de savoirs liés au domaine de formation soit ; l'architecture, la prise de notes est une pratique courante chez le public de notre enquête.

Du côté des TD et atelier, les habitudes changent et les pratiques semblent différentes de celles aperçues pendant les CM. En effet, les étudiants sont fortement impliqués dans la construction de leurs connaissances ; ils deviennent plus actifs, effectuent des échanges, formulent des interrogations et des réponses quand cela est possible. Ceci reviendrait peut être au fait que le nombre des étudiants est largement important par rapport à celui des enseignants.

Il paraît, à ce niveau, important de souligner que les enseignants qui assurent les CM qui portent sur des savoirs théoriques prennent en charge toute la promotion LMD2 dans son intégralité. Cette dernière se répartie en groupes lors des TD et les Ateliers qui sont à la charge de deux voire ; trois enseignants à la fois : un permanent et un associé et/ou vacataire.

L'enseignement/apprentissage tel que réalisé auprès d'un groupe d'une trentaine voire quarantaine d'étudiants ne permet ni une formation de qualité ni un rendement effectif, alors pour une promotion entière, nous restons pessimiste.

6.2. Le discours des enseignants et des étudiants

Nous avons, lors de notre observation, remarqué que certains enseignants s'expriment dans un registre de langue soutenu, mobilisant ainsi, et comme mentionné dans la description des séances, un fond lexical qui n'est pas accessible à l'ensemble de l'auditoire.

Nous relevons ainsi l'emploi de certaines expressions énoncées par les enseignants pendant le cours de français, qui, en corrigeant l'activité liée à l'emploi des adjectifs et adverbes, emploie des termes comme « *opulent, majestueux* » ou lors de l'atelier de projet quand l'enseignant dit à ses étudiants : « *il y a du pain sur la*

planche ». De telles interventions pourraient induire les étudiants en erreur et désorienter leur compréhension.

Les étudiants, de leur côté, s'expriment dans un ton simple, voire ; basique. Certains d'entre eux ne parviennent même pas à produire des énoncés clairs, et dépourvus d'erreurs de tout ordre, telles que ce fragment de présentation d'un projet prononcé par un étudiant que nous appellerons ET 1 : » *il y a ici :: de cette côté-là, la soleil si pourquoi j'ai utilisé cette forme d'éclairage* ».

Leur oral déborde d'erreurs d'articulation, certains mots se voient déformés tels que « *situation du projei :: si a belvédère et à côté de notre terrain on a quelques nœuds et est limiti par un talweg qui est une limite natirel, on a aussi un chemin de fer et aussi une cité voisin ex citi bouri aussi la citi de 96 logts de l'OPGI* » où le [] et le [y] qui se transforment en [i] . Ceci nous mène à dire qu'avec de tels insuffisances linguistiques, les étudiants éprouveraient d'énormes difficultés à afficher, à s'exprimer et même à écrire.

Nous tenons à signaler que dans la matière de « projet » les discours qui escortent le produit réalisé évoluent en même temps que les dessins produits. En fait, l'étudiant produit un dessin, une maquette, un plan qu'il doit commenter à l'aide de mots, qui, à leur tour doivent apporter des explications, des argumentations adéquates, et convenables. En d'autres termes, l'étudiant doit exprimer « *par des mots son point de vue pour relier la pensée à la production* (Bourdon, P, 1994, cité par Messaoud, A, idem, 88) *et dévoiler ce que les dessins n'arrivent pas à révéler* » comme le précise Messaoud, A (Idem, 88).

6.3. Les actes de parole

Les actes de paroles appétés de la part des deux acteurs en salle de classe, dénoncent l'existence d'un écart visible entre l'idéal et le concret. En d'autres termes cela signifie que les enseignants et les étudiants, lors d'un échange dans l'espace classe, brisent la chaîne, et n'accomplissent pas certains actes. De ce fait leurs interactions se réduisent, et finissent par ne plus être.

La parole de l'étudiant est en fait provoquée par celle de l'enseignant, qui lui réalise un plus grand nombre d'actes par rapport aux étudiants dans leur totalité.

En effet, ce qui attendu de l'enseignant c'est d'expliquer le cours, apporter des illustrations, reformuler, rappeler à l'ordre, dicter des consignes, guider l'étudiant, approuver ou non ses réponses, et interagir avec lui alors qu'en réalité, ses actes se limitent aux cinq (5) premières préconisées à réaliser un passage urgent du français vers l'arabe dialectal par souci d'adaptation.

Les étudiants, quand la parole leur est accordée, voit ses actes de paroles se résumer à répondre aux questions de l'enseignant (et non tout le temps) et un passage imminent du français vers l'arabe, vu que tout au long de leur scolarisation du cycle primaire jusqu'au secondaire, ces étudiants s'étaient habitués à des discours majoritairement prononcés en arabe. Alors qu'en réalité, ce qui est attendu de leur part c'est bien plus puisqu'ils constituent le noyau du processus enseignement – apprentissage et doivent par conséquent être plus actifs et dynamiques et devraient en plus des deux premiers actes cités ci-dessus : exiger la parole, formuler de commentaires, poser des questions et solliciter l'aide, et les orientations de l'enseignant pour aboutir à d'importantes interactions.

Nous tenons à souligner qu'en dépit des efforts remarquables qui sont fournis par les enseignants, le souci majeur de la plupart des étudiants est l'obtention d'une note qui leur permet d'acquérir la matière lors des examens finaux. De par son statut institutionnel et du contrat didactique qui le lie à ses étudiants « *l'enseignant a sur son auditoire « captif » un pouvoir de contrôle que ne possède pas le conférencier* » d'après Parpette. C (2002 : 68)

6.4. Paroles confisquées et échanges inexistantes

Les séances dans lesquelles nous avons été présente, témoignent du manque flagrant parfois, et inexistence totale d'échanges beaucoup plus en cours magistraux qu'en TD, TP et d'ateliers. Notre rapprochement de certains étudiants a été bénéfique puisque ils accusent nettement les enseignants de « les priver de la parole et de la monopoliser », quelques réponses transcrites de deux étudiants pendant le cours « Histoire de l'architecture » : ET 2 : « *chaal yehdar hed l prof ! ma ykhalikch teplacé kelma* » (*qu'est-ce qu'il parle cet enseignant, il ne te permet même pas de placer un mot*) / ET 3 : « *la prof parle tellement qu'on n'a même pas le temps de prononcer un mot* ».

Cependant si certains étudiants n'arrachent pas la parole c'est parce qu'ils éprouvent des difficultés langagières, situation qui freinerait leur ambition de s'exprimer et d'échanger en langue française. En voici quelques témoignages : ET4 : « *ana wel français met3adyine, louken nehder tmouti b dahk alia* » (avec le français on est fâché, si tu m'entendais parler tu mourras de rire) / ET5 : « *nkhaf yedahkou aliya parce que je n'ai pas le niveau* » (j'ai peur qu'on se moque de moi parce que je n'ai pas un bon niveau).

Les interactions vont, par conséquent, dans un seul sens car comme expliqué dans le point précédent, l'enseignant réalise un nombre d'actes de parole considérable et qui dépasse largement celui des étudiants. En effet, l'enseignant explique, parle, interroge ses étudiants, dont les initiatives sont soit ; peu fréquentes soit ; vouées à l'échec puisqu'ils ne disposent ni de savoirs langagiers ni de savoir-faire.

A cet effet, le CECRL (2001 : 18) avance :

« Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement des interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de paroles sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication »

De ce fait, selon Pekarek Doehler. S (2000 : 3-26) interagir en classe est important voire indispensable pour la construction « *des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant* »

Dans ce qui suit, nous récapitulerons la répartition de la parole entre enseignant et étudiants en classe lors des cours magistraux, TD et atelier.

1) Les cours magistraux

a. Pour la matière « de théorie de projet » dispensée sous forme de CM, nous soulignons que sur 1h02 min transcrites, la plus grande part de parole est emportée par l'enseignant avec un taux de 96.77% soit 60 min à séquestrer la parole. L'intervention des étudiants cantonne les deux minutes puisqu'il fallait pour ces étudiants, comme nous l'avons avancé dans le déroulement de la séance, répondre à l'enseignant qui leur a exigé une réponse pour pouvoir progresser dans le cours.

b. La seconde matière est celle d' « Histoire de l'architecture » pour laquelle nous relevons une prédominance du temps de la parole de l'enseignant, puisque sur un extrait transcrit de 46 min, les étudiants interviennent pendant une seule minute soit 2.17 % face à 97.83% pour l'enseignant qui se traduit par 45 min.

2) Les TD

c. Pour le TD de RDM « résistance des matériaux », nous constatons une remarquable participation et implication des étudiants contrairement à celle pendant les CM puisque sur les 52 min transcrites, ils sont intervenus le temps de 15 min soit 28.85% mais l'enseignant l'emporte avec un total de 37min soit 71.15%

d. La matière de « langue française » voit la participation des étudiants se limiter à 8 min soit 13.59% sur les 59 min transcrites. L'enseignant comme à son habitude mobilise la parole pendant 51 min soit 86.44%.

3) L'atelier

e. Durant la matière de « projet » appelée « Atelier », où les étudiants sont tenus s'impliquer dans leur apprentissage en sollicitant de l'aide, en exposant leurs idées et en défendant leurs projets, la parole est partagée de façon injuste puisque sur un total de 4h20 soit 320 min, l'ensemble des étudiants s'expriment pendant 57 min, ce qui signifie que les 263 min restantes sont exploitées par les enseignants entre remarques, commentaires et orientations.

6.5. Les pratiques plurilingues

Compte tenu des observations que nous avons réalisées au niveau des diverses matières, et comme nous l'avons mentionné dans les précédentes pages, il y a un passage urgent et spontané du français vers l'arabe dialectal. En effet, cette transition se fait de façon tacite et systématique, suites aux expressions faciales qui témoignent de la rupture de réception de la part des étudiants. Certains enseignants jouent leur dernière carte en schématisant et en ayant recours à la gestuelle pour expliquer certaines notions. Rien n'étant fait, ils se voient donc obligés de recourir à l'arabe dialectal. Perçue comme une solution, cette pratique qui semble satisfaire beaucoup plus les étudiants, relève d'une asymétrie de leurs répertoires langagiers.

Les exemples que nous énumérerons relèvent de :

a) Réponses fournies à une question que nous leur avons posée sur la tenue d'un cahier dans la matière de français

« *cahier NON je n'ai pas de cahier, on ne fait rien d'intéressant* » / « *un cahier ? pourquoi faire Xs **yek maranech nakraw haja kbira Xs chkil w ça y est*** » (on ne fait rien d'intéressant Xs du n'importe quoi »

b) Demande de formulation de la consigne Etu 1 « monsieur, monsieur s'il vous plait, répétez *ma fhemtch cha ndirou* (je n'ai pas compris ce qu'il faut faire) » / Etu 2 : « *ki ndirou* monsieur ? Comment faire monsieur ? ».

c) Reformulation d'une consigne :

1/ EF2 : « *écoutez, s'il vous plait au fond, ECOUTEZ 3amrou (complétez) les points tillés par des adjectifs// séfa et les adverbes qui se terminent par EMent* »

2/ Etu : « *zaama kima vraiment, justement entrainement yek ?* » (genre c'est comme vraiment et justement entrainement Xs non ?)

3/ EF2 : « *Euh ::NON, entrainement est un nom **mechi** adverbe mais pour le reste c'est bon* » (non entrainement est un nom et non pas un adverbe mais pour le reste c'est bon)

d) Présentation d'un projet :

1/ Et.A : « alors comme j'ai dit, **hed le virage hada** est fait à cause de la forte pente euh pour diminuer de la pente » / (comme je l'ai dit, ce virage est conçu pour diminuer de la pente)

2/ Et. A: « Madame l'intersection entre le chemin de fer et le virage oppose aussi une autre contrainte, *là kayen* (il y a)beaucoup des agressions parce que le véhicule doit diminuer la vitesse donc Xs il y a des agressions *f lil w f nhar* (de jour comme de nuit)»

3/ En. A : « Mais par rapport à quoi ? On en a parlé lors des consultations c'est pas par rapport du fait qu'on diminue de la vitesse c'est par rapport à l'existence de la partie de ? De *el 3ayne* (d'une source d'eau) »

4/ Et. A : « *ih wah* » (Ah oui)

5/En.A : « voilà »

e) Exigence d'une explication concernant un affichage

1/En. A: « *ana* je m'attendais *anaya* en plus de l'information *eli jebtouhelna beli keyna* la projection d'un P.O.S (plan d'occupation de sol) en cours, *aatina wech kayen fel* l'extension du côté ouest *win ma kayen* terrain *ta3koum* il sera mieux *bech naaref mlih...* certes que la contrainte *keyna* mais quand même elle peut ...vous n'avez pas posé la question à la duche non ? aux services concernés non ? » (personnellement , en plus de l'information nouvelle que vous avez apportez sur la projection d'un P.O.S en cours, je m'attendais à ce que vous me parliez de l'extension du côté ouest de votre terrain pour que j'en sache davantage. Certes la contrainte est là mais elle peut)

2/Et. A: « la duche *malkinech aandhoum* la topographie *taa* terrain *taâna* » (au niveau de la duche nous n'avons pas trouvé la carte topographique de notre terrain)

3/ En.A : « non non non non *mechi* la tapographie *NON* est-ce qu'une intervention *fi hedek site bdet* ? parce que *ida tedakrou hna ki rohna* sur les lieux la première contrainte *eli griba bezef l* terrain *taakoum* c'est la CANALISATION des eaux usées » (non non non pas la topographie non ? est-ce qu'on a entamé une intervention sur le terrain ? parce que si vous vous rappelez bien, quand on a été sur les lieux, la première contrainte qui pose problème à votre terrain est la canalisation des eaux usées)

f) justification exigée à l'étudiant mais logiquement formulée par l'enseignant

En.A : « pourquoi cette façade *rahi gaa* vitrée ? (pourquoi cette façade est totalement vitrée ?)

Et. 1 : « euh / cette façade avec les vitres c'est pour moderne, monsieur le vitre c'est moderne »

En.A : « *NON, sme3* c'est vrai que le vitrage donne un aspect moderne au projet *bessah lezem ta3ref beli* il a une relation avec l'orientation / *kima hna* le projet *ta3koum rah* orienté nord-sud alors que la façade sud *taakoum rahi gaa* en vitrage *taaref cha yessra* ? elle va collecter la chaleur pendant toute la journée *ghadi yessra* effet de serre ah *sahbi* tu dois utiliser la climatisation toute la journée *wila* » (non écoute il est vrai que le vitrage donne un aspect moderne au projet mais il faut savoir qu'il a une relation avec l'orientation du projet. Par exemple pour votre projet qui est orienté nord-sud la façade sud est en vitrage / tu sais ce qui se passera ? elle va récolter la chaleur pendant la journée ce qui donnera lieu à un effet de serre mon ami/ tu vas devoir utiliser la climatisation toute la journée et encore)

De ce fait, l'alternance codique dans les discours des étudiants entrave une présentation claire des idées et des fondements ce qui fait que les travaux réalisés perdent une bonne partie de leur essence « *Ce qui dans la pratique peut conduire inévitablement à l'échec.* » selon Messaoud, A (idem, 86)

L'ensemble des interactions retracées ci-dessus dévoilent que ce est visé par une telle alternance des deux codes (français et l'arabe dialectal) est l'adaptation et

l'intention d'adaptation du moment que les deux intervenants affichent des attitudes positives vu l'insécurité linguistique qu'expriment les étudiants surtout.

Ceci nous mène, non seulement à conclure, que ce changement de codes tel que défini par Fallis. V (2004 : 38) par le fait « *alterner deux langues au niveau du mot, de la locution, de la proposition ou de la phrase* » s'accomplit en fonction de l'intervenant et de la situation d'intervention. Cependant l'emploi simultané du français et de l'arabe dialectal dans un discours universitaire (DU) augmente et se réduit de façon modérée assurant ainsi à certains étudiants l'arrivée à une compréhension optimale des matières de spécialité.

Il est également important de noter qu'une bonne partie des enseignants maintiennent le français comme langue forte ; langue de transmission et d'interaction, mais ont souvent tendance à s'adapter aux besoins de leur auditoire.

A cela Blanc. M et Hamers. J (1983 : 176) soulignent que « *dans l'alternance des codes, deux codes (ou plusieurs) sont présents dans le discours, des segments de discours alternent avec des segments de discours dans une ou plusieurs langues* ».

En somme l'alternance codique est omniprésente beaucoup plus chez les étudiants, que les enseignants aussi bien en cours magistraux, qu'en TD et atelier. Les étudiants produisent moins d'unités en langue française, que leurs enseignants, qui, parfois s'expriment en arabe dialectal par nécessité de se faire comprendre.

Cette carence dans le verbal est clairement ressentie à travers les discours que les étudiants entretiennent, d'ailleurs nous pouvons constater qu'une bonne partie s'exprime avec bégayement.

Partie III

L'intervention didactique

Chapitre 6

Propositions didactiques de la conception à la réalisation

*« Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens
. Tu m'impliques, j'apprends ».
(Pensée de Benjamin Franklin)*

1. Démarche de l'élaboration des contenus

En nous référant aux propos de Mangiante & Parpette (2004 :03) quant à l'élaboration de contenus et qui stipulent que :

“-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.”

Nous souhaitons éclairer la trajectoire que nous avons entreprise afin de parvenir à la confection d'activités. En effet, après avoir réalisé notre enquête par le biais du questionnaire et d'observation des pratiques de la classe, les résultats auxquels nous avons aboutis, nous ont permis de référencier les besoins réels des étudiants de notre enquête soit les étudiants inscrits en deuxième année licence (LMD) architecture et urbanisme au niveau du département de Génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem, et qui, se situent principalement au niveau de la production : écrite et orale.

Les réponses recueillies par le biais des questionnaires des étudiants qui s'expriment quant à leur niveau, aux difficultés qu'ils rencontrent, et aux stratégies qu'ils déploient pour les surmonter sont grandement appuyées par les réponses fournies dans les questionnaires des enseignants de spécialité, et de langue française, qui sont unanimes à déclarer, que leurs étudiants souffrent à poursuivre une formation d'architecture, et ont lié leurs difficultés beaucoup plus à la langue qu'aux savoirs techniques relatifs à la spécialité. En fait, pour les enseignants de spécialité ; les étudiants sont dans l'incapacité de comprendre les supports oraux et

écrits (pendant les cours magistraux, les TD, les TP et les ateliers) ce qui conduit inévitablement à des productions orales et écrites qualifiées d'insuffisantes, voire ; déplorables. Ce qui pousse certains enseignants à opter pour les QCM lors des examens évitant ainsi des réponses débordantes de fautes où à des affichages muets pour ne pas avoir à entendre des prestations qui vont dans tous les sens.

De ce fait, et en vue de venir en aide aux étudiants de notre enquête, nous nous sommes, pour la proposition didactique, appuyé sur les remarques que nous avons portées lors de notre observation des pratiques de classe, et qui se traduisent principalement par une forte absence d'interactions entre enseignants et étudiants, qui d'un côté accusent leurs enseignants de monopoliser la parole, de l'autre côté, ils se remettent en question et avouent que leur niveau ne leur permet pas de s'exprimer. En même temps, ils pointent du doigt l'enseignement de la matière de français, qui, ne répond aucunement à leurs besoins, et ne les prépare pas assez à poursuivre et réussir dans leur formation d'architecture.

L'élaboration des contenus repose essentiellement sur les réponses fournies dans les questionnaires, ainsi que l'observation réalisée en classe. A cela s'ajoute le recours aux documents authentiques qui nous ont été communiqués, comme mentionné au début de notre travail, par un architecte dans le cadre d'échanges réguliers, au fur et à mesure que nous avançons dans la conception des activités.

Ce que nous envisageons par notre proposition didactique c'est ; de voir une participation massive et effective des étudiants, qui tout au long des séances auxquelles nous avons assisté, se sont montrés passifs et démotivés par les enseignements qui leur sont dispensés, particulièrement celui de la matière de français. De ce fait, le rôle de l'enseignant se réduit à un travail de guidage.

Après avoir présenté le chemin entrepris pour la réalisation des activités, il nous semble important de définir le dispositif.

2. Qu'est-ce qu'un dispositif ?

Comme nous l'avons déjà mentionné au début de notre travail, les enseignants de langue française au niveau du département d'architecture ne disposent d'aucun manuel officiel spécifique, avec lequel ils doivent travailler. Ils se réfèrent uniquement au canevas. Un canevas qui n'est qu'un descriptif de leçons sans programme détaillé. Ces enseignants, dont la plupart ne sont pas diplômés en langue française, essayent de déployer des efforts pour prendre en charge ces étudiants en difficulté.

La prise en charge des besoins de ces étudiants constituent un point très important pour la conception de notre dispositif. Nous allons nous baser sur les écarts qu'éprouvent ces derniers dans les matières scientifiques dispensées au même département, et les questionnaires que nous leur avons soumis lors de cette recherche. L'identification des besoins chez ces apprenants a été faite de manière réfléchie puisqu'il s'agit de besoins de vouloir communiquer oralement, et à l'écrit dans des situations spécifiques. Il est à reconnaître que le programme en vigueur ne répond pas véritablement aux attentes de ces derniers. Leurs profils sont hétérogènes puisqu'ils viennent de régions, et de villes différentes, ils ont donc des ressources linguistiques multiples également, et leurs objectifs d'apprentissage concernent beaucoup plus le domaine d'architecture que personnels.

Avant de procéder à la description des contenus, nous préférons tout d'abord présenter, et expliquer le dispositif.

Si Le référentiel de formation est « *considéré dans sa globalité comme étant l'organisation didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en modules et en séquences, ayant une cohérence interne et des objectifs pédagogiques précis. Ce plan de formation permet d'installer des compétences de compréhension/ production écrites et orales définies par l'analyse des besoins. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage individuel* » (cité par Kherra, N (2014-2015 : 284)

Le dispositif, couramment le mot désigne tout système de formation, toutefois la définition savante le présente comme suit "Un système formel d'apprentissage (terme utilisé par les Canadiens pour désigner un dispositif de

formation) est un ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière (G. Simmel) destinée à faciliter un processus d'apprentissage (Bernard Blandin, 2001)".

Charlier & Peter, 1999 ; Weisser, 2007 définissent le dispositif comme « *une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques* », à cette définition se joint celle de Meunier (1999) pour qui le dispositif est perçu « *comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur* ». cité par Weisser, M (2010 :291-303)

Pour Foucault (1975) cité par Weisser, M (Idem) « *l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le Dispositif* »

Actuellement, nous constatons qu'en ingénierie de formation le mot « dispositif » se répète beaucoup, et les systèmes de formations sont appelés ainsi des « dispositifs ».

3. Organisation du travail

Etant donné qu'il n'existe pas de manuel déjà opérationnel, ni de documents mis à la disposition des enseignants, il convient de faire une collecte des documents les plus utilisés et les plus spécifiques du domaine (tels que les sujets des examens dont la plupart portent sur les questions à choix multiples), les photocopiés de cours de toutes les matières de spécialité que nous pourrions utiliser dans l'élaboration des activités que nous proposons, ainsi que la réalité du chantier suite à un entretien informel que nous avons eu avec un architecte

En effet : « *Le choix de ces documents et la manière dont ils sont exploités constituent un des éléments cruciaux de l'organisation d'un cours* » (Cuq : 2003, p 250). Dans la même ligne de réflexion Puren. C (2009 : 11) les définit : « *les textes fabriqués par les élèves aussi bien en cours de projet (notes , synthèses , comptes rendus et autres types de textes que l'on appelle précisément des « documents de travail ») que comme objectifs de leur projet (tels que des exposés de groupe à la fin d'une recherche collective , par exemple)* » , en lien avec leur domaine d'étude d'où l'intérêt de travailler sur des documents authentiques .

Notre travail s'inscrit dans la continuité des travaux réalisés en FOS particulièrement en français d'architecture dans le contexte algérien comme mentionné au premier chapitre et notre objectif dans la conception de ce dispositif est ; de préparer ces futures architectes à agir avec la langue dans le but de s'approprier un savoir et un savoir-faire qui leur facilitent la réalisation des tâches dans les autres matières de spécialité. Donc il s'agit dans ce contexte de réaliser des actes de parole dont ils auront besoin une fois sur le terrain.

Nous organisons notre travail en fonction de notre problématique, du contexte et de la méthodologie que nous avons adoptée pour mener à bien notre recherche.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés pour la réalisation de ce dispositif, nous envisageons des contenus qui répondent aux besoins de ces étudiants. Le contenu que nous exposons ci-dessous porte sur le domaine de l'architecture, l'urbanisme, et la construction en particulier.

De façon concrète, les activités que nous proposons consistent à administrer aux apprenants des activités contenant plusieurs types de tâches, requérant aussi différents types de supports, parmi lesquels : les sites internet à visiter pour l'architecture-Design, la peinture 3D, et le faux-plafond.

Le travail individuel, en binômes, et collectif est à encourager dans ce contexte afin d'assurer le développement des stratégies d'apprentissage. L'enseignant doit jouer le rôle de guide pour bien orienter ses apprenants, et franchir les obstacles qu'ils peuvent rencontrer, en particulier dans la prise parole (simulation, jeu de rôles,...), et dans la rédaction des comptes rendus. (PV de réunion, et PV de chantier).

4. Conception des unités didactiques, et objectifs d'apprentissage

L'ingénierie pédagogique qui est « *liée au choix des supports, de contenus, des formateurs, au choix des modes de transmission et d'apprentissage. Niveau opérationnel, il est occupé par les formateurs de centres de formation ou autres prestataires, mais aussi par les accompagnateurs des centres de bilans, de cabinets de reclassement, de centre de validation d'acquis* » selon Ardouin, T (2003 : 34-24), est perçue comme étant la concrétisation du projet de formation.

Ainsi sur le plan de la didactique la structuration des contenus à enseigner se traduit en termes d'objectifs pédagogiques sous forme d'objectifs généraux, objectifs intermédiaires et objectifs opérationnels

La réalisation des unités didactique obéit à des étapes, qui, ne sont autre que ; le résultat des diverses approches qui régissent la conception d'un cours de FOS par Le Boterf (1999), Boualili et Rolle-Boumlic (2007), Parpette et Mangiante (2004, 2010), Carras et al (2008). A cet effet, nous procédons dans ce qui suit à l'énumération de ces étapes que Carmeline Assaf (2014) présente comme suit :

- *disposer d'un référentiel de compétences requises pour identifier les besoins de compétences ;*
- *considérer que les besoins de formation sont les ressources (personnelles et externes) qui peuvent être acquises par la formation et qui sont nécessaires pour agir avec compétence ;*
- *concevoir et mettre en oeuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence ;*
- *faire correspondre l'évaluation de la formation aux objectifs opérationnels des actions de formation ;*
- *élaborer un "cahier des charges" spécifique qui devra être pris en compte pour élaborer et réaliser le programme pédagogique correspondant ;*
- *veiller à ce que les décisions de formation soient pertinentes, cohérentes, prises en temps opportun et formulées en termes d'objectifs généraux des compétences visées.*

Pour réaliser les objectifs que nous nous sommes assignés dans la conception de ce dispositif, nous organisons des apprentissages en activités, et en

tâches. Ces dernières développent les ressources langagières (lexique et syntaxe), les compétences culturelles et interculturelles, ainsi que la communication orale et écrite que nous considérons comme une situation d'intégration des points de langue entamés en lexique, et en syntaxe car comme le précise Debaisieux, Boulton (2007 :44-45) : « *Il est préférable alors de varier les activités et les supports utilisés afin de donner une certaine dynamique au cours, éviter la monotonie et donner la possibilité à l'étudiant de développer ses capacités dans différentes situations d'apprentissage et de différentes manières via différents supports variés* »

Nous avons choisi la forme d'apprentissage en « unités didactiques » car cette organisation en phases repose sur des objectifs clairs, et porte des contenus qui respectent une progression thématique bien ordonnée.

Nous envisageons quatre unités didactiques que nous proposons aux étudiants de la première et la deuxième année, et qui sont réparties sur quatre semestres. Chaque unité est subdivisée en deux séquences équilibrées. Ces dernières contiennent, comme nous l'avons déjà mentionnée plus haut le même nombre d'activités bien coordonnées, et complémentaires.

Nous tenons, toutefois, à souligner que les deux premières unités didactiques seront dispensées en première année de la formation, et qui portent sur des contenus centrés sur des notions et concepts de base en français sur objectifs spécifiques. Les deux dernières unités didactiques qui seront assurées en deuxième année tacheront à préparer les apprenants pour le monde professionnel après l'obtention de leurs diplômes de licence.

Si nous nous sommes focalisé sur les deux premières années de cette formation c'est parce que nous tenons à respecter le canevas ministériel, qui préconise l'adoption de la langue anglaise à partir de la troisième année.

Les activités que nous comptons réaliser visent trois points :

1. L'accessibilité pour notre public d'enquête.
2. L'appartenance au domaine de l'architecture.
3. Le développement de la motivation de nos enquêtés.

Et regroupent :

a. Les tâches impliquant des cyber quêtes

Nous soumettons les apprenants à des tâches nécessitant la navigation dans les Sites Internet, il s'agit dans ce cas là de « visites virtuelles de Maison-Design », « Palais Alhambra », « La peinture 3D », et « Le faux plafond »

L'objectif de ces tâches est de provoquer chez ces apprenants la curiosité de découvrir d'autres espaces, et d'autres matériaux, notamment dans les ressources interculturelles.

b. Les tâches impliquant des interactions

Les tâches sur les interactions dans des contextes spécifiques suscitent nombreuses interrogations chez les enseignants. Les activités proposées dans cette optique visent à développer l'action pédagogique. L'apprenant dans le cas de notre étude construit non seulement son propre savoir, mais il le fait avec les autres aussi. Les tâches portent sur les jeux de rôles, et la simulation. Nous citons par exemple la prise de parole, et l'entretien avec un client pour négocier un projet.

Nous schématisons notre plan de formation comme suit

Unités didactiques	
Unité didactique (1) « J'organise mes informations »	Unité didactique(2) « J'exprime mes idées »
Séquence(1) Je prends des notes en cours	Séquence (1) Je verbalise ma maquette et mes pièces graphiques
Séquence (2) Je résume à partir de supports écrit et oral	Séquence (2) Je rédige un compte-rendu/ un rapport
Unité didactique (3) « J'apprends mon métier »	Unité didactique (4) « je commercialise mon projet »
Séquence(1) je prends la parole	Séquence(1) Je négocie un projet
Séquence(2) Je rédige un PV de chantier	Séquence(2) Je gère mon chantier

Tableau 16 Plan de formation adopté

Pour ce qui est des contenus à élaborer, nous les avons regroupés en tableaux :

Unités Didactiques	Séquences	Ressources langagières et inter/culturelles			Communication Orale Ecrite
		Compétences lexicales	Compétences grammaticales	Compétences Inter/culturelles	
Unité 1 J'organise mes informations	Séquence1 Prendre des notes en cours	Marques de caractérisation des figures et formes géométrique Abréviation -Définition et synonymie -Polysémie	-les verbes d'action - les connecteurs logiques - l'expression de la cause - les indicateurs de lieu.	-Présenter les structures définitives de monuments à partir d' : 1) image de monument à Mostaganem. 2) image de Maqam el chahid.	L'oral Prendre l'essentiel d'une conférence sur l'architecture animée par un enseignant d'architecture à Mostaganem L'écrit -Lire et sélectionner des informations sur « la ville romaine »
	Séquence2 Résumer à partir de supports écrit et oral	- Champ lexical relatif à l'urbanisation et à la construction Hyperonymie Hyponymie Reformulation	-Le présent de l'indicatif - La nominalisation - La pronominalisation	-Découvrir l'architecture arabo-andalouse « L'Alhambra de Granada » - découvrir un monument mondial « la tour-Eiffel »	-Résumer des textes « l'architecture-Design » « l'urbanisme » -visite de sites internet sur l'architecture moderne puis les résumer.

Tableau 17 tableau des contenus de l'unité 1

Unité Didactique	Séquences	Ressources langagières et inter/culturelles			Communication Orale Ecrite
		Compétence lexicales	Compétences grammaticales	Compétences Inter/culturelles	
Unité 2	Séquence1 Je verbalise ma maquette et mes pièces graphiques	-Adjectifs de couleur -les procédés explicatifs - les présentatif Les verbes de perception	-L'expression de la condition. - les adverbes de quantité/ de fréquence	-Le balcon dans deux contextes différents. - fenêtres en barreaudage -culture des fleurs sur balcons	-commenter une maquette. -expliquer un plan
	Séquence2 Je synthétise des documents	-les définitions - les intrus	-les articulateurs chronologiques -la négation	-confrontation de deux supports sur l'architecture (deux styles de chambres/deux contextes différents)	-La ponctuation. -Remplir un formulaire d'un contrat d'étude de projet - Remplir une convention de sous- traitance

Tableau 18 tableau des contenus de l'unité 2

Unité Didactique	Séquences	Ressources langagières et inter/culturelles			Communication Orale Ecrite
		Compétence lexicales	Compétences grammaticales	Compétences Inter/culturelle	
Unité 3 J'apprends mon métier	Séquence 1 Je prends la parole	- champ lexical de « chantier » Et de « Design » Accord/désaccord -les adjectifs possessifs les verbes de parole	--la comparaison -le discours direct/indirect -l'expression du but	-Vidéo dur l'investissement des étrangers en Algérie. - Reportage sur France 2 sur l'investissement des chinois dans le domaine du Bâtiment en Algérie.	-les liaisons interdites et obligatoires. -participer à un salon sur la peinture 3D -les accents (grave/aigu/circonflexe) -remplir un procès-verbal de chantier. -tenir à jour l'historique du chantier.
	Séquence 2 Je rédige un procès-verbal de chantier	-Champ lexical des dimensions - le nom d'agent. - Le pluriel des mots.	-le présent de l'indicatif -Voix active/passive. - verbes de localisation.	- lecture de rapport de mission pour l'étranger. - découvrir les noms de métier en architecture.	

Tableau 19 tableau des contenu de l'unité 3

Unité Didactique	Séquences	Ressources langagières et inter/culturelles			Communication Orale Ecrite
		Compétences lexicales	Compétences grammaticales	Compétences Inter/culturelles	
Unité 4	Séquence 1 Je négocie un projet	- les adjectifs numériques l'illustration -les contraires	-L'opposition -Expression de l'opinion -Phrase interrogative / déclarative	-signer un contrat avec un fournisseur espagnol. -Modes de paiement de fournisseur turc.	-Répondre à un appel d'offre -expliquer un graphe -parler librement d'un projet de construction de duplexes.
	Je commercialise mon projet Séquence 2 Je gère mon chantier	-Champ lexical De chantier. -réécriture en lettres -Le féminin et le masculin	-les verbes performatifs -les verbes de modalité -le subjonctif présent. -la forme impersonnelle	- visite de la tour Eiffel en chantier -découvrir en diaporama certains monuments mondiaux en chantiers.	-lire et interpréter un devis -rédiger un bon de commande -Rédiger une note de service.

Tableau 20 tableau des contenus de l'unité 4

Ainsi pour résumer les finalités de notre intervention, nous récapitulons les prérequis et les objectifs assignés à chaque unité didactique comme suit :

Unité didactique I « J'organise mes informations »

1) **Séquence I**: Je prends des notes

- Pré requis :

- Connaitre les méthodes de la prise de notes.
- Maitriser les abréviations, les sigles et les formes.
- Savoir utiliser un dictionnaire professionnel.

- Connaitre les termes généraux et spécifiques.
- Maitriser la reformulation et les procédés explicatifs.
- maitriser la nominalisation.
- Connaitre les différents modes de conjugaison.
- connaitre les différents pronoms.

- Objectifs :

- Avoir une démarche d'écoute active.
- Mémoriser et noter l'essentiel
- Garder une trace écrite de ce qu'on écoute.
- Savoir hiérarchiser et organiser ses idées

- Communiquer des informations.

- Rapporter objectivement les informations
- Décrire et donner l'essentiel de l'information.

Unité didactique II : « j'exprime mes idées »

- Prérequis :

- Connaître les différents types d'adjectifs
- Savoir utiliser le dictionnaire
- Connaître les types d'articulateurs
- Cerner les diverses valeurs des adverbes

- Objectifs :

- Etre capable d'identifier les valeurs des verbes
- Savoir s'exprimer négativement

- Etre capable de synthétiser
- Savoir différencier les articulateurs logiques de ceux chronologiques

Unité didactique III : « J'apprends mon métier »

- Pré requis :

- Connaître les techniques d'expression orale
- Maîtriser la phonétique
- Connaître les outils de comparaison
- Connaître les différentes valeurs du présent de l'indicatif

- Objectifs :

- Etre capable de prendre la parole en public
- Savoir rapporter les propos d'autrui
- Savoir identifier les différents métiers qui se rapportent à l'architecture
- Savoir rédiger de manière claire et concise
- Respecter les normes de fond des écrits en architecture

Unité didactique IV : « Je commercialise mon projet »

- Pré requis :

- Connaître les différents types de documents spécifiques au chantier
- Connaître les intervenants du chantier
- Maîtriser la gestion des tâches
- Connaître les types de phrases
- Cerner le lexique de la négociation
- Savoir expliquer

- Objectifs :

- Etre capable d'organiser un travail à partir d'un plan

- Etre capable d'exécuter des ordres
- Etre capable de convaincre son auditoire
- Savoir rédiger des écrits relatifs à la gestion du projet
- Savoir utiliser les formules administratives

Ainsi après avoir présenté le plan de formation, les tableaux de contenus des quatre unités didactiques que nous avons élaborés et fixé les pré requis et les objectifs de chaque séquence, nous présentons dans les pages qui suivent les activités réalisées.

5. Les activités

Unité didactique 1

J'organise mes informations

Séquence 1

Je prends des notes en cours

Marques de caractérisation des figures et formes géométriques

Activité 1) : relevez du texte les termes qui renvoient à l'architecture et à la forme.


Support : La vie des formes

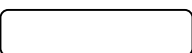
« L'auteur affirme que la forme englobe davantage que la ligne, la surface ou le volume. La forme prend tout son sens quand elle est reliée au plan du bâtiment, aux matériaux utilisés et à la construction. Il souligne que: « des plans simples et réalistes permettent même de mettre en œuvre les formes visuellement exceptionnelles d'un architecte comme Gaudí ». A l'époque de Gaudí, il n'y avait pas d'ordinateurs et les matériaux disponibles aujourd'hui étaient rares. Néanmoins, il a créé un nouveau monde de formes en harmonie avec la définition d'un architecte selon Louis Kahn. L'architecte continue d'évoluer grâce aux nouveaux matériaux aujourd'hui disponibles, à la passion pour l'innovation et aux possibilités techniques. Grâce à la technologie moderne et aux spécialistes de la construction, de nouvelles formes fantastiques voient le jour. Après tout, certains architectes et techniciens réputés semblent aujourd'hui suivre cette même devise : le sublime sinon rien. »

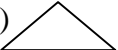
Henri Focillon, « la vie des formes » 1934


Activité 2) : mettez devant chaque forme le nom qui convient.


1) 


2) 

3) 

4) 

5) 

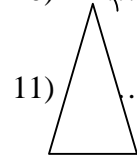
6) 

7) 

8) 

9)

10)



11)

Abréviation

Activité 1) : que signifient les sigles suivants en architecture.

Abréviations	Mots complets
MOA
MOE
BET
AMO
RDT
APS
APD
HSP
IPN
PVC
ACMH
ACT
CSTB
GEPA
PC
PAZ
POS
SHOB
TS
ZUP

Activité 2) : lisez les phrases ci-dessous, puis abrégé les expressions soulignées.

- 1) Cet entrepreneur a présenté son dossier à la commission départementale d'urbanisme.
- 2) il a candidaté pour un poste à la Direction de l'architecture et du patrimoine.
- 3) L'entreprise de bâtiment a reçu des mises en demeure de l'établissement public foncier.

- 4) Ils ont soumissionné pour la restauration des habitations à loyer modéré à Alger.
- 5) Nous avons reçu notre déclaration d'ouverture de chantier.
- 6) Ce promoteur n'a pas encore établi le devis qualitatif estimatif de ce projet.
- 7) La déclaration des travaux exemptés de permis de construire n'est pas délivrée à temps.
- 8) Les architectes ont communiqué leurs avis sur cette zone urbaine sensible.
- 9) La taxe spéciale d'équipement n'est pas incluse dans les frais des logements participatifs.
- 10) Toute nouvelle construction doit impérativement répondre au règlement national d'urbanisme.

Synonymie

Activité 1) : A l'aide du dictionnaire, trouvez les synonymes des mots en gras, puis mettez –les dans des phrases personnelles.

Support : « Architecture, modernité et modernisation »

« La relation de l'objet architectural à l'espace **urbain** et au paysage a été au centre de l'attention depuis une cinquantaine d'années. L'enjeu ne se résume pas à l'ajustement matériel à la ville de **l'immeuble**, du **monument** ou de **la maison**, à l'emboîtement d'un produit répondant à une commande privée ou à un programme public dans un ensemble plus complexe, déterminé par des considérations politiques et économiques. Les paramètres objectifs que sont **la densité**, **la hauteur**, **l'axialité** ou **la topographie** font l'objet d'interprétations artistiques subjectives dans lesquelles interviennent les mythes et les représentations, et qui laissent place à l'invention. »

Jean-Louis Cohen « architecture et forme urbaine » 2014

Activité 2) donnez les définitions des mots suivants.

- 1) Extension :.....
- 2) Aménagement
- 3) Restauration.....
- 4) Bâtiment.....
- 5) Réhabilitation
- 6) Chapiteau
- 7) Claveau.....
- 8) Coupole.....

- 9) Allège
- 10) Trémie
- 11) Balustrade.....
- 12) Linteau.....
- 13) Mascarón
- 14) Transept.....
- 15) Acropole.....
- 16) Arceau.....
- 17) Attique.....
- 18) Banche.....
- 19) Caveau.....
- 20) Façade.....

Activité 3) : placez chaque mot devant synonyme.

« Gens, explorations, bardeaux contrée, inoccupées, fronton, municipalité, bâtisse, arcature, demeurent, bossage, muraille ».

1) Pendant de longues journées libresle responsable du chantier racontait aux ouvriers ses recherches..... permanentes en architecture.

2) Les mairies rénovent toutes les écoles de la région.....

3) Ces jeunes personnes.....apprécient le travail prestigieux de leur maître.

4) Le rempart.....protège la ville.....de toute invasion étrangère.

5) Les services de l'urbanisme procèdent à la démolition de la vieille maison.....

6) Ils habitent toujours à la campagne.

7) La façadeprincipale de cet immeuble relève de l'architecture grecque.

8) Le centre ville est orné par les petites arcades.....où il y a beaucoup de commerces.

9) Le maçon a placé des planchettes en bois.....dans cette nouvelle construction.

10) Notre voisin a décoré sa cheminée avec des pierres en.....

Activité 4) : faites correspondre chaque mot de la colonne « A » à sa définition de la colonne « B ».

Mots	Définitions
Agrafe	a. Mur peu épais, dans une baie, appuyé sur le côté
Rénovation	b. Poudre formant avec l'eau un liant capable d'agglomérer des matériaux constituant du mortier ou du béton.
Faîtage	c. Béton intégrant des armatures d'acier pour supporter les efforts induits de traction.
Poutre	d. Ornement placé au sommet d'un arc.
Abside	e. Élément de structure porteuse transférant les charges horizontales aux éléments verticaux.
Alette	f. La partie la plus haute d'une charpente.
Baie	g. Partie entre deux cordons qui marque la séparation entre les étages d'un immeuble.
Bastion	h. Ouverture fermée ou non d'une porte ou d'une fenêtre dans un mur, une cloison.
Béton armé	i. C'est l'enfoncement en demi-cercle situé au fond des églises.
ciment	j. Remise à neuf et renouveler.

Polysémie

Activité 1) : remplacez les verbes soulignés par d'autres plus précis.

- 1) L'architecte a donné toutes les instructions nécessaires aux ouvriers.
- 2) L'entrepreneur donne les informations relatives à la construction de cette maison.
- 3) L'agent lui a donné les pièces qui manquaient au dossier du contrôle technique.
- 4) Le chef d'entreprise a désigné une équipe pour faire ces travaux.
- 5) Le rôle du bureau d'études techniques est de faire les mises en œuvre selon la réglementation.

- 6) Le concepteur de ce plan doit faire les schémas techniques utiles pour le démarrage des travaux.
- 7) Les ouvriers ont refait la façade de cette villa coloniale.
- 8) Les travailleurs étrangers ouvrent droit à la retraite.
- 9) Le salon est ouvert sur une grande cour et un jardin.
- 10) Le chef de projet ouvre les enveloppes en présence des soumissionnaires.

Activité 2) : donnez les différents sens des mots ci-dessous.

- 1) Galerie
- 2) Restaurer
- 3) Monter.....
- 4) Couvrir
- 5) Casquette.....
- 6) Chaîne.....
- 7) Chapeau de gendarme.....
- 8) Chaperon.....
- 9) Chœur
- 10) Corbeille
- 11) Vernaculaire.....
- 12) Vaisseau.....
- 13) Tableau.....
- 14) Talon.....

Les verbes d'actions

Activité 1) : mettez les verbes d'actions suivants (construire, édifier, achever, élaborer, superviser, élargir, rénover, ajuster, transformer, et concevoir) aux bons endroits.

- 1) L'architecte et l'urbanistele plan de cette nouvelle bâtisse.
- 2) L'Etatactuellement tous les immeubles du centre ville.
- 3) Le chef de chantierl'état d'avancement des travaux.

- 4) L'agence foncièredes logements promotionnels pour les fonctionnaires.
- 5) Grace aux compétences de cet architecte, il sa vieille maison en paradis.
- 6) Les étudiants en architecture.....des maquettes très originales.
- 7) Les japonaisun grand monument dans leur capitale.
- 8) La compagnie espagnole n'...pasles travaux du tramway dans les délais.
- 9) Ilsles locaux de cette nouvelle cité.
- 10) Le maçonl'allège de quelques centimètres pour qu'il puisse placer la fenêtre.

Activité 2) : construisez des phrases personnelles à l'aide des verbes suivants : maintenir, renouveler, étendre, innover, bâtir, démolir, restaurer, renforcer, réaliser, et décorer.

Les connecteurs logiques

Activité 1) : Mettez les connecteurs (quand, lorsque, avant que, alors que, depuis que, tandis que, en même temps, pendant que) dans les phrases ci-dessous et dites ce qu'ils expriment.

- 1) L'architecte est un artiste qui réalise des édifices.....l'urbaniste étudie le phénomène urbain pour un cadre de vie respectueux.
- 2) L'architecture réalise la ville dans l'espace etelle la compare à une grande maison.
- 3) Port- Royal des Champs est une architecture religieuse.....le Temple gallo-romain de tours est une architecture antique.
- 4) Elle a décidé d'ouvrir un bureau d'étudeselle n'a pas trouvé de travail.
- 5) L'enseignant explique l'histoire de l'architectureun étudiant l'interroge sur l'origine de l'architecture arabo-musulmane.
- 6)le maître d'ouvrage règle les honoraires, son assistant prépare les factures des matériaux.

7) L'entrepreneur demande aux maçons de bien placer le support d'un plancheril ne soit couvert.

8) On lui remet l'enveloppe financièrele promoteur complète les termes du contrat.

Activité 2) : exprimez la cause dans les phrases suivantes en introduisant « grâce à, à cause de, sous prétexte que, étant donné que, car, et puisque »

1) Son dossier présenté au service de l'urbanisme a été rejeté non conformité aux normes en vigueur.

2)ses compétences en design, il a été élu meilleur décorateur de l'école.

3)il n'a pas son permis de construction, il n'a pas le droit de commencer les travaux.

4) Le bureau d'études techniques refuse sa demandele certificat de conformité n'est pas respecté.

5) Le maître d'ouvrage demande à l'architecte interne de l'accompagner.....il a besoin de l'assister dans une telle opération.

6) La remise en état de ce monument est nécessaire.....il présente un intérêt architectural et historique marqué.

Les indicateurs de lieu

Activité 1) : complétez les phrases suivantes à l'aide des adverbes de lieu suivants (au-dessus de, à gauche de, à droite de, au milieu du, à côté de, au fond du, à l'intérieur de, derrière, autour de, et en face du)

1) Dans sa nouvelle maison, la salle de bains, et les toilettes sontde la salle à manger.

2) Les décorateurs ont accroché ce joli tableau hall.

3) Le jardinier a planté des arbrestoute la maison.

4) La cuisine se trouvede l'entrée principale.

5) Ses parents lui ont acheté un joli studio.....leur appartement.

6)chaque salle de bains, on a placé des jacuzzis pour le bien-être de sa famille.

7) Il aménage la loggia qui eststudio.

8)cette baie, nous avons un joli jardin fruitier.

9) Ce couple préfère acheter un appartement..... l'école de leurs enfants.

10) La chambre d'hôte est située salon.

Activité 2) : complétez les phrases suivantes avec (en, à, au, aux, de, des) pour indiquer le lieu.

1) Il a obtenu son diplômel'école supérieure d'architecture.....Alger.

2) Les étudiants partent Etats unis pour un stage d'un mois.

3) Les architectes avaient un séminaire sur le design.....palais de la culture.

4) Les entreprises nationales ont signé des conventions Espagne.

5) L'Etat a importé des matériaux de construction Pays-Bas.

6) Le ciment fabriqué Angleterre est de meilleure qualité.

7) Le Taj Mahal se trouveInde.

8) Le Fuji yama estJapon.

Activité 3) dites où se trouvent ces monuments célèbres en mettant les prépositions qui conviennent.

1) La tour Eiffel se trouve.....Paris.....France.

2) Le colisée est.....Rome.....Italie.

3) La statue de la liberté est.....New YorkEtats unis.

4) La grande muraille estPékin.....chine.

5) Alhambra estGrenadeEspagne.

6) Maqam echahid estAlgerAlgérie.

7) La sagrada familia estBarcelone.....Espagne.

8) Santa Cruz estOranAlgérie.

9) Tower Bridge estLondresAngleterre.

10) Centro storico est.....sidi Bou SaïdTunisie.

Activité 1) : A partir de ces deux images du « parc el Arssa » à Mostaganem, et « Maqam Echahid » à Alger, présentez de manière brève l'histoire de ces deux monuments.



Expression orale/écrite

Activité 1) écoutez la vidéo ci-dessous et notez l'essentiel de cette conférence
<https://www.youtube.com/watch?v=6wMtUZxtHII>

Activité 2) : lisez le texte suivant sur « la ville romaine » et reprenez l'essentiel

Support : « La ville Romaine »

« La ville romaine est conçue sur la base du plan orthogonal défini par deux axes : cardo/decumanus. On y recherche l'effet du grandiose par l'utilisation des arcs et des forums et on y accorde une importance pour les édifices civils ; théâtre, amphithéâtre, cirques, thermes, marchés, basiliques. De nombreuses constructions sont destinées au bien-être et aux distractions des populations.

Pour le théâtre, il s'agit d'établissements conçus pour des spectacles littéraires, voire musicaux comme à Lyon (dégagé), ou à Vienne (repéré).

En ce qui concerne les cirques, ces hippodromes, tout en longueur sont constitués d'une piste entourée de gradins et partagée par la Spina. Une entrée plus ou moins monumentale s'oppose à l'autre extrémité arrondie. Les courses de chevaux montés ou attelés, connaissaient un grand succès.

Pour les thermes et aqueducs, le bain avec ses divertissements annexes constituait un élément du genre de vie des Romains. L'élément caractéristique est fourni par les pilettes de brique qui surélevaient le sol des pièces et permettaient la circulation de l'air chaud issu des fours souterrains ou hypocaustes. Des gaines en brique pouvaient prolonger cette circulation le long des murs ».

François Bernard

Séquence 2

Résumer à partir de supports écrit et
oral

Lexique relatif à l'urbanisation et à la construction

Activité 1) : Lisez attentivement le texte, et relevez le champ lexical de l'urbanisation.

Support : Les conséquences d'une urbanisation trop rapide

« Des problèmes surgissent lorsque la rapidité de l'urbanisation ne permet pas de subvenir aux besoins de tous les habitants. Dans la plupart des grandes villes du monde, les réseaux d'égouts et les systèmes d'évacuation des eaux et d'élimination des déchets solides sont insuffisants et la qualité de l'air et de l'eau est médiocre. [...] La pollution atmosphérique résulte de ce que les systèmes de ventilation naturelle des villes ne suffisent pas à chasser les gaz rejetés par les véhicules et par les usines, ni les émissions découlant des chauffages et de la cuisine. De plus, de nombreuses villes connaissent de graves problèmes de circulation dus à l'augmentation très rapide du nombre de véhicules privées. Il est donc essentiel de parvenir à limiter ces sources de pollution. [...] Enfin, les possibilités de logement qui s'offrent aux personnes à faible revenu sont de plus en plus réduites. »

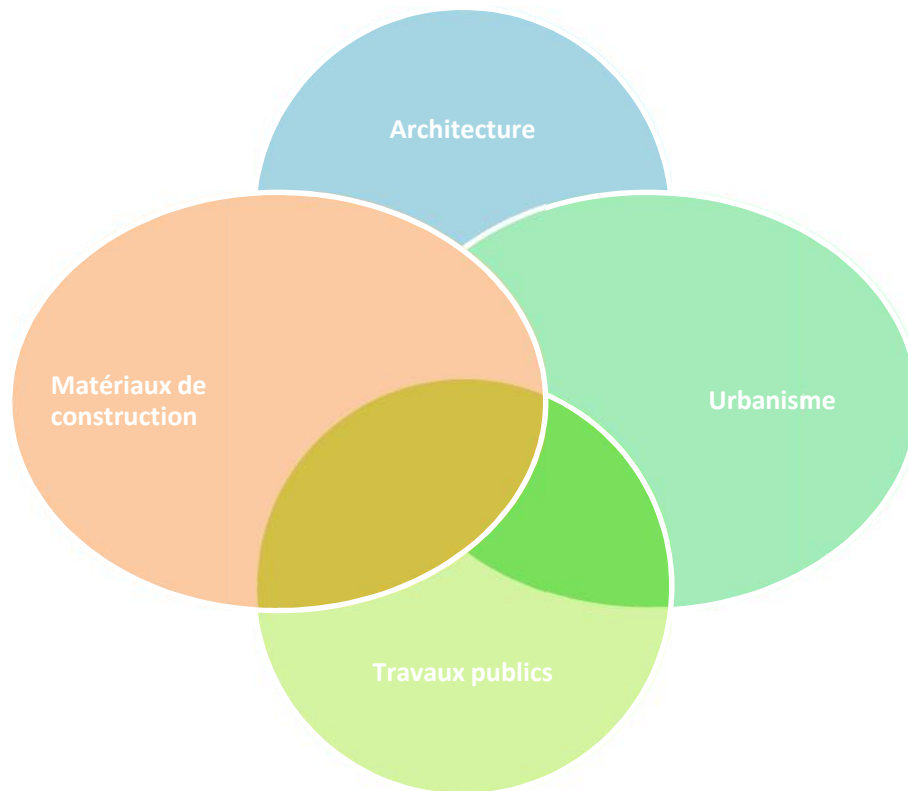
Nations Unies, février 1996

Activité 2) : relevez le champ lexical de « construction ».

Hyperonymie

Activité 1) : regroupez les mots suivants selon les hyperonymes « urbanisme », « matériaux », « travaux publics », « architecture ».

- 1) Pierre
- 2) Route
- 3) espace
- 4) environnement
- 5) construire
- 6) friche
- 7) béton
- 8) ville
- 9) voie ferrée
- 10) conception
- 11) habitat
- 12) aéroport
- 13) ciment
- 14) brique
- 15) laine de verre
- 16) adyton
- 17) pilier
- 18) territoire
- 19) électricité
- 20) béton
- 21) développement
- 22) poutre
- 23) autel
- 24) aménagement
- 25) tuile
- 26) patrimoine
- 27) équipement
- 28) canalisation
- 29) claveau
- 30) ardoise
- 31) quartier
- 32) granulat
- 33) réseaux
- 34) plâtre
- 35) contrefort
- 36) calcaire.



Activité 2) : classez les mots soulignés selon les hyperonymes qui conviennent.

Support : « Les cabinets d'expertise »

Ce sont généralement de petites structures, comme les cabinets de géomètres, de contrôle technique ou de coordination santé protection sécurité (SPS ou CSPS), mais certains groupes sont également présents dans ce domaine. Les cabinets d'expertise disposent de connaissances très pointues dans leurs domaines de compétences : immobilier, foncier, juridique, HSE (hygiène, sécurité et environnement). Ils réalisent des travaux de veille et de conseil, d'études spécifiques (études, dessins techniques, plan cadastral...), de contrôle réglementaire, de contrôle technique, de performance énergétique et établissent des diagnostics et des rapports.

« Les métiers du secteur de la construction »

Ouvrage collectif, 2010

Hyponymie

Activité 1) : complétez le tableau ci-dessous à l'aide des hyponymes qui conviennent.

hyperonymes	hyponymes
Boiserie
Equipement
Mobilier
Bâtiment
Conception
Economie de la construction

Activité 2) : remplacez les mots en gras par l'un de leurs hyponymes.

- 1) Cet architecte n'a jamais conçu **un plan**.
- 2) Toute nouvelle **construction** doit être équipée de système d'alarme.
- 3) **Le coût** de la plomberie n'est pas affiché sur la facture remise par l'entrepreneur.
- 4) **L'espace public** dans ce quartier est urbanisé selon l'évaluation cadastrale.
- 5) Le contrat d'**équipement** signé par le Directeur de l'urbanisme est annulé pour manque de pièces.
- 6) L'entreprise privée a repris en main le projet des **travaux souterrains** déclaré défaillant.

La reformulation

Activité 1) en vous aidant du dictionnaire professionnel, remplacez les expressions soulignées par un mot ad hoc.

- 1) Le chef du chantier leur a demandé de refaire toute la partie du mur qui sépare le sol de la fenêtre.
- 2) Le maître d'ouvrage définit l'objectif, délimite le calendrier et fixe le budget du projet.
- 3) L'architecte d'intérieur est connu par ses compétences créatives et techniques.
- 4) L'équipe qui a réalisé ce projet a été félicitée par leur chef pour avoir été qualifiée, compétente, et experte.

5) L'entreprise de bâtiment fait toujours appel au maître de conception, et d'exécution d'ouvrage.

6) Le maître d'œuvre a insisté pour que les fondations de la bâtisse soient faites en béton de premier choix.

7) Le propriétaire de cette bâtisse refuse qu'on lui fasse un très petit balcon.

8) Le projet de LPP construit des immeubles dans un lieu élevé de la ville.

Activité 2) : reformulez les situations suivantes de manière à les rendre plus simplifiées.

1) Le responsable de ce projet a qualifié notre travail d'excellent, aussi il a remis une prime à toute l'équipe afin de l'encourager.

2) Selon le chef de chantier, les matériaux utilisés dans la construction des logements LPP sont importés, de surcroît, de la qualité supérieure.

3) L'enseignant d'architecture doit proposer aux étudiants un ensemble de repères lui permettant de structurer sa réflexion et d'avoir une conscience environnementale.

4) Le service du contrôle technique refuse le dossier de ce promoteur parce qu'il ne répond pas aux normes cadastrales, ainsi le projet est gelé pour une date non communiquée.

5) Les travaux de rénovation d'immeubles de l'époque coloniale prennent beaucoup plus de temps puisqu'ils sont dans un état de ruine.

6) L'architecte doit être omniprésent de la conception à la réalisation du bâtiment final car il œuvre pour les deux secteurs ; privé et public.

Le présent de l'indicatif

Activité 1) : conjuguez les verbes mis entre parenthèses au présent de l'indicatif.

1) L'architecture durable (se préoccuper) d'une architecture respectueuse de l'environnement et de l'écologie.

2) Notre entreprise (fabriquer) sa propre marque de coffrage métallique destiné aux professionnels de bâtiments.

3) Une micro-entreprise de l'ANSEJ (mettre) à la disposition de sa clientèle son savoir-faire pour la réalisation des cuisines équipées sur mesure.

4) Ces jeunes architectes (apporter) des solutions innovantes aux secteurs de l'industrie, du bâtiment, et des travaux publics.

5) Cette nouvelle société (conquérir) de grands marchés au niveau national, et international.

6) Grace au projet ANSEJ, ces jeunes (satisfaire) les exigences de leurs clients.

7) Notre bureau d'études (analyser) et (accompagner) les clients lors des différentes phases de leurs projets.

8) Notre équipe (apporter) le conseil technique et les solutions pour n'importe quel aléa.

Activité 2) : mettez les verbes suivants dans des phrases personnelles, en les conjuguant au présent de l'indicatif.

(Construire, rénover, innover, bâtir, couvrir, cimenter, renforcer, cadastrer, séparer, urbaniser, décorer, défaire, découper, percer, concevoir, planifier, et fabriquer).

La nominalisation

Activité 1) : complétez le tableau en nominalisant les verbes.

verbes	nominalisations
urbaniser	
entreprendre	
terrasser	
négocier	
charpenter	
construire	
métalliser	

Activité 2) : nominalisez les adjectifs soulignés dans les phrases ci-dessous.

1) Cet architecte maîtrise parfaitement son domaine, il est très compétent.

2) L'usine nouvellement installée à Oran est spécialisée dans la fabrication de la charpente métallique.

3) L'ingénieur en génie civil remet un rapport détaillé sur ce grand projet.

4) Nos ateliers regroupent des lignes de productions modernes.

5) Nous avons importé des machines de perçage de haut niveau.

6) Pour obtenir un diplôme en décoration et design, il faut suivre une formation professionnelle dans une grande école.

7) Pierre Yovanovitch est un architecte d'intérieur très talentueux.

8) Philippe Nigro fait partie des talents qui comptent dans le design international.

La pronominalisation

Activité 1) : pronominalisez les compléments d'objets directs dans les phrases proposées ci-dessous.

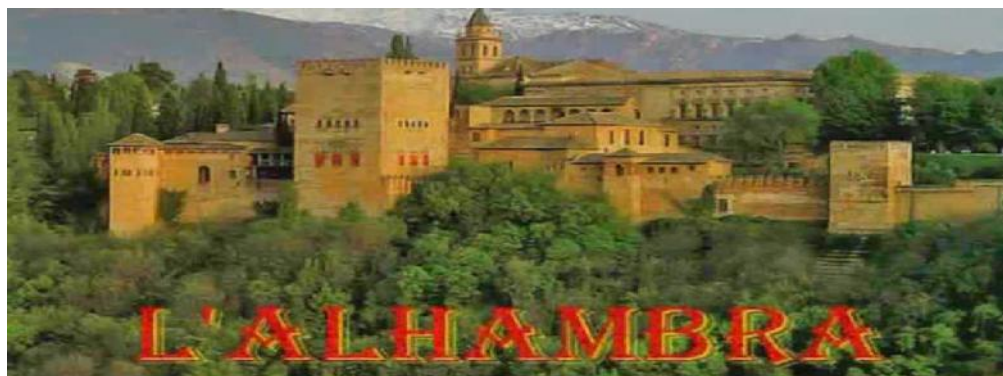
1. Cette entreprise a réussi à obtenir ce projet colossal.
2. Les ingénieurs en génie civil prospectent bien le terrain.
3. Les pluies diluviennes ont remporté le dernier chapiteau.
4. Les maîtres d'ouvrage prennent leurs dispositions en temps voulu.
5. Les soumissionnaires ont récupéré les cahiers de charge.
6. Nous avons remis les permis de construction aux grandes entreprises.
7. Les travaux de ce tunnel commenceront le mois prochain comme signalé sur le contrat.
8. Ils ont indiqué leurs coordonnées professionnelles sur le formulaire.
9. Le contrat de ce projet est annulé pour manque d'une pièce maîtresse.
10. Sa conférence sur la crise économique a fasciné tout le monde.

Activité 2) : soulignez les compléments d'objets indirects, puis nominalisez-les.

1. Les investisseurs ont besoin de matériaux de qualité.
2. Les entreprises font attention aux nouvelles instructions.
3. Les directives du chef de chantier ont mené toute l'équipe à la ruine.
4. Les fournisseurs enverront leur devis à l'entrepreneur.
5. Les architectes remettent un dossier détaillé au responsable du projet.
6. Les enveloppes financières sont envoyées à la Direction du cadastre.

La dimension culturelle/ interculturelle

Activité 1) découvrez l'architecture arabo-andalouse « L'Alhambra de Granada » en Espagne.



-**consigne** : l'enseignant doit présenter une vidéo de ce lien :

<https://www.youtube.com/watch?v=MNRLg4DhbV8>

Puis inviter les étudiants à visiter ce palais inscrit au patrimoine mondial par l'UNESCO, puis résumer la visite.

Activité 2) :

- a) découvrez « La tour Eiffel » en présentant les différentes étapes de sa construction à son inauguration.
- b) Résumez brièvement son évolution



Activité de Synthèse : Expression écrite/orale

Activité 1) Lisez ces deux textes sur « l'architecture-design », et « l'urbanisme », puis résumez-les.

Support 1 : « Le faux plafond »

« Dans le design d'intérieur moderne, le faux plafond sert le plus souvent comme élément décoratif ou comme dispositif de luminosité supplémentaire. Pour bien choisir votre nouveau faux plafond, il est important de bien se renseigner auparavant. Afin de vous donner quelques idées inspirantes, nous vous invitons à découvrir notre sélection de salons, salles à manger, salles de bains, chambres à coucher et d'autres pièces de styles variés qui sont aménagés avec un faux plafond classique ou bien moderne.

Un faux plafond est un élément qui a de nombreux avantages. A la base, les premiers faux plafonds ont été fabriqués de plaques de plâtre. De nos jours, il existe une grande variété de matériaux. On peut trouver des faux plafonds en polychlorure de vinyle, en bois, en polyéthylène et d'autres. Si un plafond manque d'esthétique ou a commencé à vieillir et à perdre son esthétique, la pose d'un faux plafond est une solution idéale pour lui redonner une nouvelle apparence. Il camouflera le vieux plafond et, de plus, il assurera une isolation thermique et acoustique efficace ».

Site internet Designmag.fr

Support 2 : « Les projets d'urbanisme récents en Algérie »

L'urbanisme est en train de se redéfinir et se construire à travers deux stratégies complémentaires :

- Une stratégie publique d'opérationnalité à travers des projets urbains combinés à des fonctions urbaines et des infrastructures conséquentes ;
- Une stratégie d'acteurs d'où émerge une société civile active et où se redéfinis le rôle du professionnel dans une démarche d'intermédiation entre les instances publiques et les acteurs locaux. Cette nouvelle démarche permettra-t-elle de parvenir à un traitement radical des disfonctionnement et des déséquilibres constatés dans les grandes villes algériennes ?

Augure-t-elle d'une redéfinition de l'urbanisme et du rôle de l'urbaniste comme acteur intermédiaire autour duquel s'organisent les rapports entre acteurs décideurs et acteurs usagers ? Il est probable qu'une reconfiguration spatiale et sociale des villes est en train de se dérouler qui peut annoncer les prémices de la ville algérienne en formation, avec de nouveaux rapports humains et une possible nouvelle urbanité.

Hafiane Abderrahim, "Les projets d'urbanisme récents en Algérie",2007

Activité 2) consultez les deux liens, puis résumez oralement les deux supports.

1) Peinture 3D. <https://www.youtube.com/watch?v=JCa52Qpu2UA>

2) Visite d'une maison design.

<https://www.youtube.com/watch?v=dpzuDagTJy4>³

³ Les supports seront joints en annexes en CD

Unité didactique 2

J'exprime mes idées

Séquence 1

Je verbalise ma maquette et mes pièces
graphiques

Les adjectifs de couleur

Activité 1) Mettez les adjectifs de couleur suivants à leurs places (bleu, rouges, aubergine, kaki, violine, noir, marron, blanche, jaune, blanc, noirs.)

- 1) Le maitre d'ouvrage demande aux ouvriers de détruire le bâtiment.....
- 2) La décoratrice met des stickers..... sur le mur
- 3) La couleur.....créé une ambiance unique dans un projet d'architecture professionnel ou particulier.
- 4) Pour un espace à vivre, l'architecte propose un murpour que l'effet final soit impressionnant.
- 5) Dans des pièces plus étroites, il est recommandé de ne pas mettre des rideaux.....
- 6) La couleurpossède un fort potentiel identitaire qui porte de sens, et de valorisation.
- 7) Une agence australienne a exploré les effets sensoriels d'un plafonddans certains établissements hospitaliers.
- 8) L'espace a été modifié grâce à cette dalle de sol.....
- 9) La couleur..... crée une atmosphère apaisante, et donne un glamour à cet espace.
- 10) Actuellement, les décorateurs conseillent le soldans la salle de bains pour signifier l'élégance et la modernité.

Activité 2) mettez les adjectifs de couleur composés aux bons endroits (noir métallique, gris souris, vert clair, jaune doré, rouge tomate. jaune citron. châtain clair, marron foncé)

- 1) Le meublene correspond pas à la disposition de ce salon.
- 2) Le décorateur lui a proposé une cuisine..... il dit qu'elle est très à la mode.
- 3) La couleurs'allie parfaitement avec la couleur beige.
- 4) Le plâtrier a peint la rosace.....dans le grand salon pour apporter plus de convivialité.
- 5) Sa nouvelle baignoire.....donne plus d'originalité à la salle de bains.
- 6) L'architecte d'intérieur propose une méridienne pour raviver l'entrée de cette maison.
- 7) Le peintre préfère un murpour la chambre des parents.
- 8) Le sofamis dans la chambre d'amis est très confortable.

Activité 3) A l'aide des adjectifs de couleur séparés par un trait d'union, formulez des phrases personnelles.

(gris-vert / brun-rouge /café-au-lait /sang-de-bœuf /feuille-morte /arc-en-ciel).

Les procédés explicatifs

I) L'illustration

Activité 1) Illustrez les phrases suivantes par des couleurs correspondantes.

- 1) Brun cachemire
- 2) Rose organza
- 3) Gris foncé
- 4) Bleu fjord
- 5) Vert d'eau
- 6) Safran tendre
- 7) Bleu turquoise
- 8) Prune charmant
- 9) Jaune carioca
- 10) Jaune marsala

II) L'explication

Activité 2) Expliquez les phrases suivantes.

- 1) Le design graphique dans la culture numérique.....
- 2) La relation entre topographie et urbanisme.....
- 3) Un arc transversal renfort de voûte.....
- 4) Un petit toit à deux versants.....
- 5) Un dispositif pour retenir une fermeture.....
- 6) Assemblage de pièces de bois ou de métal.....
- 7) L'architecture est un art.....
- 8) Les grilles dynamiques en architecture.....

Les présentatifs

Activité 1) Complétez les phrases suivantes à l'aide de « c'est, ce sont, il y a, voici, voilà,

- 1) l'entrepreneur qui exécute les travaux pour le compte du maître d'ouvrage.
- 2)les urbanistes qui autorisent la rénovation des façades en ville.
- 3) de vieilles bâtisses qui seront démolies prochainement.
- 4)les documents dont a besoin l'architecte pour effectuer les travaux.
- 5)le matériau avec lequel, les ouvriers vont restaurer cet immeuble.

Activité 2) complétez les phrases suivantes

- 1) C'est (nom de personne).....
- 2) C'est (adjectif).....
- 3) C'est (pronom).....
- 4) C'est (adverbe).....
- 5) C'est (nom d'objet).....
- 6) C'est (pronom tonique).....

Les verbes de perception

Activité 1) placez les verbes entre parenthèses (dévisager, aviser, apercevoir, considérer, repérer, examiner, observer, découvrir, dominer, et remarquer) aux bons endroits.

- 1) Le maître d'ouvrage.....des anomalies au niveau de la terrasse.
- 2) Ces experts La décoration architecturale qui symbolise le contexte social de ce pays.

- 3) Ces urbanistes un grand éventail de photographies urbaines.
- 4) Ce château une vue panoramique de cette ville.
- 5) L'architecte..... avec attention les documents de ce dossier.
- 6) Le maître d'œuvre..... que les murs de cette école sont défectueux.
- 7) Après finition des travaux, l'architectequ'il est nécessairement obligatoire de refaire la cheminée de ce salon.
- 8) L'architecteque la peinture des voûtes et des plafonds ne correspond pas au style de la maison.
- 9) Les manouvriersles défauts de ce mur, puis ils essayent de le niveler.
- 10) Cet expert en bâtimentla façade de ces nouvelles habitations.

Activité 2) Mettez les verbes de perception suivants dans des phrases personnelles.

(Guetter, inspecter, toiser, scruter, fixer, détailler, mesurer, et plonger).

L'expression de la condition et de l'hypothèse

Rappel :

- 1) si + présent + présent/ futur/impératif
- 2) si +imparfait + conditionnel présent
- 3) si+ plus que parfait + conditionnel passé

Activité 1) exprimez la condition dans les phrases suivantes avec « si ».

- 1) Le permis de construction (être) prêt, les travaux (commencer) comme prévu dans le planning.
- 2) Les peintres et les architectes (collaborer) ensemble, l'idéal de la peinture murale (réussir).

- 3) Cet architecte (vendre) son projet, il (s'acheter) une maison au sud de la France.
- 4) Leur soumission (retenir), ils (investir) dans l'immobilier.
- 5) L'architecture d'intérieur (intéresser) les étudiants, nous (créer) une nouvelle option dans notre département.

Activité 2) Mettez (à moins que, à condition que, en admettant que, pourvu que, à supposer que, au cas où, et en cas de) à leurs places.

- 1) Les travaux seront annulésnon-conformité du sol.
- 2) L'entrepreneur payera cher.....la plomberie soit bien faite.
- 3) Le procès verbal du chantier sera rédigé dans les délais.....tout le monde le signe.
- 4)le maitre d'ouvrage serait absent, l'architecte peut contrôler à sa place.
- 5) Il sera désigné comme chef de projet dans cette entreprise.....il ne veuille pas.
- 6)notre soumission soit retenue, tu crois vraiment qu'ils vous nous appeler.
- 7)il ait réellement signé le contrat, je trouve curieux que personne ne l'ait dit.

Activité 3) complétez les phrases suivantes.

- 1) En supposant que.....
- 2)pou peu que.....
- 3) Selon que.....
- 4)à condition de.....
- 5) Encas de.....
- 6) Si.....

Les adverbes de quantité et de fréquence

Activité 1) Mettez les adverbes de fréquence suivants (jamais, rarement, quelquefois, souvent, habituellement, fréquemment, parfois, et toujours) dans les pointillés.

- 1)le maître d'ouvrage ne contrôle pas les travaux par vendredi.
- 2) Cet entrepreneur estprésent sur le chantier.
- 3) Ils ontreçu leurs marchandises à temps, mais pas cette fois-ci.
- 4) Le Directeur s'absente.....aux réunions qu'on organise en fin de mois.
- 5) Il estnécessaire de faire appel aux sociétés étrangères pour finir les travaux dans les délais.
- 6)les soumissionnaires ne respectent pas les conditions préétablis avec les entreprises.
- 7) Ces ouvriers ont été exclus car ils ne viennentà l'heure.
- 8) Je me demande.....comment a-t-il fait pour avoir ce grand projet.

Activité 2) Mettez les adverbes de quantité (trop, assez, peu, beaucoup, moins, plus, encore, davantage, et presque) à leurs places.

- 1) Les architectes ontla même vision des plans.
- 2) Les urbanistes et les maîtres d'ouvrages se sont réunis pour gérer.....les problèmes de matériaux.
- 3) Les manouvriers n'ont pas.....reçu les instructions de leur chef pourtant ils ont commencé les travaux.
- 4)d'architectes et d'urbanistes étaient présents à la réunion d'hier.
- 5) Ils ont.....travaillé durant la semaine, leur chef les a libérés ce week-end.
- 6) Ils n'ont pas..... de linteaux sur le chantier, ils ont arrêté les travaux.

- 7) Les architectes ont d'heures que les urbanistes pourtant ils encaissent mieux qu'eux.
- 8) Le patron souhaiteraitde travail la semaine prochaine.
- 9) Ces entreprises ont obtenude projet à la fois.

Dimension culturelle /interculturelle

Activité 1)

- a) Que pensez-vous des deux façades ??
- b) Peut-on adopter la première dans le contexte algérien ?



Expression orale/écrite

Activité 1) verbalisez la maquette suivante.



Activité 2) Réalisez le descriptif du plan suivant.



Séquence 2

Je synthétise des documents

Les définitions

Activité 1) A l'aide du dictionnaire, trouvez les définitions des mots suivants.

- 1) Balustrade :
- 2) Chapiteau :
- 3) Claveau :
- 4) Corniche :
- 5) Ionique :
- 6) Dorique :
- 7) Pignon :.....
- 8) Travée :
- 9) Volute :
- 10) Tympan :

Activité 2) faites correspondre chaque mot à sa définition.

Mots	Définitions
-Architecture	-Elément supérieur d'une façade destinée à la protéger de la pluie et à supporter le toit.
-Epigraphe	- Façade principale d'un bâtiment.
-Bandeau	- Style architectural où l'on mélange tous les styles sans en inventer de nouveau.
-Coupole	- Grande porte à deux battants donnant sur la rue et permettant le passage des voitures.
-Cochère	- Claveau central qui bloque les autres pierres.
-Fronton	- Rambarde à hauteur d'appui composée de piliers appelés balustres.
-Colonne	- Série d'arcs pour constituer un décor
-Arcature	- Art de dessiner les plans et de construire les bâtiments.

Activité 3) nommez les matériaux de construction suivants.



.....

.....

.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

Les intrus

Activité 1) Trouvez l'intrus dans chacune des propositions ci-après :

- a) La maison japonaise repose sur : Bois, bambou, paille, papier, pierre et brique
- b) L'architecture romane se reconnaît par l'utilisation des : coupoles, arcs, arcades, charpentes et voûtes
- c) Parmi les structures du mur, nous comptons : les écoperches, le parement, le blocage, les branchées et l'assise
- d) Les matériaux écologiques pour une isolation des plus performantes sont : Ouate de cellulose et liège, Chanvre et lin, laine de mouton, plaque de plâtre.
- e) Les cinq points de l'architecture moderne sont : les pilotis, les décorations géométriques, le toit-terrasse, le plan libre, la fenêtre en bandeau
- f) Parmi les monuments relevant de l'architecture mauresque : la Grande Mosquée de Cordoue, Le Taj Mahal, l'Alhambra de Grenade, la Giralda de Séville, l'Alcazar de Séville, palais de la Aljafería.

Activité 2) : Mettez une croix devant l'intrus.

- 1) Bois aggloméré
 - 2) Bois lamellé collé
 - 3) Bois MDF
 - 4) Bois mécanique
 - 5) Bois mélaminé
 - 6) Bois contre plaqué
 - 7) Bois stratifié
-
- 1) Peinture acrylique
 - 2) Peinture satinée
 - 3) Peinture vinylique
 - 4) Peinture emballée
 - 5) Peinture alkyde
 - 6) Peinture bio
 - 7) Peinture écologique

Les articulateurs chronologiques

Activité 1) Repérez les articulateurs chronologiques dans l'extrait ci-dessous.

« AGGRANDIR SA MAISON »

« Pour répondre à la demande du propriétaire, nous avons d'abord cherché à créer une alliance des styles, en associant le bardage de l'extension au crépi de la maison. L'extension s'intègre ensuite harmonieusement au reste, dans le prolongement du bâti existant, et vient apporter après une vraie valeur ajoutée à l'ensemble du bâtiment.

En dernier lieu, et ce qui concerne les ouvertures donnant sur le jardin, une fenêtre fixe et deux portes coulissantes ont été installés ».

Activité 2) Trouvez les bons endroits des articulateurs chronologiques suivants (cela étant, dans un premier temps, enfin, et pour conclure) dans l'extrait ci-après.

« Construire une maison unifamiliale »

« L'implantation de la maison a été étudiée suivant insertion paysagère en accord avec une meilleure orientation favorisant les apports énergétiques naturels grâce aux gains solaires. Le système de fondations mis en œuvre est de type fondations profondes sur pieux forés. Par sa particularité de mise en œuvre, cette technique a permis d'assurer une parfaite isolation, continue, au niveau des poutres de fondations évitant tout risques de pont thermiques. Les choix techniques et les matériaux mis en œuvre ».

La négation

Activité 1) posez négativement des questions aux phrases suivantes.

- 1) L'ambivalence des styles, des couleurs et des niveaux confère un style exceptionnel à cette maison.
.....
- 2) A l'intérieur, le module à toit terrasse abrite le salon sous un impressionnant plafond laissant pénétrer les rayons du soleil à toute heure de la journée.
.....
- 3) Le secret d'une décoration réussie en blanc se cache dans deux simples principes ; la texture et les matériaux.
.....
- 4) Il suffit d'une touche de peinture couleur pour faire chanter les murs de votre salon.
.....
- 5) Pour créer une atmosphère intimiste et cosy, vous devez mélanger les tons contrastés

Activité 2) répondez négativement aux questions ci-dessous.

Comment faire pour donner de la personnalité à votre déco ?

.....

Comment doit-on associer les couleurs chaudes et froides ?

.....

Combien de poutres ils doivent mettre dans ce salon ?

.....

A quel moment de la journée, on doit visiter une maison à vendre ?

.....

Quand les urbanistes et les architectes prospectent le terrain ?

.....

Dimension culturelle/interculturelle

Activité 1) comparez ces deux supports, et dites à quels styles appartiennent-ils ?



Expression orale/écrite

Activité 1) Ponctuez le texte suivant.

Une **maison actuelle** se caractérise également par un assemblage de multiples volumes. En quelques sortes, chaque volume à son usage et le travail de l'architecte consiste à créer une forme globale cohérente et unifiée avec ces différents volumes. Selon les propriétaires, ces volumes pourront également être définis et personnalisés par une couleur, un type de revêtement particulier. Ils pourront allier les courbes et les cubes des matériaux industriels ou artisanaux.

Les surfaces vitrées sont plus importantes dans une **maison récente** que dans une maison classique. Ainsi, malgré un souci permanent d'économie d'énergie, l'apport de la lumière et de la chaleur du soleil dans une maison via des espaces vitrés est un élément à prendre en compte. Le paysage extérieur de la maison est invité et participe pleinement au confort et à l'esthétique de l'habitat.

Si le paysage est invité à entrer dans la maison afin de créer confort et esthétique la **maison contemporaine** d'architecte est aussi une maison qui s'intègre et crée le paysage C'est aussi la diversité des matériaux utilisés la prépondérance de surfaces transparentes et la création de volumes variés qui permettent au bâtiment de mieux s'inscrire dans un paysage

Activité 2) Remplissez le contrat d'étude d'un projet.

<p style="text-align: center;">CONTRAT D'ETUDES PROJET 2150 LOGEMENTS L.P.L Mostaganem</p> <p>MAITRE DE L'OUVRAGE :..... ENTREPRISE :..... BUREAU D'ETUDES :.....</p> <p style="text-align: center;">CONTRAT D'ETUDES</p> <p>Entre : Entreprise de construction..... Adresse.....</p> <p>Et : Le bureau d'études..... Adresse.....</p> <p>Représenté par Mr :.....</p> <p>Il a été convenu et arrêté ce qui suit :</p>
--

Soumission

Je soussigné :.....

Profession :.....

Demeurant à

Agissant au nom et pour le compte.....

Inscrit au registre du commerce de.....

Et après avoir appréciéla difficulté des prestations à exécuter.

-..... de ma signature, un bordereau estimatif établi conformément au cadre figurant au dossier du projet de contrat.

- Je me sou mets et m'engage envers

-A exécuter les prestations prescriptions spéciales et moyennant la somme de.....DA.

J'affirme sous peine de résiliation de plein droit du contrat ou de sa mise en régie aux torts exclusifssous le coup des interdictions édictées par la législation et la réglementation en vigueur et les dispositions de l'ordonnance N° 03-03 du 19/07/2003 relative à la concurrence modifié et complété par la loi n° 08-12 du 25/06/2008.

Fait à Mostaganem, le

Activité 3) Remplissez une convention de sous-traitance ci-après.

Convention de sous-traitance

Entre : société.....

Représenté par Mr.....

Et : Bureau d'architecture.....*dont le siège*.....*Mostaganem*.....

Représenté par.....

Et : Bureau d'études.....*Bruxelles, Belgique*.

Représenté par Mr.....

ATTENDU QUE

.....a remis une offre pour l'Etude et la Réalisation en tout corps d'état d'un complexe dele « PROJET »dans le cadre de l'Appel d'Offres national et international restreint n° 06 / DL / 2010, pour le compte de l'Etablissement Nationaloffre dans laquelle les SOUS TRAITANTS....., de considérations techniques, de la présentationqui pourraient être impliquées dans l'exécution de missions relatives au Projet.

IL A ETE CONVENU CE QUI SUIIT :

Objet de la convention :.....

Obligations de l'entreprise.....

Obligations des sous-traitants.....

Honoraire

Frais supportés par l'entreprise.....

Responsabilités des sous-traitants.....

Force majeure.....

Cession de la convention.....
Durée de la présente convention.....
Réalisation de plein droit de la convention.....
Nullité partielle de la convention.....
Modification de la convention.....
Loi applicable.....
Texte original.....
Attribution de compétences.....

Fait à Bruxelles, le 19 novembre 2017, en trois originaux, chacune des parties déclarant avoir retiré le sien.

Mr Benmohamed Rachid

.....

Mr Durand Fabian

.....

Mr Dumas Bertrand

.....

Unité didactique 3

J'apprends mon métier

Séquence 1

Je prends la parole

Le champ lexical

Activité 1) Trouvez les mots et les expressions qui renvoient à « design ».

« Le design moderne et post-moderne ont rompu avec les sombres intérieurs traditionnels avec des pièces fermées et de petites fenêtres. La déco maison contemporaine se caractérise donc par ses espaces vastes et aérés. Optez pour un plan ouvert et laissez la lumière naturelle pénétrer à l'intérieur à travers de grandes fenêtres, des fenêtres de toit modernes et des murs vitrés. Quant aux espaces privés, optez pour du verre translucide.

Les couleurs de la déco contemporaine sont les couleurs neutres – comme le gris, le marron, le noir et le blanc – utilisées pour le sol, les murs et les textiles. Ces nuances vont accentuer les détails métalliques dans votre déco et vous laisser jouer avec les textures et les motifs variés. Mais ce n'est pas parce que vous allez utiliser des couleurs neutres que votre intérieur deviendra ennuyant! Les meubles designs en couleurs vives, par exemple, sont un très bon moyen de créer une déco vraiment originale. »

Site « Designmag.fr » consulté le 23/02/2017

Activité 2) Relevez le champ lexical du mot « chantier ».

Construction d'un bâtiment

« Elle commence d'abord par les fondations qui vont porter les murs et garantir la solidité de la construction. Puis, les murs : généralement en briques, bloc béton ou en béton armé, parfois également en métal ou en bois. Après la structure, la couverture met le bâtiment hors d'eau. Avec pour la charpente : du bois, du métal... Pour le toit : des tuiles, des ardoises, du zinc...

Pour l'étanchéité : des feuilles bitumineuses, des membranes synthétiques, de l'asphalte ou de la résine. Viennent ensuite, les fermetures, portes et fenêtres, et les revêtements extérieurs pour protéger les murs. Enfin, les plafonds et les cloisons, qui répartissent les pièces tout en les isolant, généralement en briques, en plaques ou carreaux de plâtre.

Pour terminer l'aménagement et les finitions avec les équipements techniques du bâtiment : plomberie, chauffage, électricité. Tout au long du chantier, l'entreprise trie les déchets et veille à leur élimination ».

Verbes exprimant accord /désaccord

Activité 1) Mettez les verbes « consentir, contredire, approuver, débattre, céder, avouer, gronder, et contester » aux bons endroits.

- 1) Le maitre d'œuvreavoir omis de signer le contrat avec le client.
- 2) Finalement, l'urbaniste.....aux propositions de l'architecte.
- 3) Le chef de chantierles manouvriers en plein public.
- 4) Ilsl'offre malgré leur refus au début des travaux.
- 5) Durant la réunion, les intervenants ont longuement.....le problème financier que vit leur entreprise.
- 6) Le chef d'entreprisela décision prise par le collectif présent.
- 7) Le chef de projet et le soumissionnaire pour tout détail concernant la réalisation de ce bloc administratif.
- 8) Tous les travailleursla position de leur responsable.

Activité 2) complétez le tableau en classant les verbes selon leurs expressions (Réprimander, Quereller, Capituler, Accepter, Admettre, Reconnaître, Objecter, Désapprouver, Blâmer, Réfuter, Se rendre, Obéir, Refuser, Rétorquer)

ACCORD	DESACCORD

Les adjectifs possessifs

Activité 1) Mettez les adjectifs possessifs qui conviennent à leurs places.

- 1) Cette entreprise a déposé toutes les pièces nécessaires pour obteniraccord.
- 2) L'architecte est un professionnel qui allie connaissances théoriques etsensibilité esthétique pour réaliser son projet.
- 3) L'urbaniste et l'architecte travaillent en collaboration pour définir l'ensemble de la composition de bâtiments pour la réalisation de.....plans.
- 4) L'acquisition d'un terrain nécessite l'étude du sol etparticularités qui vont influencer les limites du coût global de l'achat.
- 5) La mise en œuvre des différentes fonctions d'un bâtiment fait appel à un ensemble de matériaux et àqualités propres.
- 6) L'architecte mandataire supervise l'ensemble deprojets.
- 7) Les prix des terrains constructibles varient selonsuperficies etemplacements.
- 8) Les intervenants fournissentservices lors de la conception et la conduite du chantier.
- 9) Nous avons retiré cahier de charges pour soumissionner à cette offre.
- 10) Les responsables ont déjà désigné.....équipes qui doivent réaliser les travaux.

Activité 2) Transformez les adjectifs possessifs en pronoms possessifs dans le tableau ci-dessous.

Adjectifs possessifs	Pronoms possessifs
Ses projets
Leurs plans
Ma demande
Son chantier
Notre conception
Vos travaux
Mon planning

Les verbes de parole

Activité 1) Introduisez les verbes (Répondre, interroger, commander, exhorter, s'étonner, affirmer, et répliquer) dans les phrases suivantes.

- 1) L'architecte d'intérieur.....que son client avait un goût irréprochable.
- 2) « Quand vous parlez de la construction d'une maison, vous parlez de vos rêves. ».....l'architecte.
- 3) « Qui a refait la peinture de cette chambre ? »le propriétaire.
- 4) Le maître d'ouvrage.....les entrepreneurs à compléter leurs dossiers de soumission.
- 5) « Je ne pense pas que vous arriviez à finir cette maquette comme prévu »..... l'enseignant.
- 6) – Oh, une peinture fascinante qui donne une nouvelle allure à la chambre..... le désigner.
- 7) « Vous devez respecter toutes les consignes de votre chef ».....le maître d'œuvre.

Activité 2) Voici une liste de verbes qui introduisent des paroles s'opposant à des situations d'énonciation. Mettez-les dans des phrases personnelles.

(Contredire, contester, nier, désapprouver, protester, et répliquer)

Activité 3) A l'aide des verbes approuvant ce qui a été dit, faites des phrases personnelles.

(Approuver, insister, consentir, confirmer, reconnaître, admettre, et attester)

La comparaison

Activité 1) Exprimez un rapport de comparaison dans les phrases ci-après.

- 1) La superficie de ce terrain est.....à celle de notre voisin.
- 2) La peinture 3D coûtechère.....l'ordinaire.
- 3) Les matériaux utilisés dans la construction de cette maison sont.....à ceux importés de la Chine.
- 4) Le prix d'une maison traditionnelle nepas à celui d'une maison design.
- 5) Faire des extensions toiture-terrasse nous revient.....cher.....une rénovation.
- 6) D'après le chef de chantier, les travaux n'avancent pas, ils sontau premier mois.
- 7) La maison moderne avec garage intégré et un bungalow ont laposture.

Activité 2) formulez des phrases personnelles à l'aide de « plus que, moins que, comme, pareil à, identique à, ressemble à »

Le discours direct / indirect

Activité 1) Transposez les phrases ci-dessous au discours indirect.

- 1) Le décorateur propose à sa cliente : « vous ne serez pas déçu de mon choix. »
- 2) L'architecte chargé de cette conception souligne : « nous finissons la maison dans un délai de deux mois ».
- 3) L'entrepreneur dit à son client : « nos produits sont tous importés ».
- 4) Le client demanda au chef du projet : « vous devez respecter vos engagements comme signalés dans le contrat. »
- 5) Nous leur avons déclaré : « vous serez rémunéré vers la fin du mois ».
- 6) Le plâtrier a dit : « cette qualité de plâtre n'est pas bonne pourtant il coûte cher ».
- 7) Le peintre nous a dit : « il me faut encore d'autres tubes pour finir cette chambre ».

Activité 2) Transformez les phrases suivantes au discours direct.

- 1) Le designer nous a confirmé qu'il est impératif de changer de meubles dans cette maison.
- 2) L'architecte a conseillé à son équipe de ne jamais utiliser ce genre de ciment.
- 3) Le maître d'ouvrage demande à l'entrepreneur de chercher un autre chauffagiste.
- 4) Nous lui avons déclaré notre mécontentement quant à son comportement.
- 5) Les manouvriers avaient demandé le bois rouge pour cette façade.
- 6) Ils disent qu'ils n'ont pas le matériau adéquat pour cette toiture.

L'expression du but

Activité 1) Exprimez le but dans les phrases suivantes.

- 1) L'architecte présente ses servicesétudier la faisabilité du bâtiment.
- 2) Le maître d'ouvrage propose une estimation du coût et de la durée des travauxrassurer son client.
- 3) En cas de rénovation, l'architecte doit fournir une étude diagnostiqueil réalise la modification souhaitée et les travaux requis.
- 4) Cette entreprise fait appel à des spécialistes en plomberie.....éviter tout problème d'assainissement et de canalisation.
- 5) Un projet de construction nécessite un effort important de planification de respecter les délais et l'enveloppe financière fixée au départ.
- 6)réalisation d'une maison design, notre équipe s'est inspirée d'un grand designer turc.
- 7) D'autres équipes ont rejoint notre chantier la semaine dernièrene pas finir les travaux dans les délais.

Activité 2) complétez les énoncés ci-dessous à l'aide de « dans l'intention de, de façon à ce que, de peur que, de crainte de, afin de et pour que ».

- 1) Le Directeur a convoqué toute l'équipe
- 2)signer une convention avec une société étrangère,.....
- 3) Pour des chantiers de grande ampleur, plusieurs intervenants sont présents.....Se partager.....
- 4)un matériel ne soit défectueux,
- 5) Le contrôleur du chantier supervise tous les blocs.....ils soient.....
- 6) Le peintre corrige toutes les imperfections de ce mur.....le propriétaire ne soit.....

Dimensions culturelles/interculturelles

Activité 1) Regardez cette vidéo sur l'investissement des étrangers en Algérie en suivant le lien suivant.

<https://youtu.be/cfdi4GNYqWY>

-Que pensez-vous de cet entretien ?

Activité 2) Regardez ce reportage sur France2 en suivant le lien ci-dessous

<https://youtu.be/Y4sgthfPimE>

- Que pensez-vous des investisseurs chinois en Bâtiment ?

- Pour ces deux activités, je joins un CD aux références.

Expression orale/écrite

Activité orale 1) : faites les liaisons dans les énoncés ci-dessous.

- 1) Les architectes ont fait des études supérieures, puis des stages dans des entreprises.
- 2) Ils envoient leurs dossiers par voie postale, toutefois ils reçoivent les réponses par email.
- 3) Cette famille vit dans un vieux château, qui, bientôt va être restauré.
- 4) Ils indiquent les frais du dossier sur le formulaire reçu.
- 5) L'architecte travaille plus intelligemment que l'urbaniste.
- 6) Je trouve que ce catalogue sur la décoration est plus intéressant que celui de la fois dernière.
- 7) C'est un projet qui a duré plus de dix ans pourtant les abonnés ont versé l'apport initial.
- 8) Ils construisent des appartements haut standing.
- 9) Pour construire sa maison, il s'est inspiré de maisons modernes avec extérieurs très élégants.
- 10) Il est très sollicité grâce à ses idées d'aménagement extérieur.

Activité orale 2) Ecoutez les énoncés, puis répétez-les et dites si la liaison est obligatoire ou interdite.

- 1) « Les uns et les autres »
- 2) « Ses amis urbanistes »
- 3) « Ils ont eu leur contrat »
- 4) « Ils partent en avion »
- 5) « Ils sont arrivés »
- 6) « Tout à coup »
- 7) « De temps en temps »
- 8) « un sous-entendu »

Activité écrite 1) vous êtes artisan, vous participez au « salon de peinture 3D », vous proposez vos services en peinture, décoration et époxy de sol 3 D pour maison, villa, et appartement.

-Vous expliquez à votre client vos services et vous répondez également à toutes ses interrogations.

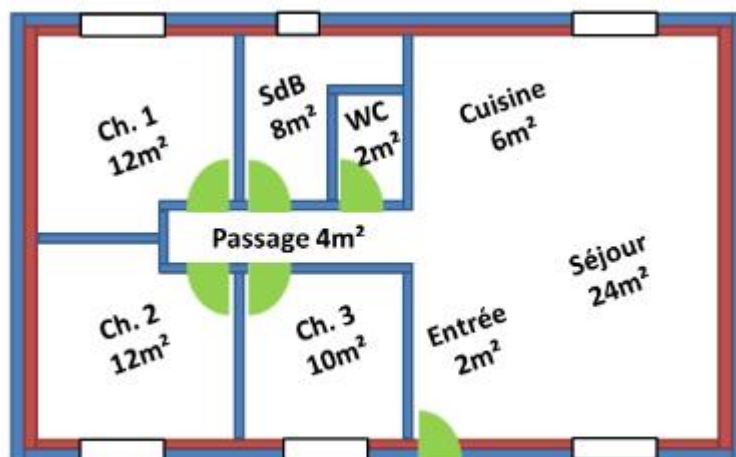
(Travail en binôme)

Séquence 2

Je rédige un procès-verbal
de chantier

Le champ lexical de « dimensions »

Activité 1) A partir de ce plan, dégagez les dimensions relatives à cette construction.



Activité 2) Mettez les termes « longueur, largeur, hauteur, diamètre, épaisseur, et profondeur » dans des phrases personnelles.

Le nom d'agent

Activité 1) Complétez le tableau avec les noms d'agents qui conviennent.

Verbes	Noms d'agents
1) Rénover	1).....
2) Construire	2).....
3) Planifier	3).....
4) Mesurer	4).....
5) Calculer	5).....
6) Peindre	6).....
7) Plomber	7).....
8) Coffrer	8).....
9) Urbaniser	9).....
10) Menuiser	10).....

Activité 2) fais correspondre les noms d'agents à leurs définitions

Noms d'agents	définitions
L'architecte	-Réalise des chaudrons comme : les pipes, les bacs de
Le charpentier	stockage
L'ingénieur génie civil	-analyse le sol
L'ingénieur en VRD	-Calcule l'infrastructure et la structure en béton
L'ingénieur en fluide	-mène des études sur les voiries et les réseaux divers
L'ingénieur en électricité	-établie une étude selon le corps d'état secondaire
L'ingénieur géologue	-mène une étude d'électricité
Le topographe	-mesure le relief
Le chaudronnier	-concevoir un projet et accompagner le client

Le pluriel des mots

Activité 1) donnez le pluriel des mots soulignés dans les phrases suivantes.

- 1) Le représentant municipal a visité notre entreprise avec une délégation étrangère.
- 2) Une société multinationale a présenté son devis pour la réalisation de ce musée.
- 3) L'honoraire de ce notaire est de 32000 Da pour chaque projet.
- 4) Le métreur évalue le coût de la main d'œuvre et le matériau nécessaire.
- 5) La société SIDER est spécialisée dans l'importation de tuyau en métal.
- 6) Grâce au projet ANSEJ, ce jeune a créé une micro-entreprise de vitrail.
- 7) L'hôpital a été restauré récemment par une équipe chinoise.
- 8) Le dessinateur transpose en dessin le travail à réaliser sur le chantier.
- 9) Cette équipe s'occupe de l'installation sanitaire et de la plomberie.
- 10) L'entreprise assure la mise en œuvre de sol industriel.

Activité 2) donnez le pluriel des mots composés suivants :

- 1) Carrelage-mosaïque
- 2) Montage-levage
- 3) Béton armé
- 4) Porte-fenêtre
- 5) Métallier-serrurier
- 6) Double pente
- 7) Avant corps
- 8) Avant toit
- 9) Balcon filant
- 10) Chasse-roue

Le présent de l'indicatif

Activité 1) conjuguez les verbes mis entre parenthèses au présent de l'indicatif.

- 1) Les entreprises publiques (**recevoir**) des subventions toute l'année.
- 2) Les prix des logements (**enregistrer**) des augmentations inconcevables.
- 3) L'architecture haussmannienne (**être**) un essor culturel pour notre pays.
- 4) Le patrimoine architectural colonial (**disparaître**) dans certaines villes en Algérie.
- 5) La ville de Msila (constituer) un brassage de plusieurs civilisations.
- 6) L'héritage colonial (**contribuer**) fortement à la structuration des espaces et à l'enrichissement des typologies architecturales.
- 7) *le Corbusier* (**avoir**) une grande influence sur les architectes qui (**participer**) à l'acte de bâtir.
- 8) Des travaux de rénovation (**se faire**) dans les vieux quartiers de la ville.
- 9) Les services du Cadastre (urbaniser) des terrains abandonnés.
- 10) La réunion d'aujourd'hui (traiter) les dossiers de soumission.

Activité 2) Mettez les verbes suivants dans des phrases personnelles en les conjuguant au présent de l'indicatif.

(Restaurer, casser, peindre, décorer, protéger, soulever, placer, et échafauder).

Voix active /passive

Activité 1) transposez les phrases suivantes à la voix passive.

- 1) L'UNESCO classe la casbah d'Alger sur la liste du patrimoine mondial.
- 2) On ne considère pas la protection de ce patrimoine architectural comme une priorité.
- 3) L'Algérie abandonne progressivement l'architecture néoclassique au profit des tendances orientalistes.
- 4) Ils démolissent les vieilles bâtisses à Tlemcen.
- 5) Cette entreprise a réalisé des appartements superposés.
- 6) Deux équipes étrangères restaurent la Casbah d'Alger.
- 7) Des jeunes suivent une formation sur la peinture 3D.
- 8) Des experts en urbanisme dressent un bilan annuel pour cette société.

Activité 2) Transformez les phrases ci-dessous à la voix active.

- 1) La réunion sur l'offre de formation à l'étranger a été annulée.
- 2) Les demandes d'expertise sont rejetées par le responsable.
- 3) Les travaux ont été reportés à une date ultérieure.
- 4) Des listes indicatives du patrimoine sont publiées par le centre.
- 5) Une centaine d'architectes a été reçue au salon de BATIMATEC.
- 6) Ces jeunes architectes sont félicités par leur encadreur.
- 7) Des sites archéologiques et des monuments sont gérés par le ministère de la culture.
- 8) Une nouvelle dynamique pour la conservation de la Casbah est proposée par des experts Algériens.

Les verbes de localisation

Activité 1) A l'aide des verbes de localisation (border, dominer, entourer, se trouver, s'entendre, et se dresser) complétez les phrases ci-après.

- 1) Ce château toute la région grâce à son emplacement.
- 2) Le jardinla nouvelle maison.
- 3) Son lot de terrainsur une superficie de 1200 hectare.
- 4) En Kabylie,une mosquée sur les hauteurs de la montagne.
- 5) Leur nouvelle maison à la campagne la rivière.
- 6) Son nouvel appartementau dernier étage de cet immeuble.

Activité 2) complétez le texte suivant à l'aide des verbes de déplacement (venir, aller, passer, partir, revenir, et retourner, se rendre)

L'architectechaque jour dans son chantier pour vérifier l'état d'avancement, et à chaque fois, ilchez les ouvriers pour leur rappeler qu'ils doivent terminer dans les délais. Ainsi, ilà son bureau pour formuler ses remarques. A la suite d'un souci sur le terrain, l'ingénieur chargé du suivi.....se renseigner au niveau de la D.U.C etle lendemain sur les lieux avec une nouvelle carte topographique. Il est toutefois, contraint deà la direction des travaux publics pour s'octroyer une autorisation de démolition.

Dimensions culturelles/ interculturelles

Activité 1) lecture d'un rapport de mission.

RAPPORT DE MISSION			
Affaire :	Projet : réalisation des travaux d'extension de l'usine Unilever	Rapporteur :	Mr Abdeldjebbar Mohamed el Am
Client : Unilever	Usine Unilever	Date d'établissement	DATE : 22/01/2016
N° DRC 21986 SS		Visa du chef hiérarchique	
<p>Suite à la dernière visite effectuée au niveau de l'usine « Unilever » le jeudi 22/01/2016 à 09h30, dont l'objet est l'étude et le suivi de l'extension de la structure.</p> <p>- L'équipe chargée du suivi et de l'étude a relevé les points suivants :</p> <p>1/ après analyse et sélection des divers plans ; le plan d'aménagement intérieur au niveau de la section « B » est en phase de validation par le maître d'ouvrage.</p> <p>2/Manque de données et des équipements sur le site (bac eau froide/ eau chaude).</p> <p>3/L'ingénieur génie civil doit transmettre un rapport concernant les travaux et la procédure de coulage sur site d'une partie de la dalle.</p> <p>4/l'architecte doit transmettre un rapport concernant les travaux de démolition</p> <p>Etaient présents lors de cette visite :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mr Norbert Dumas : représentant de l'usine « unilever » -Mr Nedjadi Kamel : chef de projet - Mr Benabdallah Mohamed : chef de spécialité SATEM -Mr Khalifa Anouar : chef de service études, SATEM - Mme Aissaoui Nadjla : Directrice UNILEVER - Mr Tayebi Ahme d : ingénieur électrique 			

Monsieur,

Nous vous informons que :

1/ la mission au niveau de l'usine « Unilever » pour analyse et sélection des documents transmis en date du 21/01/2016 est in situ en date du 22/01/2016 afin d'entamer l'étude en matière d'électricité, fluidité, génie civil et architecture, est reportée jusqu'à transmission du plan d'aménagement final le dimanche 25/01/2016.

2/veuillez me transmettre un rapport des travaux de coulage en date du 22/01/2016 (partie GC)

3/ Veuillez me transmettre un rapport des travaux de démolition ainsi que le plan de démolition (partie architecture/GC)

Salutations

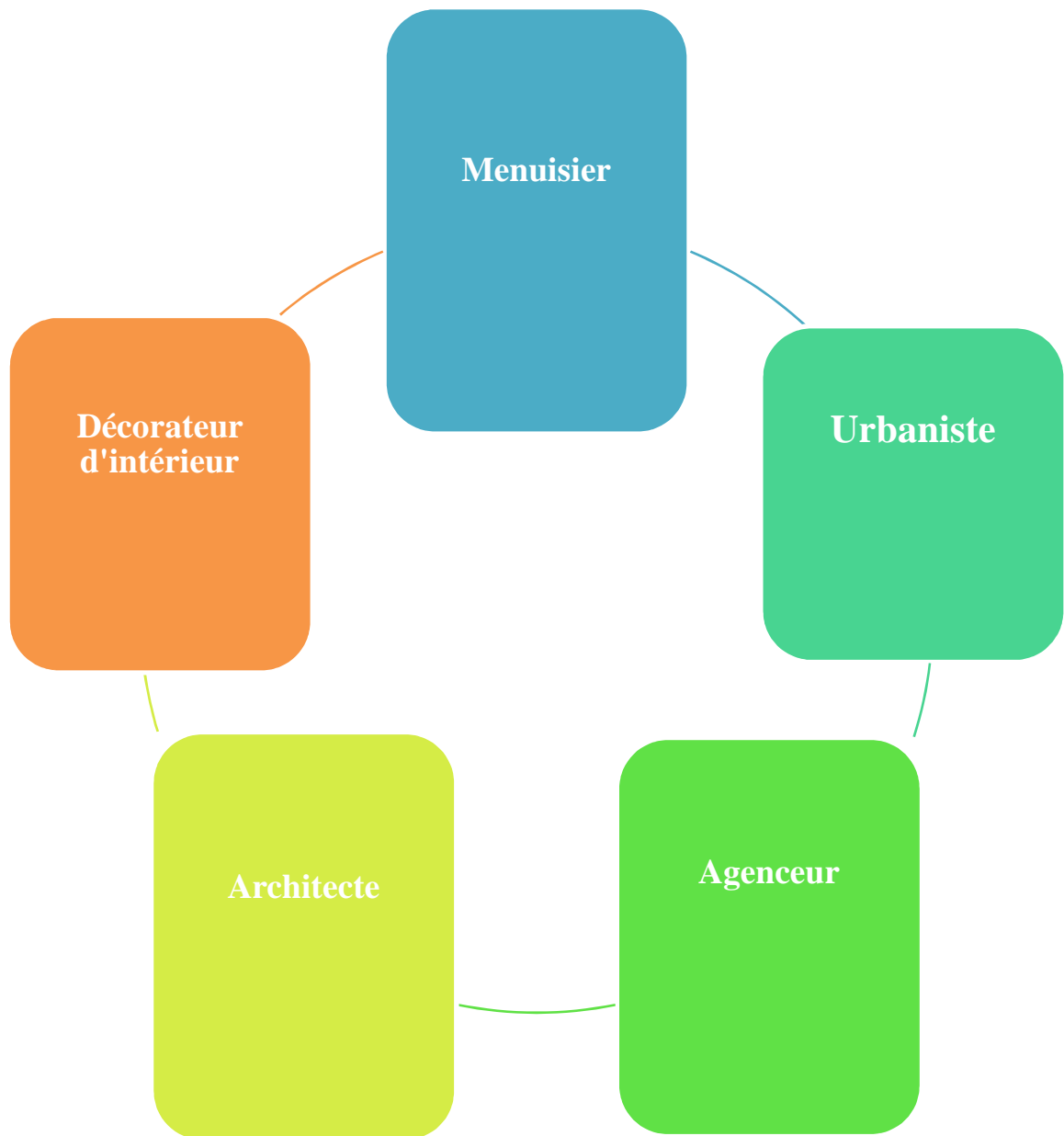
Bruxelles le 22/01/2016

Reçu le 23/01/2016

Visa :

Activité 1) placez les mots suivants selon les noms de métiers.

Décoration, immeuble, bâtiment, fenêtres, aménagement d'intérieur, plans, patrimoine, environnement, conseillère, volets, structure des espaces, plâtre, ciment, planches, poutres, stickers, bougies, portes.



Expression orale /écrite

Activité 1) réécrivez les mots ci-dessous correctement en mettant les accents ; grave, aigu, ou circonflexe.

- 1) exécution 2) plâtre 3) développement. 4) réhabilitation 5) rénovation 6) procès- verbal .7) hypothèque.8) aménagement 9) propriétaire 10) associé.
- 11) Créateur 12) propriété. 13) Intérieur 14) Métal 15) Règlement. 16) Trémie .17) Fenêtre 18) acrotère 19) ajoure .20) allège

Activité 2) placez les accents dans les phrases suivantes.

- 1) Pour les finitions de sa maison, Ali etait oblige de faire un pret a la banque.
- 2) le depart d'un associe entraine la dissolution de l'entreprise.
- 3) L'assemblee generale des actionnaires est prevue pour la semaine prochaine.
- 4) Pour resoudre les conflits dans les entreprises, il faut faire appel a la mediation.
- 5) Pour cloturer le projet, il est necessaire d'accomplir certaines formalites.
- 6) Les dirigeants de cette entreprise ont ete passibles de poursuites judiciaires.
- 7) Les travaux de ce batiment, s'achevent vers la fin du mois.
- 8) L'ouverture des enveloppes financieres se fait devant un huissier de justice.
- 9) Les entreprises etrangeres se reunissent pour regler leurs problemes.
- 10) Ils ont reçu leurs permis de construction dans les delais prevus.

Activité 3) complétez le procès verbal de chantier suivant.

Projet : Unilever

PV DE CHANTIER

Etaient présents :

-Mr.....SATEM

Unilever :Mr.....

-Mr.....SATEM

En ce
jour.....effectuée.....des
travaux.

Le maître d'.....pour..... la
dimension.....

.....c'est une semelle de (2x2x1, 20)

Remarque :

Le maître d'.....avisermoins 24heures

.....

.....coulageune démolition.

Mr

Mr

-copie transmise à :

Chef de.....

Chef de.....

Chef de

Unité didactique 4

Je commercialise mon projet

Séquence 1

Je négocie mon projet

Les adjectifs numéraux

Activité 1)

Ecrivez les chiffres en lettres dans les phrases ci-dessous.

- 1) La construction de la Tour Eiffel était achevée en 1889.
- 2) La Tour Eiffel fait 312 mètres.
- 3) Maqam Echahid est un monument qui a été inauguré en 1982.
- 4) Le Taj Mahal accueille environ 2.5 millions de touristes chaque année.
- 5) La grande pyramide de Gizeh en Egypte fut construite en 2560 avant JC.
- 6) La grande muraille de Chine s'étend sur une superficie de 6700 kilomètres.
- 7) L'empire State Building aux USA contient 102 étages.
- 8) La tour de l'horloge « Big Ben » à Londres fut construite en 1839.
- 9) L'opéra de Sydney est une œuvre architecturale majeure inaugurée en 1973.
- 10) Le colisée de Rome est un amphithéâtre qui peut accueillir jusqu'à 75.000 spectateurs.

Activité 2) mettez les adjectifs numéraux (première, quatrième, premiers, dixièmes, vingt-cinquième, mil, et milliers) à leurs places.

- 1) Il y a desd'ouvriers qui ne perçoivent même pas le SMIG.
- 2) En.....neuf-cent, les Portugais ont construit de nouvelles bâtisses en France.
- 3) Les.....projets internationaux ont été inaugurés.
- 4) Les.....travaux de cette résidence ont commencé l'an dernier.
- 5) La.....pierre d'inauguration de ce projet a été posée par le maire.
- 6) Des locaux sont à vendre auétages de ce bâtiment.
- 7) Le.....projet retenu pour cette entreprise est d'un chiffre d'affaire colossal.

Activité 3) Mettez une croix devant la bonne réponse.

1) Nous habitons au 80 boulevard des Lys.

Quatre-vingt

Quatre-vingts

2) Nous avons recruté 20 maitres d'œuvre.

Vingt

Vingts

3) Les maçons ont utilisé 182 briques pour cet étage.

Cent quatre- vingt- deux

Cent quatre-vingts deux

4) Une société étrangère en bâtiment a embauché 200 chinois qualifiés.

Deux -cents

Deux cent

5) Ce bloc contient 85 salles et 20 laboratoires.

Quatre-vingt-cinq

Quatre-vingts-cinq

Vingt

vingts

Les antonymes

Activité 1) Faites correspondre chaque phrase de la colonne (A) à son contraire de la colonne (B)

A	B
<ul style="list-style-type: none"> 1) façade principale 2) Façade latérale gauche 3) Bâtiment avec une forme régulière 4) Une géométrie ramassée 5) Une façade sombre 6) Une façade éclairée 7) Coupe longitudinale 8) Etendu sur la longueur 9) Façade opaque 10) Une forme ouverte sur l'extérieur 11) Implantation axée 12) Forme symétrique 13) Bâtiment écrasé 	<ul style="list-style-type: none"> 1) une façade ombragée 2) une façade claire 3) une forme fermée 4) coupe transversale 5) façade latérale droite 6) Bâtiment avec forme irrégulière 7) Etendu sur la largeur 8) Une forme éclatée 9) Façade transparente 10) Façade postérieure 11) Bâtiment étendu 12) Implantation désaxée 13) Forme asymétrique

Activité 2) trouvez les antonymes des mots suivants :

Restaurer, épais, inégal, immobile, nouvelle, étroit, rempli, minuscule, bas, court et coller.

L'opposition

Activité 1) exprimez l'opposition dans les phrases ci-dessous.

- 1) Le maître d'ouvrage règle les honoraires, le maître d'œuvre exécute la mission pour le maître d'ouvrage.
- 2) La restauration d'un bien signifie remise d'un ouvrage à l'état identique, la réhabilitation est la mise en conformité d'un ouvrage avec les normes en vigueur.
- 3) Le créateur d'aménagement a droit à une rémunération spécifique, il doit conserver la propriété intellectuelle.
- 4) Ils ont construit une belle maison avec un grand atrium, les pièces sont très sombres.
- 5) Cet architecte est spécialisé dans la construction des bastions, il donne des cours sur l'architecture basque.
- 6) Les balconnets de cet immeuble nuisent à la façade, l'urbaniste n'a remis aucun rapport négatif.

Activité 2) exprimez l'opposition à l'aide de « au lieu de, seulement, quoi que, pourtant, et alors que »

L'expression de l'opinion

Activité 1) complétez les pointillés par « selon moi, à mon avis, il me semble, pour ma part, personnellement, et mon idée »

- 1)je suis d'accord pour cette suggestion, mais on doit reprendre les travaux à nouveau.
- 2)qu'il n'est pas possible de réaliser ce projet seulement en trois mois.
- 3)il est impératif de faire appel à un architecte qualifié pour un projet colossal.
- 4)c'est que toute l'équipe doit être présente pour lancer le projet.
- 5)je suis hésitant par rapport au matériau utilisé.
- 6)vous êtes capables de restaurer cette habitation en quelques mois.

Activité 2) mettez aux bons endroits les verbes d'opinion. (Penser, douter, croire, affirmer, déclarer, aimer, et estimer)

puis conjuguez les verbes entre parenthèses à l'indicatif ou au subjonctif.

- 1) Je ne pas qu'ils (pouvoir) réhabiliter cette façade dans les délais impartis.
- 2) L'urbaniste nousqu'il (être) impossible d'installer des aubettes dans les quartiers résidentiels.
- 3) Jeque le maître d'ouvrage (être) surpris, ne s'attendant pas à ce que les travaux soient achevés avant les délais.
- 4) Le maître d'ouvrageque le contrat avec la société turque (être) signé la semaine prochaine.
- 5) Jefort que cette entreprise (prendre) plus de temps pour réhabiliter cette bâtisse.
- 6) Nousbien que vous (écrire) au chef de projet pour régler cette situation.
- 7) Le maître d'œuvre.....qu'il (falloir) embaucher d'autres peintres pour finir les travaux dans les délais.

Phrase interrogative/déclarative

Activité 1) Répondez négativement aux questions suivantes.

- 1) Les architectes d'intérieur ont-ils le même diplôme que les architectes de bâtiment ?
.....
- 2) Le maître d'ouvrage a-t-il besoin d'un architecte d'intérieur pour la mise en place du programme ?
.....
- 3) Les appels d'offres publics se font combien de fois par an ?
.....
- 4) La construction d'un bâtiment doit-elle passer nécessairement par l'acquisition d'un terrain ?
.....
- 5) Est-ce que la nature du sous-sol et l'emplacement influencent les limites de construction ?
.....
- 6) Le plan d'architecte conforme est-il obligatoire pour demander un permis de construction ?
.....

Activité 2) Posez des questions aux phrases déclaratives suivantes.

- 1) Les autorités administratives de l'agence nationale du CADASTRE évaluent les dossiers.

.....?

- 2) La créativité d'un architecte s'exprime à travers l'apparence d'un édifice et sa disposition dans l'environnement.

.....?

- 3) Les manifestations de l'œuvre architecturale est une marque de culture.

.....?

- 4) Pour la mise en œuvre des différentes fonctions d'un bâtiment, l'architecte doit faire appel à un ensemble de matériaux de qualité.

.....?

- 5) Le choix des matériaux peut- être influencé par les contraintes techniques et budgétaires.

.....?

- 6) L'architecte assure la maîtrise d'œuvre et supervise l'ensemble des étapes d'un projet architectural.

.....?

Contrat avec un fournisseur espagnol

Activité 1) Lisez le contrat ci-dessous et dites que faut- il maîtriser pour rédiger un contrat avec un fournisseur étranger.

Contrat de fourniture et d'achat
<p>Contrat établi entre :</p> <p>.....</p> <p>Et</p> <p>.....</p>
<p>1) Objet du contrat : Le présent contrat règle les droits et les devoirs des parties lors d'achat et de livraison de marchandises.</p> <p>2) Validité du contrat : Le contrat débute leet prend fin le</p> <p>3) Parties intégrantes du contrat : Font parties intégrantes du présent contrat dans l'ordre suivant : -les conditions générales d'achat de l'entreprise.....et l'entreprise espagnole de</p> <p>4) prestations du fournisseur : Le fournisseur s'engage à livrer les matériaux suivants aux conditions fixées :</p> <ol style="list-style-type: none">1) Briques2) Béton de chanvre3) Bitume4) Gravier5) Carrelage

Modes de paiement de fournisseur turc

Activité 1) remettez en ordre les énoncés suivants :

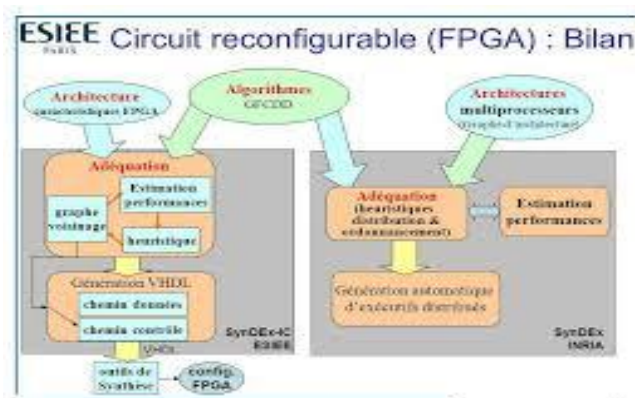
- Les versements d'acompte garantissant la commande.
- Intégrez le prix de la marchandise (prix unitaire et total)
- Déterminez le prix dans la devise choisie.
- Déterminer la langue du contrat. Celle-ci devra être maîtrisée par les deux parties.
- Prévoyez un mode de règlement qui assure une sécurité maximale au vendeur.

Communication orale /écrite :

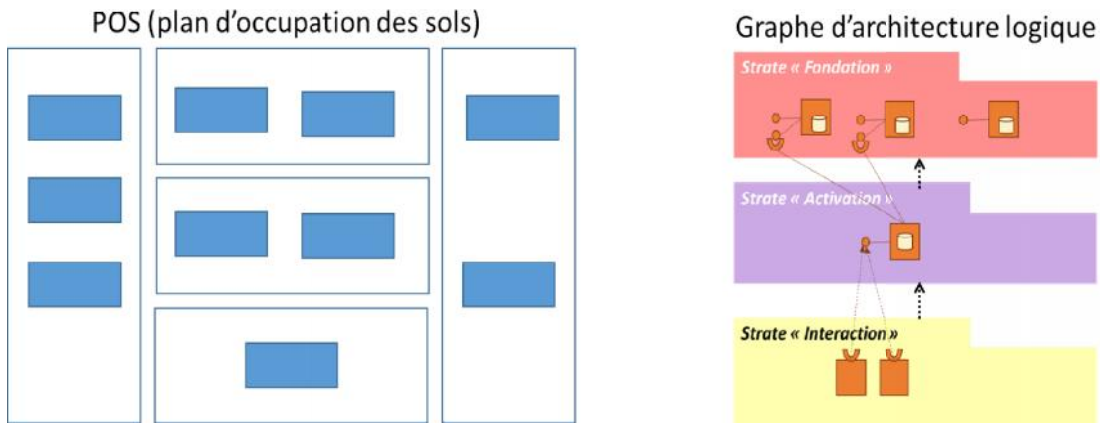
Activité 1) Répondez à l'appel d'offre suivant :

parution	catégorie	type	référence	objet
22/02/18	Bâtiment et Génie civil	Appel d'offres national ouvert	36852	Equipement du siège de la wilaya en 3 lots : - Lot 1 : réseaux informatiques et téléphoniques+vidéo surveillance. - Lot 2 : climatisation+froid. - Lot3 : réalisation de l'abri du poste transformateur+équipement de poste transformateur.

Activité 2) Expliquez les graphes ci-dessous.



Graphe (1)



Graphe (2)

Activité 3) Observez attentivement ce plan de construction puis expliquez-le de manière claire à un client.



-Voici quelques données qui vous aideront à bien expliquer votre plan :

- 1) Surface 150 m²
- 2) Terrain 180 m²
- 3) Style : contemporain et moderne
- 4) Contexte : périurbain/urbain
- 5) Aménagement : cuisine ouverte, mezzanine, WC séparés, terrasse, balcon et garage.

Séquence 2

Je gère mon chantier

Champ lexical de chantier

Activité 1) relevez du texte suivant le champ lexical du terme « chantier »

« Le secteur de la construction a souvent défrayé la chronique économique ou judiciaire, mais le quotidien des chantiers demeure obscur. C'est ce quotidien qu'explore ce livre. L'auteur, qui s'est immergé durant une année dans le monde du béton armé parisien, en tant qu'ouvrier, retrace ici l'itinéraire de son enquête. Au fil des expériences et des rencontres, il expose les conditions d'emploi et de travail liées au recours croissant à la sous-traitance et à l'intérim : division des collectifs ouvriers, infériorisation et culpabilisation des sous-traitants et des intérimaires, pratiques illégales d'employeurs, contradictions pesant sur la sécurité au travail, recours massif à une main-d'œuvre étrangère fragilisée et parfois sans papiers, racisme et discriminations... L'enquête ébranle au passage certaines idées reçues et témoigne également des résistances des travailleurs concernés. S'ils s'affrontent rarement à leurs employeurs, ils entretiennent en revanche une révolte souterraine qui peut menacer à l'occasion les constructions et contraindre les employeurs à mettre en œuvre des aménagements. L'implication physique de l'auteur dans son enquête permet une restitution fine des situations rencontrées et offre une immersion impressionnante dans cet univers méconnu du bâtiment. »

Nicolas Jounin « chantier interdit au public » 2014 Ed la découverte

Réécriture en lettres

Activité 1)

Complétez le tableau suivant en réécrivant les chiffres en lettres.

Chiffres	Lettres
1) 10.000
2) 80
3) 400.000.000
4) 350
5) 963
6) 780
7) 1828
8) 362.000
9) 8572
10) 600.000.231

Le féminin et le masculin

Activité 1) trouvez le féminin des mots suivants :

- 1) Entrepreneur =.....
- 2) Décorateur =.....
- 3) Constructeur =.....
- 4) Compétent=.....
- 5) Négociateur =.....
- 6) Promoteur =.....
- 7) Concepteur =.....
- 8) Administrateur =.....
- 9) Ouvrier =.....
- 10) Manouvrier =.....

Activité 2) donnez le masculin des mots soulignés.

- 1) Les maisons passives cherchent à minimiser la consommation énergétique.
- 2) Pour la construction des maisons neuves, le permis de construire est obligatoire.
- 3) La maison haute qualité environnementale doit être accessible à tous les budgets.
- 4) Les maisons actuelles aiment jouer avec les matières, leur intérieur associe différentes couleurs et textures.
- 5) Les portes coulissantes coutent plus chères que les autres modèles.
- 6) Construire une véranda est une opération délicate.
- 7) Les petites constructions de jardin et de terrasse permettent de donner une touche personnelle à votre extérieur.
- 8) Le séjour possède une très belle superficie.

Les verbes performatifs

Activité 1) complétez les phrases suivantes à l'aide des verbes performatifs (astreindre, inciter, pousser, interpellé, solliciter, et exiger)

- 1) L'ingénieur urbaniste.....certains documents pour commencer les travaux.
- 2) Le directeur de cette entrepriseles agents les plus compétents pour cette opération.
- 3) Le maître d'ouvrage.....les manouvriers à faire des heures supplémentaires afin de finir le projet dans les délais impartis.
- 4) Le chef du chantierles agents à travailler sérieusement.
- 5) Le chef du projetson équipe à intervenir dans ces travaux.
- 6) Les ouvriers.....leur responsable à démissionner dans l'immédiat.

Activité 2) mettez les verbes ci-dessous dans des phrases personnelles.

(Ordonner, exhorter, demander, appeler, obliger, et conseiller).

Les verbes de modalités

-Devoir : exprime l'obligation

-Pouvoir : exprime la possibilité et la capacité.

-Vouloir : exprime le désir.

Activité 1) Mettez les verbes de modalité ci-dessus aux bons endroits.

- 1) Les collaborateurs de ce projetêtre tous présents à la réunion.
- 2) Onterminer les travaux dans les délais si tous les moyens physiques sont disponibles.
- 3) Ces architectes d'intérieurfaire de cette maison une habitation modèle.
- 4) Ce promoteurattirer le plus de locataires pour cette nouvelle résidence.
- 5) Ilsrespecter les normes architecturales pour éviter l'annulation du projet.
- 6) Les urbanistes.....émettre un avis défavorable pour toute construction douteuse.

Le subjonctif présent

Activité 1) conjuguez les verbes mis entre parenthèses au subjonctif présent.

- 1) Je ne pense pas que vous (pouvoir) rénover cette vieille bâtisse.
- 2) Il est possible que le rendez-vous avec l'expert (être) annulé.
- 3) Il semble que les fournisseurs de matériaux de construction (être) en grève.
- 4) Le chef de projet préfère que nous (venir) tous à la réunion.
- 5) Le responsable aime que l'architecte et l'urbaniste (avoir) les mêmes indemnités.
- 6) Je regrette énormément que les dossiers ne nous (parvenir) pas à temps.
- 7) Nous espérons que ce projet (réussir) pour qu'on (pouvoir) soumissionner à un autre.

Activité 2) Mettez les conjonctions (afin que, il faut que, pour que, jusqu'à ce que, je veux que, à condition que, sans que, et en souhaitant que) dans des phrases personnelles et procédez à la conjugaison du subjonctif.

La forme impersonnelle

Activité 1) transformez les phrases suivantes à la forme impersonnelle.

- 1) Des pièces manquent dans la maquette.
.....
- 2) Ecouter les conseils de leur chef est indispensable.
.....
- 3) Un dossier colossal est nécessaire pour que le projet soit retenu.
.....
- 4) Respecter le règlement intérieur de l'entreprise est obligatoire.
.....
- 5) Pour vous inscrire sur le site, remplir ce formulaire est suffisant.
.....
- 6) Quelques ateliers restent à réaliser pour finir ce projet.
.....

Activité 2) Terminez les phrases suivantes.

- 1) Il est interdit de.....
- 2) Il se produit.....
- 3) Il paraît qu'il.....
- 4) Il faut que.....
- 5) Il convient de.....
- 6) Il arrive parfois de.....

Compétences interculturelles

- CD en annexe sur : 1) la visite de la Tour Eiffel en chantier.

2) visite de quelques monuments mondiaux.

Communication orale/écrite

Afin d'obtenir toutes les informations techniques, il est nécessaire de bien lire et interpréter des plans et des devis de bâtiment.

Activité 1) vous souhaitez rénover votre salle de bains, vous faites donc appel à une entreprise qui vous fera le devis avant d'entamer les travaux.

Description	Prix Unitaire	Quantité	Prix HT
Suppression carreaux sol collés au mortier colle ou ciment	320dz / m ²	20 m ²	6400
Fourniture et pose d'un carrelage sol	950dz / m ²	20 m ²	19000
Cabine de douche 80x80x206 cm, entrée de face ou d'angle	1 3680dz	1	1 3680dz
Bloc WC	5780dz	1	5780dz
Lavabo suspendu largeur 65 cm	3450dz	1	3450dz
Travaux de plomberie	5850dz	1	5850dz

Modalité de paiement :

- 1) Acompte : 40%
- 2) Durant les travaux : 50%
- 3) A la fin des travaux : 10%

*Ce devis est valable un (01) mois.

Activité 2) Rédigez un bon de commande

.....
.....
.....
.....
.....

Activité 2) Vous êtes Directeur d'une entreprise. Rédigez une Note de service destinée à tout le personnel pour les informer du changement des horaires de travail pendant le mois sacré du Ramadhan.

Activité 3) Note de service

<p>Pendant la semaine du 6 au 10 avril prochain, le secrétariat sera fermé pour rénovation. Vous pourrez communiquer avec les adjoints administratifs par courriel.</p> <p>Tout le travail de rénovation devrait être terminé pour le lundi 13 avril. Toutefois, surveillez vos courriels pour vous en assurer.</p> <p>Je vous remercie de votre compréhension</p> <p style="text-align: right;">Mr</p>

Lisez cette note de service puis complétez le texte ci-dessous.

- L'expéditeur :.....
- Les destinataires :.....
- La date :.....
- L'objet :.....

Conclusion générale

A l'issue de ce travail d'investigation qui s'inscrit en français sur objectifs spécifiques, et qui vise l'analyse des difficultés rencontrées par les étudiants inscrits en filières scientifiques et techniques, particulièrement; ceux suivant une formation d'architecture au niveau du département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem, où le français est la langue d'enseignement et d'acquisitions des savoirs, nous nous sommes engagé à travers notre contribution à aboutir à des propositions didactiques qui permettent de remédier aux carences ressenties.

Il est, par conséquent, important de rappeler que notre problématique, qui scindée en trois questionnements, s'articule effectivement sur les situations qui représentent un obstacle pour l'acquisition des savoirs liés à la spécialité, et de penser aux contenus qui pourraient être proposés.

Afin d'apporter des éléments de réponses aux différentes questions que nous nous sommes posé au début de ce travail, nous avons mobilisé des outils d'investigation des plus qualitatifs, qui nous ont permis d'aboutir à des résultats palpables et exploitables.

En effet, les étudiants ont des représentations positives sur la dispense de la matière de français dans une formation d'architecture, et crient son importance même si elle reste une langue peu pratiquée en dehors des salles de cours.

Assister à des cours, prendre notes, comprendre un photocopié, prendre la parole, afficher un projet et le défendre, élaborer une fiche de lecture, produire un compte-rendu écrit et interagir en salle avec l'enseignant et ses camarades, constituent des situations formant le quotidien de notre public d'enquête, et ce tout au long de son cursus universitaire (et même professionnel). En effet, ce qui est attendu des étudiants est un double effort; le premier consiste à s'imprégner d'une méthodologie universitaire reposant principalement sur l'autonomie et l'effort personnel, le second impose un apprentissage et des échanges monolingues; soit en langue française. A cela s'ajoute d'autres besoins à savoir: poser une question et formuler une réponse qui ne semblent pas exprimés par tout notre public, mais que nous prenons tout de même en considération lors de la proposition didactique.

Pour ce faire, les étudiants déploient des stratégies d'apprentissage ; nous citons principalement la traduction (entre camarades ou par le biais d'un dictionnaire français/ arabe) et qui se veut omniprésente lors de diverses activités de compréhension et de production que l'étudiant devra surmonter. Le parcoeurisme, quant à lui, se veut nécessaire voire ; vital lors des séances d'affichages de projets en atelier.

Conscients que l'accès à l'information ne se fait qu'à travers une bonne maîtrise du français, le public de notre investigation se dit favorable à une formation en français sur objectifs spécifiques où les contenus proposés, et les méthodes préconisées sauront le prendre en charge. Ainsi les objectifs doivent être plus précis, et les cours plus motivants.

Face à une telle situation que nous qualifions de peu confortable, puisque les bacheliers algériens inscrits en filières scientifiques et techniques se trouvent heurtés à un discours, et des pratiques auxquels ils n'ont jamais été préparés vu que la langue arabe constituait un médium d'enseignement du cycle primaire au secondaire, il s'avère urgent d'y remédier.

Les données ainsi recensées auprès des étudiants lors de notre étude expérimentale (par le biais du questionnaire) nous ont, non seulement, permis d'énumérer les situations et les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants inscrits en deuxième année architecture, et urbanisme mais aussi de confirmer nos deux hypothèses de départ, qui, stipulent que l'absence de formation en discours spécialisé et l'écart entre le niveau universitaire, et celui scolaire des étudiants seraient à l'origine de leur échec. Ainsi les deux questionnements sont assouvis, cependant cela ne nous a pas empêché de vouloir en savoir plus.

En effet, il nous a semblé indispensable d'interroger les enseignants de spécialité, et de langue française au niveau du département de notre investigation ; une initiative, qui s'est voulue riche en informations aussi bien nouvelles, que certificatives de celles déjà énoncées par les étudiants.

Les enseignants de spécialité accusent la langue d'être responsable de l'échec des étudiants inscrits en architecture situant leurs niveaux entre moyen à faible. Pour cela, ils coopèrent et nous énumèrent les compétences à développer suivant les situations auxquelles sont confrontés les étudiants ; ils placent à la première position des

compétences la production orale, où les étudiants sont dans l'incapacité de prendre la parole, d'afficher et de défendre un projet. En second lieu, intervient la production écrite, où il s'agit de répondre à une question et de rédiger les comptes-rendus d'ouvrages, et d'articles de spécialité. La compréhension orale et écrite, se situe en troisième position, où les étudiants sont tenus de comprendre un cours oralisé et de lire un écrit de spécialité. Des situations qui ne gênent pas uniquement les étudiants puisque certains enseignants optent pour des QCM ou des affichages « muets » comme ils les qualifient. Les enseignants de français axent les difficultés de leurs étudiants en une prononciation défectueuse des mots, et une pauvreté extrême en lexique de spécialité. Nous tenons à mentionner que les difficultés sont exprimées d'abord par les étudiants eux-mêmes et fortement confirmées et appuyées par leurs enseignants de spécialité et de langue française.

Etant unanimes quant à l'absence d'un travail d'équipe, les enseignants dans leur totalité souhaitent coopérer pour une meilleure organisation, et élaboration des contenus d'apprentissage. C'est derniers doivent reposer sur des objectifs bien déterminés qui reflètent des situations réelles par le biais d'une analyse précise des besoins.

Ce qu'il y a à retenir des réponses fournies est que ; la formation des enseignants de langue française ne leur permet en aucun cas de dispenser le français, en tant que soutien linguistique dans une discipline non linguistique. En effet, le français, qui, constitue la clé permettant l'acquisition des savoirs de spécialité, et par conséquent la réussite de la formation, devrait être placé au cœur des préoccupations du département de notre investigation en général et de l'université algérienne en particulier. De ce fait, la formation des formateurs devient une nécessité, voire ; une urgence, ce qu'il y a lieu de faire est ; d'organiser des séminaires de formation accélérée en discours de spécialité qui permettent par la suite aux enseignants d'échanger, d'interagir et d'élaborer des activités adaptées pour les filières scientifiques et techniques en général et pour l'architecture en particulier.

De ce fait et dans le but de vérifier l'authenticité des réponses fournies, et de procéder à leur confrontation, nous avons opté pour l'observation de classe qui s'est soldée par un lot important de remarques et de renseignements. En fait, assister à différents cours de la formation des étudiants en deuxième année architecture, nous a

permis de relever certaines pratiques qui ne sont conformes avec celles souhaitées. Nous citons celle de la monopolisation flagrante de la parole par les enseignants lors des cours magistraux, mais moins importante lors des TD et ateliers ; où elle est cédée aux étudiants. Cette monopolisation conduit à une absence d'échange entre les deux acteurs de l'espace classe ; une situation qui démotive les étudiants et les poussent parfois à fuir les bancs des cours. Cependant il ne faut pas nier que le niveau de langue des étudiants a également sa part de responsabilité dans l'inexistence des interactions. Car comme ils l'ont déjà mentionné dans leurs réponses, et comme décrits par leurs enseignants, les niveaux des étudiants diffèrent et balancent du moyen au faible.

Même si les supports exploités en salle de cours, allant du photocopié au data-show, tentent de motiver les étudiants, ces derniers ne semblent pas intéressés, et cela est percevable aux réponses qu'ils fournissent et aux interventions qu'ils formulent, qui, non seulement débordent d'incorrections mais se font en deux langues.

En effet, l'alternance codique est ubiquiste dans chaque cours, chaque TD et chaque Atelier ; le recours au français et à l'arabe dialectal ne semble pas déranger les étudiants de notre enquête, qui, se montrent plus à l'aise dans une telle pratique. Ce qui pousse leurs enseignants à adopter les mêmes codes par souci d'adaptation au niveau de leurs étudiants.

L'observation de classe nous a permis de recenser les besoins des étudiants pour les traduire en objectifs, qui, à leur tour seront concrétisés en contenus à enseigner. Le recours à un tel outil nous a permis de valider complètement les deux hypothèses de notre départ, cité au début de notre travail.

Nous pouvons donc avancer, à travers les remarques portées lors de notre passage, que les difficultés linguistiques, et discursives auxquelles sont confrontés les étudiants, relèvent essentiellement d'une absence de savoir-faire en matière d'organisation et planification des productions orales et écrites et de mobilisations des ressources pour des compréhensions orale et écrite optimales. De ce recensement des besoins, naissent les objectifs de notre dispositif pédagogique, ce qui confirme notre dernière hypothèse de recherche formulée au début de notre travail.

Au terme de cette description du niveau réel des étudiants de deuxième année universitaire inscrits en architecture et urbanisme ; à la suite de leurs propres réponses, de celles de leurs enseignants, et des remarques que nous avons portées lors de notre observation, et de nos échanges réguliers avec un architecte qui nous a fourni les situations (orales et écrites) auxquelles seront confrontés les étudiants une fois sur le terrain. Nous avons élaboré quatre unités didactiques qui peuvent être enseignées dès la première année de la formation (puisque'il nous a été impossible de programmer la formation pour la deuxième et troisième année du moment que la matière de langue française se voit substituée par celle d'anglais) afin d'abolir toutes situations pouvant constituer un handicap au niveau de leur cursus universitaire et même professionnel.

En effet, les deux premières unités élaborées visent à doter les étudiants, inscrits au département de génie civil et d'architecture de l'université de Mostaganem, de savoir-faire qui pourrait les aider à surmonter leurs difficultés pour les années universitaires à venir. Les deux autres, qui se veulent plus développer, tentent d'imprégner ces futurs cadres en architecture de compétences essentielles qu'ils doivent mobiliser pour réussir leur travail de terrain. En fait, ce que nous avons souhaité par notre proposition didactique, c'est de servir les étudiants aujourd'hui et demain car comme souhaité par Kherra. N (2014-2015: 359) « *serait sans doute souhaitable de concevoir des activités ciblées sur la préparation des examens et l'entrée dans la vie professionnelle.* »

Nous tenons à préciser que chaque unité didactique est scindée en deux séquences ; qui abritent une multitude d'activités conçues dans le but de répondre aux besoins spécifiques des étudiants en fonction des résultats auxquels, nous avons abouti par différents outils d'investigation.

La première unité s'articule autour de l'organisation de l'information pendant les cours ; il est question de doter l'apprenant de moyens, qui, lui permettent de prendre notes à partir de supports oraux et/ ou écrits, et procéder à les résumer par la suite. La deuxième unité, quant à elle, s'intéresse à la compétence de production (orale et écrite) ; en effet, l'étudiant saura, à la fin de cet enseignement, non seulement verbaliser une maquette, un plan, un dessin, mais aussi, rédiger un compte-rendu ou un rapport de stage.

A travers les deux dernières unités qui visent à amorcer l'entrée dans le monde professionnel, la troisième unité initie l'étudiant à son domaine lui facilitant ainsi la prise de parole lors des échanges mais aussi l'élaboration d'un procès verbal(PV) à la suite d'un travail de chantier. La quatrième et dernière unité permet une entrée au monde des affaires, des transactions puisqu'elle tourne autour de la commercialisation du projet produit par l'architecte. Ce dernier devrait dans un premier temps, négocier un projet en vue de son adoption par le client, et le gérer en chantier.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le « français d'architecture » a fait l'objet de peu d'études et recherches en contexte algérien, notre travail qui s'inscrit dans la continuité des recherches menées par Nawel Kherra au niveau de trois institutions (Batna, Setif et EPAU) et de celle par El Habitri Rachid au niveau du département de notre investigation, et puisqu'il nous a été difficile, et parfois impossible de tout recenser, les activités que nous proposons doivent être diversifiées, complétées du moment qu'elles tournent le dos à tout modèle exhaustif, ce qui permet de passer le flambeau à d'autres chercheurs pour un apport effectif au français sur objectifs spécifiques en domaine d'architecture.

Références bibliographiques

Ouvrages lus et cités

- ARDOUIN, T, « *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser, concevoir, réaliser, évaluer* », Ed Dunod, 2003.
- BENGHABRIT, N & REBAHI-SNOUCI, Z, « *le système LMD en Algérie : de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité* », JHEA/ RESA Vol. 7, Nos. 1 & 2, 2009, p.190
- CABRE, M. T. « *La terminologie : théorie, méthodes et applications* », traduit du catalan, adapté et mis à jour par Cormier, M. et Humbley, J., Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa (Regards sur la traduction) et Paris, Armand Colin, 1998
- CARRAS, C & AL, « *le français sur objectifs spécifiques et la classe bilingue* », Paris, clé international, 2007
- CARRAS, C. TOLAS, J. KOHLER, P & SZILAGYI, E, « *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue* », Clé International, Paris, 2007
- CHALLE, O, « *Enseigner le français de spécialité* », Economica, Paris, 2002
- CORTES, J, « *Rapport introductif : français scientifiques, français instrumental et français fonctionnel, essai de définition* », AUPELF, Strasbourg
- CUQ, J-P & GRUCA, I, « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », PUG, 2002
- DABENE, L, abène, L, « *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues* », Paris, Hachette, 1994
- EURIN, S & HENAO, M-L, « *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique* », Hachette, 1992,
- FENOUILLET, F, « *La motivation* » Ed Les Topos : Donud, Paris, 2003
- GADET, F, « *La variation sociale en français* », Ophrys, Paris, 2007
- GATHER THURLER, M, « *Innover au cœur de l'établissement scolaire* », ESF éditeur, Paris, 2002
- GILBERT, L, « *La spécificité du terme scientifique et technique* », In Langue Française, n°17, 1973, pp.7

- HALTE. J.F, « *La didactique du français* », Paris, Puf,1992, 127p
- JULIE, K, « *Enseigner l'anglais* », Hachette, 1994
- LECORBUSIER, « *vers une architecture* », Ed Flammarion, Collection Champs Arts, réed septembre 2008.
- LEGRAND,L, « *La différenciation pédagogique* », Scarabée, CEMEA, Paris 1984)
- LEHMANN, D, « *Objectifs spécifiques en langue étrangère* », Hachette, Paris, 1993
- LEHMANN,D, « *La communication spécialisée est un brouillon de culture* », *Le français dans le monde*, 1993, N°260.
- LEHMANN, D, « *Le français sur objectifs spécifiques et l'intégration de la composante culturelle* », *L'avenir du français dans une Europe pluriculturelle, Actes du 2ème Congrès National des Professeurs de Français*, Université Aristote, Thessalonique, 1996, 224-228
- LEHMANN, D, « *Lecture des textes de spécialité* », *Le français dans le monde*, n°153, 2002,
- LERAT, P, « *Les langues spécialisées* », Paris, PUF, 1995
- LE CONSEIL DE L'EUROPE, « *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* », Didier, Paris, 2001
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, « *Le français sur objectifs spécifiques ou l'art de s'adapter* », Université Lyon 2, lumière, 2004
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, « *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse à l'élaboration d'un cours* », Hachette, 2004
- MOIRAND,S, « *Situation d'écrit* » , Clé Internationale, Paris, 1979.
- MOURLHON-DALLIES, F, « *Enseigner une langue à des fins professionnelles* », Paris, Les éditions Didier, 2008
- UGO, V, « *Une hutte, une clairière* » ou le lieu d'une architecture théorique, in *l'objet architecture. Critique*, 1987, jan-fev.

- PHAL, A, « *De la langue scientifique à la langue des sciences et techniques* », *Le français dans le monde*, n°61, décembre 1968.
- PERETZ, H, « *Introduction, les méthodes en sociologie : l'observation* », éd la Découverte, 2004, pp.3-10
- RICHTERICH, R, « *Les besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Paris, Hachette, 1985
- RICHTERICH, R, « *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* », Paris : Hachette. Coll.F, 1985
- SEBAA, R, Sebaa, R, « *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée* », Oran, Edition Dar el Gharb, 2002
- VIANIN, P, « *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* ». De Boeck Supérieur, 2006
- VION, R, « *La communication verbale* ».Hachette, 1992
- VITRUVÉ, « *Les dix livres d'architecture* », P. Mardaga ,1979
- VISSER, W, & DETIENNE, F, « *Articulation entre composantes verbale et graphico-gestuelle de l'interaction dans des réunions de conception architecturale* ». Journées SCAN'05., Paris. 1-2 décembre 2005
- WEINSTEIN, C- E & MAYER, R- E, “ *The teaching of learning strategies*”. Dans M. C. Wittrock (Dir.) : *Handbook of research on teaching*, New York : Macmillan, 1986

Dictionnaires cités

- CUQ, J-P, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, Asdifle, Cle Internationale, 2003 .
- GALISSON, R & COSTE, D, « *Dictionnaire de didactique des langues* », Hachette, 1976.
- LEGENDRE, R, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* ». Montréal, Québec : Guérin, 1993.

- ROBERT, J-P, « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Ophrys, première édition, Paris, 2002

Articles lus et cités

- ALVAREZ , G, « *La notion de « français Instrumental »* », In revue Langues et Linguistiques, N° 2, 1976, pp. 1-9 consulté novembre 2017
- ASSAF, C, « *l'ingénierie pédagogique : un luxe ou une nécessité ?* », revue CRDP, 2014 <http://www.crdp.org/mag-description?id=9206>
- BESSE, H, « *Méthodes et pratiques des manuels de langues* », Paris, CREDIF, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/ Saint-Cloud, Didier, 2005, pp.40-41, consulté avril 2017
- BETROUNI, M, « *Patrimoine architectural : Derrière les attributs, les valeurs* », Identité architecturale, journée scientifique, 22 février 2016, pp.1-32, consulté janvier 2018.
- BOUKHANNOUCHE, L, « *Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires* », In Synergie Algérie, N° 15, 2012, Pp 95-106 consulté mai 2017
- BOURGEOIS, E, « *L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique* », mesure et évaluation en éducation, 1991, pp.17-60 consulté mai 2017
- CHARNOK, R, « *Les langues de spécialité et le langage technique : considérations didactiques* », In ASP, 1999, pp.282-283 consulté aout 2016
- COMBETTES, B, « *Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif* », In Pratiques, n°58, 1988, pp.107-119 consulté septembre 2017
- FATTIER, D, « *Contribution à l'étude de la genèse d'un créole : l'Atlas linguistique d'Haïti, cartes et commentaires* », Aix- Marseille 1, Lettres, 1998, consulté décembre 2017
- GRANDGUILLAUME, G, « *La Francophonie en Algérie* », Hermès, La Revue, vol. 40, no. 3, pp. 75-78. 2004 consulté mars 2018
- HARDY, M, « *La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité: pourquoi et comment?* » « Langues modernes, ISSN 0023-8376, N°. 1, 2005, pages. 19-30, consulté juin 2016

- HOLTZER, G, « *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : histoire des notions et pratiques* », Le français dans le monde, Recherches/applications : de la langue aux métiers, éd Clé international et FIPE, 2004, Pp. 8-27. Consulté mars 2015
- MANGIANTE, J-M & PARPETTE, C, « *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches distinctes* », VII Congrès International de Linguistique Française, Linguistique Plurielle, Valencia, le 25, 26 et 27 octobre 2006, pp.1-16, consulté juin 2016
- MANGIANTE, J-M & MENESES-LERIN, L, « *L'Analyse de données en FOS : caractéristiques méthodologiques et outils numériques* », / Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources in revue Points Communs n3 2016, Pp. 25-43, consulté septembre 2017
- MARTIN, E, « *L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : Demande institutionnelle et coopération franco-chinoise* », Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle, Pp.110-119
- MOUSSANNEF-SERRAB C. (2007), « *Enseignement de l'architecture en Algérie. La réforme du système LMD* », <http://mentouri.ibda3.org/t13878-topic> consulté avril 2017
- PARPETTE, C, « le cours magistral et son double, le photocopié : relation et problématique de réception en L2 », in cahiers de français contemporains, Université Lyon 2, Lumière, 2004 consulté février 2017
- PERRENOUD Philippe, 1998, « *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences* », dans Revue des sciences de l'éducation, vol. 24, n° 3, pp. 487-514, consulté mai 2017
- PORCHER, L, « *Formation, Profession, Légitimation* », In FDM, Numéro spécial, aout-septembre, coordonné par Simone Lieutaud, pp.15-20, 1992
- RICHER, J.-J, « *Le FOS est-il soluble dans le FLE ? Pour une didactique spécialisée du Français sur Objectifs spécifiques (F.O.S)* », in. *Synergies Pérou*, n°21, 2007, pp.20-27, [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Perou2/Richer.pdf>, consulté en octobre 2016

- RICHER, J-J, « *Le FOS ou une didactique du langage et de l'action* », in Synergies Chine, 3,2008, p.117-126 [en ligne] <http://gerflint.fr/Base/Chine3/richer2.pdf>, consulté en août 2017.
- RICHTERICH, R, « *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes* », In TRIM J.L.M & al, 1973, pp. 30-44, consulté mars 2017
- SAMAI-BOUADJADJA, A, « Histoire d'une discipline : l'Architecture », Revue Sciences Humaines, n°21, Juin 2004, pp. 53-67
- SEBBANE, M, « *Le Français sur Objectifs Universitaires* » In Synergie Algérie, - 2011 pp. 375-380
- VAN DE AVENNE, C, « *Bambara et français-tirailleur : Une analyse de la politique linguistique de l'armée coloniale française : La Grande Guerre et après* », Documents pour l'histoire pour le français langue étrangère ou seconde, SHHFLES, N° 35, 2005, p. 123-150, consulté janvier 2017
- VAN, H, article disponible sur: <http://www.vanhaecke-architecte-st-malo.fr/architecture-53>, consulté décembre.
- 2017
- VEDA ASLIM, Y, « *Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE* »,2010 en ligne : <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173/1763> consulté février 2018
- WEISSER, M,« *Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage !* », *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011, consulté le avril 2017. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- WOLSKA, F, « *Formateur FLE, formateur FOS : un même métier ?* », 2008, <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/flp1.htm>

Thèses et mémoires de magister cités

- BOUKHANNOUCHE, L, « les compétences rédactionnelles en sciences vétérinaires », Thèse de Doctorat, Université de Blida, 2016

- CHEBALLAH – BAKOUCHE, A, » *Difficultés rencontrées par les cadres bancaires en expression écrite* », Mémoire de Magister, Université de Blida, 2008, P. 187
- CHTATHA, H, « *Le rôle de l'exposé oral dans le développement des compétences communicatives orales : cas des étudiants de première année licence de français* », Mémoire de Magister, Université de Constatine, 2007-2008, p.131
- EL HABITRI, R, « *(Degré d') Adéquation des objectifs d'apprentissage aux besoins des étudiants algériens de 1^{ère} année d'architecture : analyse d'outils didactique de l'enseignement/ apprentissage du FLE* », Thèse de Doctorat, Université de Mostaganem, 2012-2013, P252
- GUERIN, E, « *Introduction à la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : on et ça.* » Thèse de doctorat, Paris X-Nanterre, 2006
- HAIDAR, M, « *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"* ». Education. Université Rennes 2, 2012, P. 419
- KHERRA, N, « *Pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants inscrits en Architecture* », Thèse de Doctorat, Université de Batna, 2014-2015, P 418
- MESSAOUD, A, « *Analyse des pratiques pédagogiques d'enseignement du projet architectural au département d'architecture et d'urbanisme de Constantine à la lumière des méthodes pédagogiques actives : Pour un meilleur développement des compétences des étudiants de fin de cycle* », Thèse de Doctorat, Université de Constantine, 2005-2006, P 273.
- MESSAOUDI, L, « *Des technolectes : présentation, définition, fonctionnement, application linguistique à l'arabe standard* », p 501
- SAFI, A, « *Le texte explicatif en français de spécialité : de l'analyse exploratoire aux contenus didactiques, cas d'étude : le socle commun des sciences de la vie de l'Université de Tiaret* », Thèse de Doctorat, Université de Mostaganem, 2016-2017, P226.
- QOTB, H, « *Vers une didactique du Français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet* », Thèse de doctorat, Université Paul Valéry- Montpellier 3, 2008, p. 622

Ouvrages, Articles & dictionnaires consultés

- ALI BENCHERIF, A- Z, « *L'alternance codique arabe dialectal/français dans des conversations bilingues de locuteurs algériens immigrés/non-immigrés*. Linguistique. Université Abou Bakr BELKAÏD de Tlemcen (Algérie), 2009
- AIT DEHMAN, K, « *Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre présentations identitaires et enjeux de la mondialisation* » in *Synergies Algérie* n°1. 2007
- BEACCO, J.M., LEHMANN, D, « *Publics spécifiques et communications spécialisée* », Paris : Hachette, Coll. Recherches/applications, 1990
- BENNAMAR, B, « *Le profil du bachelier algérien : élaboration du curriculum en FLE* », [en ligne] novembre 2007 sur www.acedlef.fr, 2008
- BERCHOUD, M.J & ROLLAND, D , « *De la langue aux métiers* », in. *Le français dans le monde, Recherches/applications*, Numéro spécial, Paris : CLE INTERNATIONAL et FIPF, 2004
- BERTRAND, O & SCHAFFNER, I, « *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* », Coll. Langues et cultures, Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique, 2008
- BINON J., & VERLINDE, S, « *Comment concevoir un dictionnaire d'apprentissage?* » *Le Français dans le Monde*, 129, 66-68, 1997
- BINO, J & VERLINDE, S, « *Le Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires: un nouveau type de dictionnaire d'apprentissage multilingue axé sur la production* », *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIII, n° 4, 439-451, 1998
- BINON, J. VERLINDE, S, VAN DYCK , J & BERTEL, A, « *Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires* », Paris, Didier-Hatier, 2000
- BINON, J & VERLINDE, S, « *Langue (s) de spécialité (s) : mythe ou réalité ? Lexicographie et "langue (s) de spécialité (s)"* », in *Romaneske : driemaandelijkschrift van de Vereniging van Leuvense Romanisten*, vol : 24, pp.40-45, 1999 [en ligne] <http://www.vlrom.be/pdf/9911sp.pdf>
- BRAIK, S, « *L'enseignement du français au département d'agronomie : analyse des besoins et expertise des programmes* », in *Synergie Algérie*, n°2, pp.79-92.2008

- CALVAT, G, « *La Maison de A à Z : le Vocabulaire de la construction* », Ed Alternatives, 2003
- CHALLE, O & LEHMANN, D, « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique », in: *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le Monde*, août-septembre 1990, 74-81
- CHEBAHI, M, « *L'enseignement de l'architecture à l'École des beaux-arts d'Alger et le modèle métropolitain : réceptions et appropriations (1909-1962)* », *ABE Journal*[En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 22 août 2017
- DEBAVEYE, H, « *50 outils pour la conduite de chantier, formulaires, imprimés, modèles, liste de contrôle, préparation, exécution et réception de chantier* », Ed Le Moniteur, 2018
- DEFAYS, J-M, « *Principes et pratiques de la communication scientifique et technique, Méthodes en sciences humaines*, Bruxelles : De Boeck.,2003
- DUQUETTE, L & RENIE, D, "*Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia*", in Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "*Hypermédia et apprentissage des langues*", *Etudes de linguistique appliquée* pp.237-246 , 1998
- FARACO, M, « *Technique de la prise de notes en français spécialisé* », *FDFM* N° 287, pp 38-40, 1997
- GOUSSET, J-P, « *Lire et réaliser les plans de maisons de plain-pied* », Ed Eyrolles, 2007
- GROSMAN, F& SIMON, J-P, « *Lecture à l'université (langue maternelle, seconde et étrangère)* », (éd) Berne, 2002
- GUEVEL, Z, « *La lexicographie française des affaires. Représentation lexicale d'une langue de spécialité* ». Thèse de doctorat non publiée (Université Paris XIII), 1995
- HAMBURGER, L, « *Maître d'œuvre bâtiment : Guide pratique, technique et juridique* », Ed Eyrolles, 2017
- KERBRAT-ORECCHIONIC, C, « *La conversation* », Collection Mémo, Seuil, 1996

- KHERRA, N, « pour un enseignement du français sur objectifs spécifiques aux étudiants en architecture : application à la première année », Mémoire de Magister, Université de Béjaia, 2007
- KOCOUREK, R, « *La langue française de la technique et de la science* », Oscar BrandstetterVerlag, Wiesbaden, en France, Paris : la documentation française, 1982
- LAVENU, M & MATAOUCHEK, V, « *Dictionnaire d'architecture* », Ed Gisserot, 2012
- MAURICE, D, « *Réussir la première année à l'université : la transition secondaire-université : Le projet Boussole* », revue française de pédagogie, n°136, pp77-86, 2001
- MESSAOUDI, L, « *Les rôles de la situation et du contexte dans les technolectes bilingues français – arabe* », actes du colloque Mots, termes et contextes, Bruxelles, 2005
- MOURLHON-DALLIES, F, « *Discours écrit dans la didactique du FOS* », in *Le français dans le monde*, n°346, juillet aout 2002, www.fdlm.fr.
- MOURLHON-DALLIES, F, « *Analyse du discours et français sur objectifs spécifiques : des apports réciproques* », *Points communs*, n°26, Chambre de commerce et d'industrie de Paris, www.fdlm.fr, 2005
- PARPETTE, C, « *Les discours pédagogiques oraux : évolution des représentations et des pratiques didactiques* », dans *Lefrançais dans le monde*, Recherches & Applications 43, Paris, CLE International, pp.114-126, 2008
- PAULIN, M, « *Vocabulaire illustré de la construction* », Ed Le Moniteur, novembre 2016.
- PEROUSE DE MONTCLOS, J-M, « *Architecture, méthode et vocabulaire* », Ed Réunion des Musées Nationaux, 2011.
- ROLLE-BOUMLIC, M, « *Vers une ingénierie de la formation en milieu professionnel* ». in www.franc-parler-oif.org, 2004
- ROLLE-BOUMLIC, M, « *Guide de l'école nationale polytechnique aux études d'ingéniorat* », Rouiba, Alger, 2006

- ROY, J-P & BLIN-LACROIX, J-L, « *Le dictionnaire professionnel du BTP* », 2^{ème} éd, Ed Eyrolles, 2011
- SEBBANE, M, « *L'effet de deux modalités de prise de l'information (audition d'un CM vs lecture d'un photocopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue 2 L2 : un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production* », in *Synergie Algérie*, n°2, pp.117-123, 2008
- YANRU, Y, « *Le français sur objectifs spécifiques en question* », in *Synergies Chine* n°3, pp.49-58, <http://gerflint.fr/Base/Chine3/yang.pdf> 2008

Documents officiels consultés

- Canevas de la formation des étudiants en architecture & urbanisme : licence nouveau régime 2012-2013
- Fiches d'organisation semestrielle des enseignements (licence) : répartition des matières
- Fiches d'organisation des unités d'enseignements : descriptif des matières
- Programme détaillé par matière

Sitographie

- <http://ceil-mostaganem.webs.com/> consulté avril 2018
- <http://e-fst.univ-mosta.dz/course/index.php?categoryid=71> consulté février 2018
- <http://www.franparler-oif.org/> consulté septembre 2017
- <https://fst.univ-mosta.dz/> consulté janvier 2018
- <http://www.if-algerie.com/oran/departement-de-la-langue-francaise/presentation-du-departement-de-langue-francaise> consulté janvier 2018
- https://lafef.net/bd/edaf.php?liste_theses_edaf&mX=50 consulté février 2018

- <http://www.le-fos.com/> consulté mars 2017
- <http://www.ulb.ac.be/> consulté avril 2018
- <https://www.univ-mosta.dz/> consulté janvier 2018
- <http://www.vanhaecke-architecte-st-malo.fr/architecture-53> consulté mars 2018

Résumé.....	3
Sommaire.....	6
Introduction :.....	8
Partie I : Cadre théorique et de contextualisation.....	21
Chapitre 1 : Notions sur le français enseigné à des publics spécifiques :Du contexte	
d'émergence à la démarche FOS.....	22
1..... L'enseignement du français à l'intention de publics distincts : du déclic d'émergence à la naissance du FOS.....	24
1.1. Le français militaire	24
1.2. Le français scientifique et technique.....	25
1.3. Le français instrumental.....	26
1.4. Le français de spécialité (FSP) ou langue de spécialité (LSP) : mise au point sur la notion.....	28
1.5. Le français fonctionnel.....	29
2.Qu'est-ce que le FOS ?	34
2.1. Définitions et caractéristiques	34
3.La démarche FOS.....	39
3.1. Offre ou demande de formation	40
3.2. Analyse des besoins	41
3.3. Collecte et analyse des données	44
3.4. Elaboration didactique	47
4.Le FOS en contexte algérien	50
4.1. Genèse des projets FOS en contexte algérien	51
4.1.1.Les centres culturels français.....	51
4.1.2. le centre d'enseignement intensif des langues (CEIL).....	52
4.1.3.Le centre de recherches appliquées en français sur objectifs spécifiques (le CREAMOS).....	54
4.1.4.Travaux universitaires en FOS : thèses, mémoires de magister et de master	55
Chapitre2: L'architecture en contexte algérien : de la naissance du domaine au terrain de notre investigation.....	59
1.Architecture : éléments de définition	60
2.Panorama de l'enseignement d'architecture en Algérie :.....	61
2.1. Naissance de la formation d'architecture	61
2.2. Critères d'accès à la filière d'architecture.....	62
2.3. Description de la formation architecture en Algérie4	63

2.3.1. Aménagement de la formation	63
2.3.2.L'apport du système LMD à la formation d'architecture	66
2.4. Cadre de l'enquête : le département de notre travail de recherche	70

Partie II: l'investigation didactique.....81

Chapitre 3: Interprétation des besoins des étudiants par le biais du questionnaire.....82

1.L'incontournable outil d'investigation : tentatives de définitions.....	83
1.1 L'élaboration du questionnaire	84
1.2 Le choix des questions	85
2.Le traitement des données recueillies	87
2.1 Rappel des données	87
2.2 L'interprétation des réponses	88
2.2.1 Profil général des étudiants	88
2.2.2 Trajectoire scolaire et habitudes langagières des enquêtés.....	90
2.2.3 Entraves rencontrées par les étudiants et les stratégies mises en place pour optimiser l'apprentissage du français.....	97
2.2.4 Représentation des étudiants sur le cours de français et leurs attentes	118
3.Synthèse des réponses obtenues par les étudiants	125

Chapitre 4: Analyse des besoins des étudiants par le biais des enseignants.....127

A. Enseignants des matières de spécialité	128
1.Contexte de réalisation de l'enquête	128
1.1 Montage du questionnaire	128
2.L'analyse des réponses reçues	130
2.1 Profil des enseignants.....	130
2.2 Représentations sur les pratiques langagières des étudiants et leurs niveaux	134
2.3 L'existence d'un travail d'équipe	143
2.4 Propositions de contenus	144
B.Enseignants de la matière de français.....	146
3.Conditions de réalisation de l'enquête	146
4.Analyse des données	147
4.1 Profil des enseignants.....	147
4.2 Les difficultés de leurs étudiants.....	151
4.3 La nature des enseignements dispensés	153
4.4 L'existence d'un travail d'équipe.....	157
4.5 Quel remède face aux difficultés : propositions de contenus de formation	159
5.Synthèse des réponses recueillies par le biais du questionnaire des enseignants de langue française	160

Chapitre 5: Enquête par observation des pratiques de la classe.....	163
1.L'outil qualitatif par excellence	164
1.1. Définitions.....	164
1.2. Observer oui : mais quoi ?	165
2.Conditions de déroulement de l'observation.....	166
3.Les conventions de transcriptions choisies	167
4.Description des lieux et acteurs pédagogiques : bref état des lieux	168
4.1. Les lieux : bref aperçu.....	168
4.1.1.Salles de TD (travaux dirigés) :	169
4.1.2. Salles de TP (travaux pratiques):.....	169
4.1.3. Salles de CM (cours magistraux).....	169
4.1.4 Salles d'Atelier.....	169
4.2. Les acteurs de la classe.....	169
4.2.1.Les enseignants.....	169
4.2.2.Les étudiants.....	169
5.Déroulement de l'observation : description des séances.....	170
a.Discipline linguistique.....	170
5.1. Unité d'enseignement de méthodologie.....	170
5.1.1.La matière de français	170
5.1.1.1.Séance n° 01	170
5.1.1.2.Séance n° 02	171
5.1.1.3.Séance n°03	171
5.1.1.4.Séance n° 04	172
b.Disciplines de spécialité.....	173
5.2. Unité d'enseignement fondamentale.....	173
5.2.1 Séance n° 01.....	173
5.2.2. Séance n° 02	174
5.3. Unité d'enseignement de découverte	178
5.3.1.Séance n° 03	178
5.4. Unité d'enseignement transversale	179
5.4.1.Séance n° 04	179
6.Compte-rendu des observations	180
6.1. Les supports exploités pendant les enseignements	180
6.2. Le discours des enseignants et des étudiants.....	181
6.3. Les actes de parole	182
6.4. Paroles confisquées et échanges inexistant.....	183
6.5. Les pratiques plurilingues	186

Partie III: l'intervention didactique.....	189
Chapitre 6: Propositions didactiques : de la conception à la réalisation.....	190
1.Démarche de l'élaboration des conteus.....	191
2.Qu'est-ce qu'un dispositif ?	193
3.Organisation du travail.....	194
4.Conception des unités didactiques, et objectifs d'apprentissage.....	196
a. Les tâches impliquant des cyber quêtes	198
b. Les tâches impliquant des interactions.....	198
5. Les activités.....	205
Conclusion.....	290
Références bibliographiques.....	297
Tables des matières.....	310
Indexe des figures.....	314
Indexe des tableaux.....	315
Indexe des annexes.....	316
Annexes.....	317

Indexe des figures

Figure 1 le modèle d'apprentissage du FF conçu par Lehmann et Porquier.....	33
Figure 2 Hiérachisation des besoins en FOS.....	38
Figure 3 les caractéristiques du FOS.....	39
Figure 4 naissance des travaux universitaires en FOS.....	51
Figure 5 organisation des enseignements dans le LMD.....	66
Figure 6 organigramme des facultés de l'université de Mostaganem.....	71
Figure 7 organigramme de la faculté des sciences techniques.....	72
Figure 8 les bases de notre démarche d'enquête.....	87
Figure 9 répartition des étudiants selon le sexe.....	88
Figure 10 répartition des étudiants selon l'âge.....	88
Figure 11 répartition des étudiants selon leurs wilaya de provenance.....	89
Figure 12 langues maternelles des enquêtés.....	90
Figure 13 niveaux des étudiants en langue française.....	90
Figure 14 l'usage du français dans l'espace classe.....	91
Figure 15 usage du français en dehors de l'espace classe.....	92
Figure 16 filières de formation au baccalauréat.....	93
Figure 17 mentions décrochées à l'examen du BAC.....	94
Figure 18 notes de français au BAC.....	95
Figure 19 l'orientation en formation d'architecture.....	96
Figure 20 difficulté à lire des livres.....	98
Figure 21 difficulté à lire des articles.....	98
Figure 22 difficulté à lire des photocopies.....	99
Figure 23 entrave à rédiger un exposé.....	101
Figure 24 entrave à prendre notes.....	102
Figure 25 entrave à formuler des réponses lors des examens.....	103
Figure 26 entrave à rédiger des C.R / Rapport de stage.....	103
Figure 27 entrave à rédiger des fiches de lecture/ synthèse de documents.....	104
Figure 28 limites à comprendre une question.....	105
Figure 29 limite à comprendre une consigne orale.....	106
Figure 30 contrainte à formuler une question.....	107
Figure 31 contrainte à rédiger une réponse.....	108
Figure 32 contrainte à présenter un exposé oral.....	108
Figure 33 contrainte à défendre un choix.....	109
Figure 34 contrainte à expliquer une idée.....	109
Figure 35 répartition des productions maîtrisées.....	111
Figure 36 stratégies adoptées pour une meilleure compréhension de l'oral.....	113
Figure 37 stratégies adoptées pour optimiser la compréhension de l'écrit.....	114
Figure 38 stratégies employées pour améliorer la production écrite.....	115
Figure 39 stratégies déployées pour soigner la production orale.....	117
Figure 40 représentations des étudiants sur le cours de français.....	120
Figure 41représentation du français chez les étudiants.....	122
Figure 42 désir à suivre des cours en FOS.....	123

Figure 43 participation à la proposition de contenus	124
Figure 44 les suggestions à prendre en considérations	125
Figure 45 répartition des enseignants selon le sexe	130
Figure 46 regroupement des enseignants selon la tranche d'âge	131
Figure 47 répartition des enseignants selon leurs formations.....	131
Figure 48 répartition des enseignants selon leurs grades.....	132
Figure 49 regroupement des enseignants par natures des matières à dispenser	133
Figure 50 répartition des enseignants selon leur expérience	134
Figure 51 langues utilisées en salle de cours	135
Figure 52 représentation des enseignants sur le niveau des étudiants.....	136
Figure 53 répartition des difficultés des étudiants	138
Figure 54 le choix quant à la langue de productions.....	140
Figure 55 les compétences à développer chez les étudiants	141
Figure 56 l'existence d'un travail de coordination	143
Figure 57 répartition des propositions faites par les enseignants de spécialité	145
Figure 58 l'organisation logique d'une séance d'affichage de projet	162
Figure 59 l'organisation réelle d'une séance d'affichage	177

Indexe des tableaux

Tableau 1 mode d'évaluation en architecture	65
Tableau 2 répartition des étudiants selon les wilayas	72
Tableau 3 programme de la deuxième année filière architecture et urbanisme	76
Tableau 4 notes de langue française au BAC	94
Tableau 5 difficultés liées à la compréhension de l'écrit	97
Tableau 6 difficultés liées à la production écrite	100
Tableau 7 difficultés liées à la compréhension de l'oral.....	104
Tableau 8 difficultés liées à la production orale.....	107
Tableau 9 situations de productions aisées pour les étudiants.....	111
Tableau 10 stratégies des étudiants en C.O	112
Tableau 11 stratégies des étudiants en C.E.....	113
Tableau 12 stratégies des étudiants en P.E	114
Tableau 1 stratégies des étudiants en P.O.....	116
Tableau 2 premières remédiations possibles.....	142
Tableau 15 tableau des différences en le français de spécialité et le FOS élaboré par Mangiante	149
Tableau 3 Plan de formation adopté.....	198
Tableau 4 tableau des contenus de l'unité 1.....	199
Tableau 5 tableau des contenus de l'unité 2.....	200
Tableau 6 tableau des contenu de l'unité 3.....	201
Tableau 7 tableau des contenus de l'unité 4.....	202

Indexe des annexes

Annexe 1 : Emploi du temps de la première année licence Architecture

Annexe 2 : Emploi du temps de la deuxième année licence Architecture

Annexe 3 : Emploi du temps de la troisième année licence Architecture

Annexe 4 : Emploi du temps de la première année master Architecture

Annexe 5 : Canevas de formation de la première année licence

Annexe 6 : Canevas de formation de la deuxième année licence

Annexe 7 : Canevas de formation de la troisième année licence

Annexe 8 : Fiches d'enseignements des matières

Annexe 9: Questionnaire des étudiants

Annexe 10 : Questionnaire des enseignants de spécialité

Annexe 11 : Questionnaire des enseignants de Français

Annexe 12 : Emploi du temps de la filière traduction/ interprétariat