

**UNIVERSITE DE MOSTAGANEM**  
FACULTE DES LETTRES DES LANGUES & DES ARTS  
-----  
**INSTITUT DES LANGUES ETRANGERES**

**Mémoire de Magistère  
en Didactique des Langues Etrangères**

**LE FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPECIFIQUES**  
**DANS UN CADRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE**  
**DE HAUT NIVEAU**

**PROPOSITION D'UN CURRICULUM  
POUR LE MODULE DE FRANÇAIS  
DE L'ÉCOLE SUPÉRIEURE DE BANQUE D'ALGER**

**Projet présenté par  
Mme Fatma Fatiha Ferhani**

**Sous la direction  
de Mme Aïcha Benamar  
Maître de Recherche.**

**JURY**

*Président*

Hadj MILIANI, Professeur

*Examineurs*

Belkacem BENTIFOUR, Maître de Conférences

Belkacem MEBARKI, Maître de Conférences

*Rapporteur*

Aïcha BENAMAR Maître de Recherche

**ANNEE 2006-2007**

# **SOMMAIRE**

- INTRODUCTION
- PROBLEMATIQUE

## **A - CADRES METHODOLOGIQUE ET THEORIQUE**

### **1 – CADRE METHODOLOGIQUE**

- 1.1. Descriptif du travail effectué
- 1.2. Compte rendu de l'expérience personnelle

### **2 – CADRE THEORIQUE**

- 2.1. Théories sur l'acquisition et applications aux langues étrangères
  - 2.1.1 – Le cognitivisme
  - 2.1.2 – Le constructivisme
  - 2.1.3 – Le socio-constructivisme
  - 2.1.4 – Métacognition et neurosciences
  - 2.1.5 – Neurosciences, stratégies et styles d'apprentissage
- 2.2. Définition des concepts fondamentaux utilisés
  - 2.2.1. Quelques concepts
  - 2.2.2. Le français langue maternelle (FLM)
  - 2.2.3. Le français langue étrangère (FLE)
  - 2.2.4. Le français langue seconde (FLS)
  - 2.2.5. Le français sur objectifs spécifiques (FOS)
- 2.3. Quelles approches pour l'enseignement du FOS ?
- 2.4. La dimension culturelle de la langue

## **B - ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DANS LE CONTEXTE**

### **1 – LE CONTEXTE LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNEL**

- 1.1. Rappel sur la situation de la langue française en Algérie
- 1.2. Présentation synthétique du secteur bancaire algérien
- 1.3. Les pratiques linguistiques au sein des banques

### **2 – LE FRANÇAIS A L'ESB**

- 2.1. Présentation de l'établissement
  - 2.1.1. Organisation et missions
  - 2.1.2. Organisation et ressources humaines
  - 2.1.3. Sélection à l'entrée
  - 2.1.4. Population estudiantine/ résultats
- 2.2. Statut du français à l'ESB
  - 2.2.1. Le français, critère de sélection
  - 2.2.2. Programmes et volumes horaires
  - 2.2.3. Volumes horaires de français

## **C – EVALUATION DU PROGRAMME EXISTANT**

### **1 – EVALUATION DU PROGRAMME DE L'ESB**

#### **1.1. Notions de base sur les programmes**

- 1.1.1. Définition du programme
- 1.1.2. Elaboration et implantation de programmes
- 1.1.3. L'évaluation de programmes
- 1.1.4. Objets de l'évaluation de programme

#### **1.2. Le programme de l'ESB**

- 1.2.1. Evaluation de la cohérence interne
- 1.2.2. Présentation des programmes de l'ESB
- 1.2.3. Analyse du programme de français

### **2 – ENQUETE AUPRES DES DIFFERENTS ACTEURS**

#### **2.1. Sondage auprès des enseignants (de français et de spécialité)**

#### **2.2. Sondage auprès des étudiants de DESB**

#### **2.3. Les entretiens semi-directifs**

- Avec les enseignants
- Avec les anciens étudiants en fonction.

### **3 – CONCLUSIONS DE L'EVALUATION**

#### **3.1. Tableau de convergence**

#### **3.2. Décision et recommandations**

## **D – PROPOSITION DE CURRICULUM (CYCLE LONG ESB)**

### **1 – UNE APPROCHE CURRICULAIRE**

#### **1.1. Définition de l'approche par compétences**

#### **1.2. Application de l'approche par compétences**

### **2- PROPOSITION D'UN CURRICULUM**

#### **2.1. Démarche retenue**

#### **2.2. Référentiel général**

- 2.2.1. L'oral : écouter / parler
- 2.2.2. L'écrit / réception
- 2.2.3. L'écrit / production
- 2.2.4. Les compétences transversales

#### **2.3. Référentiel spécifique**

- 2.3.1. Tableau des compétences / activités / tâches
- 2.3.2. Proposition de nomenclatures d'activités

#### **2.4. Conditions de mise en œuvre d'un curriculum**

## **CONCLUSION**

## **ANNEXES**

à  
la mémoire de mes parents  
qui m'ont poussé à aller vers le savoir,  
à  
celle de mon beau-père  
qui a consacré sa vie à l'Ecole,  
à  
Ameziane, Hassen et Dounia  
qui m'ont encouragée et soutenue,  
à  
tous ceux et toutes celles  
qui m'ont accordé leur aide  
et prodigué leurs conseils  
et avant tout à mon encadreur  
Mme Aïcha Benamar,  
aux  
collègues, administrateurs et étudiants  
de l'Ecole Supérieure de Banque  
enfin, à  
notre pays qui mérite  
un enseignement à la hauteur  
de ses besoins et de ses espérances.

## INTRODUCTION

L'apprentissage des langues représente un enjeu important des enseignements professionnels ou spécialisés de haut niveau dans la mesure où la maîtrise de l'outil linguistique détermine grandement l'acquisition des connaissances techniques ainsi que la qualité ultérieure de leur mise en œuvre en situation de travail. Cela nous semble valoir davantage pour les filières à haute technicité et, dans ces dernières, pour les catégories professionnelles élevées, ce qui correspond parfaitement au champ de recherche que nous avons choisi, à savoir l'Ecole Supérieure de Banque d'Alger qui forme des cadres supérieurs au profit des établissements financiers.

Nous avons assuré un cours de français à l'E.S.B. durant trois années (1999-2001). Cette expérience professionnelle, que nous présentons ci-après, a suscité en nous de nombreuses interrogations relatives à l'apprentissage du français dans le contexte considéré. Ces interrogations ont débouché sur une réflexion que nous souhaitons développer aujourd'hui à travers le présent travail de recherche et à la lumière des apports théoriques récents en matière de didactique des langues étrangères. Dans la perspective de recherche-action où nous inscrivons notre travail, l'objectif de cette réflexion est d'aboutir à l'élaboration d'un curriculum d'enseignement du français pour le cycle long de l'E.S.B sanctionné par le Diplôme Supérieur des Etudes Bancaires.

Le français est enseigné durant les deux premières années du cursus DSEB qui en compte quatre. Notre expérience et nos observations au sein de l'établissement nous ont amené à relever le caractère empirique et traditionnel du programme qui consistait :

- pour la 1<sup>ère</sup> année, en un inventaire de points de langue à étudier (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) conçu comme une mise à niveau,
- pour la 2<sup>ème</sup> année, en un inventaire des techniques d'expression (plan, résumé, prise de notes, synthèse, correspondances administratives...)
- pour les deux années en un fonctionnement du module de type frontal (cours magistral et application).

L'équipe des enseignants de français a proposé en 2001 un réaménagement des programmes. Cette opération a permis de définir des objectifs pédagogiques, jusque là absents, et de redistribuer les contenus en introduisant dès la 1<sup>ère</sup> année certaines techniques d'expression. Il s'agissait là d'un changement limité dans les ambitions et la profondeur, notamment au plan de la méthode dont le caractère frontal a été globalement maintenu. A ce jour, aucun autre changement n'a été introduit dans l'enseignement du français à l'E.S.B.

La langue française revêt une importance particulière dans la formation dispensée, attendu qu'elle constitue un facteur décisif de réussite au concours d'entrée et qu'elle est la langue d'enseignement à l'E.S.B. avec un fort coefficient, ceci en adéquation avec les pratiques linguistiques au sein du système bancaire algérien.

## PROBLEMATIQUE

Tel qu'énoncé dans le document « Programmes de formation » (2000-2001, page 1), le DSEB vise à développer chez les étudiants « un fort potentiel technique et managérial leur permettant de devenir des acteurs du changement, une qualification technique et professionnelle, une capacité d'analyse et de synthèse ».

**Du fait de l'importance du français dans la formation globale, les programmes appliqués dans cette matière contribuent-ils de façon efficace à la réalisation des objectifs précités ?**

Par ailleurs, la population des étudiants se caractérise au plan linguistique par deux éléments liés à leur parcours scolaire :

- des études en arabe durant toute leur scolarité, y compris pour les matières scientifiques (mathématiques, sciences physiques, économie...),
- un capital de 1092 heures de français depuis la première année d'apprentissage de cette matière (4<sup>ème</sup> année primaire) jusqu'à la veille du baccalauréat.

Or, il est attendu de ces étudiants, dès la première année à l'ESB, une maîtrise élevée du français.

**Il y a lieu dès lors, de s'interroger sur l'adéquation des programmes aux profils des étudiants. Dans ce sens, le « basculement » d'un statut du français langue étrangère vers un statut du français Langue seconde (enseignement et communication) est-il gérable, par les étudiants comme par l'enseignant et l'Institution, dans le cadre de la pratique actuelle du français ?**

Cependant, cet élément de problématique devra être confronté à la réalité des acquis extrascolaires telle que pourrait la déterminer une approche sociologique. En effet, le système de sélection en trois étapes accorde une place prépondérante au français, comme nous nous appliquerons à le montrer, et peut induire un « recrutement » basé sur un « héritage culturel » (selon le concept de Bourdieu) issu de la famille (en général et pour les enfants de banquiers, en particulier), du milieu culturel, des origines géographiques et des catégories socioprofessionnelles.

Dans quelle mesure ces paramètres extrascolaires peuvent-ils influencer sur la composition des promotions d'autant qu'à l'issue du parcours de sélection, les étudiants doivent obtenir un parrainage de leurs études par une banque ? Nous ne traiterons ces aspects que dans la perspective et les limites de notre recherche didactique et dans le but de nuancer les résultats d'une observation des parcours scolaires et de la notion de « basculement » précitée. En effet, pour les étudiants disposant dans leur milieu socio-familial d'une pratique relativement importante du français, cette notion de « basculement linguistique » devient secondaire sinon inexistante.

Le module de français tel qu'enseigné actuellement se présente comme une formule hybride qui ne définit ni ses objectifs, ni ses modalités et semble emprunter, tantôt au français de type FLM (langue maternelle), tantôt au français de type FLE (langue étrangère). Par ailleurs, les besoins du secteur employeur qui devraient à notre sens, mais surtout eu égard à la définition des missions de l'institution ESB, déterminer la finalité de la formation sont-ils suffisamment identifiés et pris en compte dans l'enseignement du français ?

**Le français sur objectifs spécifiques (FOS) peut-il représenter une démarche en mesure de répondre aux besoins des banques, de tenir compte du profil et des attentes des étudiants et ce, sans modification du cadre (années d'enseignement et volume horaire du module de français) ?**

L'évolution constante des métiers de la banque, particulièrement dans un contexte de transition vers l'économie de marché qui est celui de l'Algérie, suppose pour l'ensemble des matières enseignées une adaptabilité permanente qui nous paraît aussi justifiée pour l'enseignement du français.

**La mise en place du FOS peut-elle amener les étudiants à développer des stratégies d'apprentissage de la langue, à même de leur permettre de développer par eux-mêmes, durant leur passage à l'ESB mais surtout dans leur vie professionnelle, leurs compétences orales et écrites?**

Nous traiterons cette problématique à travers notre proposition de curriculum s'inscrivant dans une démarche de FOS en nous appuyant :

- au plan théorique, sur les résultats des recherches en didactique et en neurosciences,
- au plan pratique, sur notre propre travail à l'ESB.

Les exigences de la mondialisation qui coïncident avec le passage de l'Algérie vers l'économie de marché induisent une organisation pertinente des systèmes de communication, d'information et de formation des partenaires impliqués dans les échanges internes et externes des institutions bancaires algériennes.

La communication à l'ESB se fait par le canal du français qui, à la différence de ce qui se produit dans l'enseignement secondaire, ne représente pas une source de polémique. Le passage pour les étudiants d'un français langue étrangère à un français langue d'enseignement (LS) ne provoque pas de résistance. Pour eux, le français constitue un facteur de réussite et de valorisation. Cette attitude peut s'expliquer notamment par les critères d'accès à l'Ecole dont le concours d'entrée fait l'objet d'une compétition serrée dans laquelle le français prend une part importante.

Le FOS que nous pensons plus adapté dans le contexte de l'ESB constitue un facteur d'innovation dans le champ de la formation initiale et continue. Au-delà du constat, notre projet vise à engager une rupture avec les pratiques antérieures et actuelles pour envisager l'émergence « d'apprenants-stratèges » et « d'enseignants-personnes ressources ».

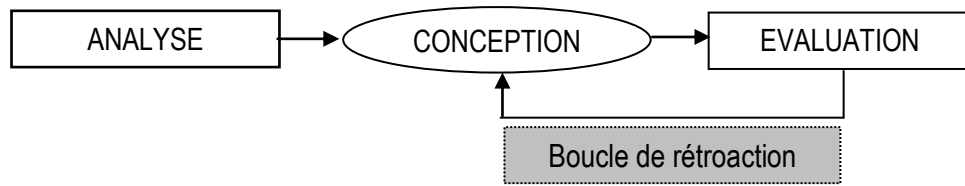
L'enseignement-apprentissage du français à l'ESB doit être pensé en termes d'ingénierie de la formation plutôt qu'en terme d'enseignement scolaire déconnecté du contexte et des contraintes d'un exercice professionnel dans le monde de la finance en général et celui des banques en particulier. L'élément moteur et le support de cette ingénierie est le curriculum qui permet de regrouper plusieurs paramètres et de les intégrer dans une synergie dynamique en vue d'une maîtrise par les étudiants de compétences communicationnelles et linguistiques.

Le réseau de sens tissé par le volet pédagogique, la variété et la qualité d'outils didactiques, la relation enseignants/enseignés, les contenus d'enseignement-apprentissage, les modes d'évaluation, la motivation des étudiants et leur implication dans la construction de leurs propres savoirs serait un indicateur avéré de l'efficacité du curriculum.

L'ingénierie de la formation s'appuie sur une approche systémique qui favorise le développement d'un programme efficient. Elle sert à la fois d'outil d'apprentissage et de guide de référence.

L'approche systémique appliquée à la conception des curricula entraîne le cheminement suivant :

- a – l'analyse de tous les éléments pertinents,
- b – la conception d'un plan de formation sur la base des données recueillies,
- c – l'évaluation du plan pour déterminer si les résultats escomptés sont atteints,
- d – l'utilisation de la rétroaction (schéma) suivant afin de réajuster le plan de formation.



Il est certain que dans le cadre universitaire de notre recherche, l'évaluation par rétroaction ne pourra être mise en œuvre.

**A –  
CADRES  
METHODOLOGIQUE ET  
THEORIQUE**

## **1 – CADRE METHODOLOGIQUE**

Nous inscrivant dans une approche didactique, nous avons essayé de donner à notre recherche un caractère utile et d'envisager ainsi son éventuelle application sur le terrain étudié, à savoir l'Ecole Supérieure de Banque, pour la doter d'un curriculum pour le module de français. Notre souhait est que ce travail puisse également servir à tous les professionnels en charge de l'enseignement du français dans des cadres de spécialisation professionnelle de haut niveau. Sa finalité pratique (proposition d'un curriculum) ne pouvait cependant se passer d'un éclairage théorique et de la recherche de références précises.

### **1.1. Descriptif du travail effectué**

Notre recherche-action s'est articulée autour de trois volets :

- un volet théorique,
- un volet d'enquête sur le terrain,
- et enfin la proposition de curriculum.

#### **1.1.1. Volet théorique**

Nous avons procédé dans un premier temps à un travail de recherche documentaire sur les théories ou disciplines relatives à l'acquisition des langues étrangères : le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, la métacognition et la neurobiologie. Dans ce cadre, nous nous sommes intéressé aux recherches récentes en neurosciences. Celles-ci apportent en effet un éclairage nouveau sur le fonctionnement du cerveau humain en situation d'apprentissage d'une langue. Nous avons orienté ce travail sur les stratégies que l'apprenant doit faire émerger (si elles existent à l'état latent), développer ou acquérir afin de devenir, le plus rapidement possible, compétent dans la langue cible.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes attaché à définir les concepts fondamentaux relatifs à notre étude. Ces définitions comprennent une présentation des conditions de naissance de ces concepts, de leur évolution, de leurs relations mutuelles et de leur usage dans le champ des recherches didactiques actuelles. L'inscription de ces concepts dans leur historicité nous a conduit à présenter en ouverture de cette partie quelques concepts secondaires ou tombés en désuétude mais dont l'existence témoigne des étapes franchies par la recherche didactique appliquée à la langue française.

Enfin, nous avons consacré à l'approche culturelle de la langue un chapitre indépendant. Cette mise en valeur répond à l'un des points essentiels de notre recherche dans la mesure où une langue ne se limite pas à sa structure linguistique mais charrie intrinsèquement des valeurs culturelles et des représentations sociales et que, dans le cas de l'ESB, l'incidence du contexte socioculturel nous est clairement apparue.

La finalité de cette recherche théorique consistait avant tout à nous permettre de définir le champ référentiel théorique et opérationnel de notre proposition de curriculum.

#### **1.1.2. Volet recherche documentaire et enquête**

Il s'agissait dans ce volet de réunir le maximum d'informations sur les pratiques d'enseignement du français ainsi que sur les vécus et les points de vue des différents acteurs. En consacrant une partie de ce travail aux « Pratiques et enjeux du français dans le contexte considéré », nous sommes allés, pour la bonne compréhension de notre recherche, du général au particulier (notre sujet d'étude) et du passé vers le présent. Ainsi, un rappel synthétique sur l'histoire de la langue française en Algérie, depuis son introduction par la

colonisation jusqu'à nos jours, nous a semblé indispensable pour situer l'influence de cet extra-muros historique et sociolinguistique sur l'intra-muros que constitue le français à l'E.S.B.

Après avoir considéré le français dans l'ensemble de la société, nous avons procédé à une présentation du contexte sectoriel (secteur financier algérien, établissements bancaires) qui nous a permis:

- d'identifier les pratiques linguistiques dans l'univers bancaire algérien,
- de situer les enjeux essentiels, les contraintes et les stratégies d'ensemble.

Pour ce faire, nous avons recouru à des recherches documentaires, souvent difficiles pour la partie relative au secteur bancaire algérien qui n'a pas fait l'objet (du moins à notre connaissance) de publications, le peu d'ouvrages disponibles étant consacrés à des aspects techniques ou réglementaires. Nos tentatives auprès des instituts d'économie et de commerce comme des institutions sectorielles de formation telle la S.I.B.F. (Société Interbancaire de Formation) se sont avérées vaines, les mémoires et thèses disponibles étant essentiellement consacrées aux techniques bancaires ou au rôle des banques dans l'économie.

Nous avons donc eu recours à des déclarations de responsables de banques rapportées par la presse ou divers sites Internet. Nous nous sommes rendu dans des établissements bancaires où nous avons eu des entretiens avec des employés et cadres d'agences ou de structures centrales à l'effet de recueillir leurs témoignages et points de vue sur les pratiques linguistiques en vigueur dans les banques. Nous avons pris la précaution de ne pas situer notre demande à leur égard dans la seule perspective du français car nous craignons d'orienter, voire d'influencer leurs réponses. C'est donc en les interrogeant sur « les pratiques linguistiques en général » que nous avons recueilli leurs propos. Cette approche nous a permis de mieux situer le français par rapport aux autres langues et notamment l'arabe, langue nationale, et l'anglais, langue internationale des affaires et donc des banques.

Nous avons ensuite procédé à une présentation de l'E.S.B et du statut du français en son sein afin de mieux cadrer le travail de recherche et d'enquête, objet de la partie C de notre mémoire et consistant en l'évaluation du programme existant à travers le document-programme relatif à l'enseignement du français à l'E.S.B. De manière générale, le recueil de données s'est effectué au moyen de trois instruments :

- la grille d'évaluation du document précité,
- un sondage par questionnaire destiné aux étudiants en cours d'étude,
- des entretiens semi directifs avec les catégories suivantes : enseignants de français de l'E.S.B., panel d'anciens étudiants de différentes promotions, déjà en situation professionnelle, et enfin, des cadres de banques.

Nous signalerons que pour ces entretiens, la plupart de nos interlocuteurs ont souhaité ne pas être cités, invoquant soit le secret professionnel lié à leur métier, soit, dans les banques publiques, le « devoir de réserve » auquel sont assujettis les fonctionnaires, point qui mérite d'être relevé en ce sens que ces cadres d'entreprises certes publiques mais autonomes, n'appartenant donc pas à la Fonction Publique, se considèrent néanmoins en partie fonctionnaires. Nous avons utilisé avec leur autorisation, leurs initiales et dans le cas des étudiants, leurs prénoms quand ils nous ont autorisé à le faire.

Le choix du sondage pour les étudiants a été retenu en raison de leur nombre et du souci de disposer de réponses quantifiables à partir d'un questionnaire (voir texte du questionnaire en annexe). Cette technique a été retenue également pour sa commodité afin de ne pas perturber les cours. Le sondage a été mené auprès d'un large échantillon des étudiants de D.E.S.B. (Diplôme Supérieur d'Etudes Bancaires):

- 1<sup>ère</sup> année : 39 étudiants, soit 82,9 % de la population,
- 2<sup>ème</sup> année : 31 étudiants, soit 91,1 % de la population.

Nous avons ainsi obtenu pour les 2 années un taux de représentativité de l'échantillon de 86,4 %. Cette représentativité est également forte du point de vue de la répartition par sexes, par âges et par rapport aux études poursuivies et diplômes avant l'entrée à l'E.S.B. Elle nous a permis de constituer des données statistiques se situant à un niveau élevé de signification.

Les données détaillées et commentaires sur l'échantillon et les groupes enquêtés (sondage et entretiens semi-directifs) ont été placés au début des chapitres restituant les résultats des enquêtes afin de rapprocher la lecture des deux et de permettre une lecture des réponses en fonction de la représentativité des répondants (voir partie C ci-après).

La récapitulation des données recueillies dans un tableau de convergence permettra une triangulation des informations et la formulation de recommandations.

### 1.1.3. Proposition de curriculum

La proposition de curriculum constitue la finalité du présent travail de recherche. Destiné au cycle long de l'E.S.B, c'est-à-dire aux futurs titulaires du D.S.E.B (Diplôme Supérieur d'Études Bancaires), ce curriculum tient compte des paramètres représentés par l'acronyme CIPE (Contexte, Intrants, Processus, Extrants). Le Contexte étant abordé dans la partie B (Eléments sur le contexte et le cadre d'études), nous avons traité les Intrants, le Processus et les Extrants dans la partie D (proposition de curriculum).

Le curriculum proposé comporte :

- une définition des finalités assignées au module de français,
- un référentiel général des compétences,
- un référentiel spécifique
- une proposition de mise en œuvre,
- un glossaire didactisé.

Nous avons surtout tenté de démontrer qu'avec le même volume horaire, mais en développant une approche méthodologique inscrite dans l'aire globale du FOS, axée sur la prise en charge par les étudiants de leur apprentissage et orientée vers une autonomie complète, les résultats en français et, par extension, dans l'ensemble des matières enseignées, pourraient connaître une amélioration substantielle.

Notre travail s'est inscrit bien entendu dans le cadre et les limites d'une recherche universitaire, mais avec la visée et l'espoir de voir ce curriculum mis en œuvre et permettre, à partir de cette expérience, de contribuer à enrichir la didactique des langues étrangères dans notre pays.

## **1.2. Compte-rendu de l'expérience personnelle**

### 1.2.1. Cadre de cette expérience

Le choix du sujet de notre présent travail a été motivé par notre expérience personnelle d'enseignement du français à l'ESB en qualité de professeur associé et ce, au cours des années universitaires 1999-2000 et 2000-2001.

A raison de 6 heures de cours par semaine, mais de 3 heures pour chaque étudiant, nous nous étions vu confier la 1<sup>ère</sup> année de DSEB (Diplôme Supérieur d'Enseignement Bancaire). Nous étions chargé d'enseigner les techniques d'expression et de « familiariser » ces futurs chargés d'étude de banques aux utilisations écrite et orale de la langue en situation professionnelle.

La première année, nous n'avons reçu qu'un document qui se limitait à un inventaire de points de langue : grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire. En 2000, sous l'égide de la Direction de la Pédagogie, nous avons contribué, avec les trois autres

enseignants, au « réaménagement » du programme de français qui est en vigueur depuis et c'est ce document (cf. Annexe 1) que nous avons évalué.

### 1.2.2. Profils et attitudes des étudiants par rapport au français

Ces étudiants viennent en général des séries S.N. (sciences naturelles), S.E. (sciences exactes) ou G.E. (gestion-économie). Certains détiennent déjà un diplôme supérieur (licence, ingénieur...) et d'autres ont suivi une ou deux années, voire plus, dans les filières « technologie » des différentes universités du pays. Cette caractéristique explique l'amplitude des âges, le plus jeune étudiant ayant 17 ans et le plus âgé, 26 ans.

A cette différence, s'ajoute également celle des « vécus linguistiques ». Aucun étudiant ne se trouve en une situation de primo-apprenant, même si certains se déclarent eux-mêmes « très faibles » en français, notamment ceux issus de l'intérieur du pays ou de certaines wilayas proches de la capitale (Blida, Aïn Defla, Chlef) qui attribuent cette faiblesse aux répercussions du terrorisme sur l'enseignement en général et celui du français en particulier. Parmi ces derniers, nous signalerons deux étudiants (l'un originaire de Djelfa et l'autre de l'extrême-sud) qui présentent un niveau particulièrement faible. A contrario, d'autres étudiants disposent d'acquis plus favorables en français. Il s'agit pour la plupart d'étudiants issus de la capitale et de régions à forte émigration, notamment de Kabylie, ou appartenant à des familles lettrées francophones, de cadres moyens et supérieurs de l'ensemble du pays.

De même, peut-on noter, de manière moins prononcée, une certaine différenciation sexuelle dans la maîtrise du français. Les étudiantes disposent généralement d'une pratique de lecture extrascolaire en français plus élevée que celle de leurs pairs masculins, ce que nous avons pu constater dans nos expériences professionnelles antérieures sur les trois paliers de l'Education nationale.

Ces incidences sociolinguistiques constituent une donnée importante de la problématique de l'enseignement du français à l'ESB et attestent que les critères de sélection à l'entrée, bien qu'accordant une part importante à la maîtrise de cette langue (ainsi que nous le verrons dans le chapitre consacré à cet aspect), ne parviennent pas à susciter une homogénéisation du niveau des étudiants en la matière.

La promotion est scindée en deux groupes de niveaux hétérogènes (25 étudiants environ par groupe), comme cela se pratique à l'E.S.B. pour toutes les matières.

Lorsque nous avons entrepris de modifier les pratiques antérieures, nous avons eu à relever deux attitudes principales de résistance au changement :

- certains étudiants, se fondant sur leurs habitudes scolaires, affirmaient : « Mon professeur de lycée disait que... », « On m'a toujours appris que... », etc. Cette attitude, sans être ouvertement hostile, se traduisait par une résistance passive,
- d'autres, s'estimant plus avancés dans la maîtrise du français que le reste du groupe, se trouvaient démotivés par les activités ou les contenus proposés dans le programme et faisaient preuve de démobilitation.

Il nous a semblé également que « l'image interne » de l'institution, en mettant en avant son haut niveau de technicité professionnelle et son caractère spécialisé, ajoutée aux représentations des étudiants sur l'utilité des matières dites « secondaires », pouvait entraîner chez les étudiants un certain désintérêt à l'égard de ces dernières. Il ne s'agit sans doute pas d'une politique délibérée mais au niveau des étudiants, elle s'exprimait par une « ségrégation » entre les matières bancaires et les autres.

### 1.2.3. Constat général et interrogations

Par ailleurs, nous avons constaté en discutant avec les collègues de français ayant en charge les autres groupes, que le travail effectué jusque-là se limitait exclusivement à

l'écrit sous forme d'activités sur la langue (conjugaison, grammaire, vocabulaire...) au détriment d'exercices pouvant préparer les étudiants à la rédaction des rapports de stages et du mémoire de fin d'études et à leur présentation orale (comme dans le cas de la soutenance du mémoire de fin d'études).

A l'ESB, l'évaluation des étudiants consiste en un double contrôle : 30% des notes en contrôle continu et 70% pour les deux examens semestriels. En français, les sujets des partiels sont proposés par les enseignants (étude d'un texte de 20 lignes environ suivi de questions) ; la structure des sujets est calquée sur celle des sujets généralement utilisés au lycée (compréhension, fonctionnement de la langue, production écrite).

Très vite, nous avons été amené à nous interroger sur notre pratique à l'ESB à partir de deux questions essentielles :

- pourquoi le programme de cette matière, ou ce qui en tenait lieu, avait-il été conçu de cette manière et avec quels objectifs et références ?
- pourquoi avait-on opté pour cette répartition : deux ans de français sur les 4 années avec une pratique systématique de la langue en première année et une focalisation sur les « techniques d'expression » en seconde année ?

Cette inquiétude a été amplifiée par celle des collègues des disciplines spécialisées (techniques bancaires, finances, économie, droit...) qui disaient avoir constaté, d'année en année, une baisse de niveau chez la majorité des étudiants, leur reprochant de :

- ne pas maîtriser l'écrit en général : «ils ne savent pas prendre de notes», «ils ne savent pas résumer », « ils ressortent les cours à la virgule près »...,
- ne pas savoir gérer leurs apprentissages : «aucune organisation», «aucune planification du travail», «aucune gestion du temps», « aucune méthode »...,
- ne pas savoir effectuer de recherche documentaire et surtout - critique revenant le plus souvent et qui semblait les heurter plus que les précédentes, de « faire trop de fautes d'orthographe».

Ces remarques des collègues mettent en évidence l'urgence d'une mise à niveau des bases de l'expression écrite (unique moyen retenu d'évaluation institutionnelle), sans laquelle la poursuite des études et, à plus long terme, d'un exercice qualitatif de la profession, est difficile.

Le malaise observé à chaque rentrée par les enseignants spécialisés qui reprennent les mêmes griefs (« les bacheliers ne savent même pas écrire », « on se demande ce qu'ils font au lycée », « on ne dirait pas qu'ils ont fait neuf ans de français » ...) nous a amené progressivement à nous demander comment pourrait s'élaborer une didactique du français dans le supérieur.

#### 1.2.4. L'inventaire des lacunes

Le listing des « faiblesses » s'est effectué à partir de trois sources :

- une fiche de présentation succincte de chaque étudiant : nom/prénoms, ville d'origine, filière suivie, matières préférées, hobbies, artistes/sportifs/personnalités aimées ou détestées...,
- une rédaction sur un sujet libre, choisi dans la catégorie des « problèmes les interpellant » et qui a permis de relever les erreurs aux plans discursif, syntaxique, lexical et orthographique,
- un débat général sur un sujet d'actualité qui a été l'occasion d'observer le niveau des prises de parole, l'intérêt porté aux grandes questions du moment, et la culture générale des étudiants.

L'analyse empirique ou outillée de ces trois sources (grille d'observation pour l'oral, mais pas de grille d'évaluation de l'écrit en l'absence de consigne d'écriture et de critères d'exigence) nous a permis de recenser les lacunes, besoins et attentes suivants :

## Les lacunes linguistiques :

Types d'erreurs	Manifestations de ces erreurs
Erreurs syntaxiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>phrases trop longues, peu ou pas ponctuées.</li> <li>erreurs de construction (interférences avec l'arabe ou avec l'usage populaire du français)</li> </ul>
Erreurs lexicales	<ul style="list-style-type: none"> <li>maladresses</li> <li>impropriétés</li> <li>familiarités : « ça »</li> <li>confusion de niveaux de langue</li> </ul>
Erreurs grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> <li>accord singulier/ pluriel</li> <li>accord féminin/ masculin</li> <li>accord des participes</li> <li>emploi des auxiliaires</li> </ul>
Erreurs morphologiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>graphie des formes verbales</li> <li>erreurs de conjugaison</li> <li>terminaisons homogènes : « il ne faut pas les laissés »</li> <li>concordance de temps : confusion FS, CP</li> </ul>
Fautes d'usage	<ul style="list-style-type: none"> <li>courantes et étendues avec une pratique de traduction littérale d'expressions idiomatiques des langues maternelles : arabe parlé, kabyle...</li> </ul>

## Les lacunes méthodologiques :

Celles-ci se sont avérées notamment dans la rédaction. Certes, le sujet était libre et les étudiants ne pouvaient être orientés par des consignes précises mais, dans la plupart des copies, nous avons constaté l'absence d'éléments basiques qui devraient être acquis tout au long du cursus scolaire et ce, dans les trois langues en contact, à savoir :

- l'arabe, langue d'enseignement,
- le français, à partir de la 4<sup>ème</sup> année de scolarité,
- l'anglais, à partir de la 8<sup>ème</sup> année de scolarité.

Manques et manquements	Synthèse
<ul style="list-style-type: none"> <li>introduction, développement et conclusion bien distincts,</li> <li>disposition spatiale mettant en évidence ces parties et, à l'intérieur du développement, des paragraphes avec alinéas,</li> <li>articulateurs logiques/chronologiques pour assurer la cohérence du texte,</li> <li>introduction posant une problématique,</li> <li>répartition des idées selon leurs différences et leurs importances,</li> <li>conclusion répondant à l'introduction,</li> <li>ponctuation (majuscules aux noms propres et en début de phrases, guillemets aux citations...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>absence de plan.</li> <li>absence de structuration du texte, souvent « monolithique »</li> <li>absence de problématisation du sujet</li> <li>méconnaissance des principes de l'argumentation</li> </ul>

Certaines copies cumulaient plusieurs de ces faiblesses, voire toutes. La qualité de ces textes, pour la plupart informes, pourrait s'expliquer par le fait que la dissertation n'est plus enseignée au lycée. Jusqu'à présent, les sujets d'examen au secondaire comportent

plusieurs questions sous forme de QCM et un exercice de « production écrite » se limitant dans la majorité des cas à « la rédaction d'une dizaine de lignes » où l'on demande aux élèves surtout de raconter ou de décrire, plus rarement d'exprimer un avis ou de défendre et/ ou de réfuter une idée.

Ainsi, le décalage est immense entre les pratiques scolaires et les textes élaborés à produire, notamment dans des matières de spécialité telles que l'économie ou le droit. Dès lors, une question s'est imposée à nous : « quelle pédagogie peut parvenir, en un minimum de temps, à redresser le maximum de ces lacunes, décelées dans les copies et dans les prises de parole ? »

### **Les lacunes de culture générale**

Il n'existe bien entendu pas de « niveau seuil » de culture générale pour les bacheliers, ni sans doute pour d'autres catégories, la notion de culture générale étant, d'une part, comme ses termes l'indiquent, « générale » et d'autre part, relative en fonction des lieux et des temps sociaux. On peut s'accorder cependant pour affirmer que la notion de « culture générale » recouvre, au-delà des connaissances académiques ou de l'érudition, une aptitude et une ouverture sur le monde, une curiosité de l'individu à l'égard de son environnement et un suivi de ce dernier à travers des informations formalisées ou non (presse, audiovisuel, discussions...).

C'est donc ce dernier aspect que nous avons surtout considéré, ainsi que l'intérêt que les étudiants pouvaient porter de manière spontanée à l'univers de leur futur métier (relations économiques, sociales, humaines...) pour lequel, a fortiori, ils avaient été testés à l'entrée (épreuve de « culture générale » à l'examen écrit de présélection et passage devant un jury sur des thèmes de « culture générale »).

Il s'agissait aussi de commencer à identifier leurs centres d'intérêt et leurs connaissances extrascolaires à partir d'un sujet « libre » ne comportant aucune précision hormis la consigne orale leur enjoignant de traiter un problème d'ordre général interpellant les jeunes ou censé les interpeller. Au lieu de l'expression claire d'une réflexion libre et personnelle sur un problème concernant l'humanité, la lecture des copies a dévoilé, en sus des inexactitudes, confusions et incohérences, une imprécision globale de la pensée, une faiblesse manifeste de l'expression écrite et de ses développements, un usage erroné des concepts et, au final, une grande ignorance du monde contemporain.

Ces étudiants, à l'orée d'études supérieures, ne possédaient pas les notions de base indispensables à leurs études et à l'exercice futur de leur profession. D'où cette autre question qui s'était imposée à nous : « Comment les aider à acquérir des notions fondamentales qui renforceraient les assises et l'efficacité de la formation dispensée à l'ESB ? »

Ce tableau peu encourageant de la situation renseigné sur l'anxiété éprouvée par les enseignants de français à l'ESB se trouvant confrontés à une gageure qui consiste, en seulement trois heures par semaine, à réussir là où apparemment le cursus scolaire en général, et celui du secondaire en particulier, a échoué. Cette gageure se double d'une urgence alimentée par l'attente pressante des professeurs de spécialités qui se plaignent de l'insuffisante maîtrise de la langue et de la faible culture générale des étudiants.

En mesurant les dangers d'une démarche qui s'efforcerait en vain de « combler les lacunes », c'est-à-dire de « repartir à zéro », ce qui nous est apparu comme une réplique du mythe du tonneau des Danaïdes, nous avons exploré une autre piste consistant à revoir le programme lui-même et à l'adapter aux contraintes réelles.

### 1.2.5. Expérience personnelle empirique

En vue de remédier à ces lacunes ou du moins de les réduire, nous avons procédé de la manière suivante :

- listing personnel des attentes : amener chaque étudiant à formuler par écrit ce qu'il attend du cours de français, soit une mise en mots de leur « cahier des charges » pédagogique,
- auto-évaluation en guise d'évaluation diagnostique : chaque étudiant devait sérier ses lacunes (en se fondant sur la rédaction initiale) en les repérant, les nommant et les classant par catégories (celles-ci ont été recensées grâce à la participation de tous les étudiants) : syntaxe, orthographe, vocabulaire, conjugaison, ponctuation, compréhension du sujet, structure du texte, richesse des idées, qualité de l'analyse.

L'identification de ses erreurs par chaque étudiant et la formulation d'attentes précises étaient destinées à servir, après l'examen final du second semestre, à comparer la situation initiale (profil d'entrée) à la situation finale (profil de sortie), la comparaison des deux permettant de mesurer l'évolution – ou la stagnation – des apprentissages. Il s'agissait aussi pour nous de les placer d'emblée dans une démarche participative, avec un statut responsable correspondant à celui attendu d'un étudiant universitaire.

L'observation des attentes exprimées s'est traduite par un ensemble de formulations particulièrement instructives et dont nous avons repris ici les plus récurrentes :

- « comprendre les cours dispensés à l'ESB »,
- « apprendre à écrire », « écrire un texte »,
- « écrire sans fautes »,
- « apprendre à s'exprimer »,
- « enrichir son vocabulaire »,
- « me cultiver »,
- « apprendre des choses »,
- « être à l'aise », etc.

Ces expressions recouvraient parfaitement les diverses catégories de lacunes que nous avons relevées et indiquaient que les étudiants, même les plus réticents à un changement de leurs habitudes d'apprentissage, en avaient conscience. Elles exprimaient une soif de s'exprimer, de communiquer, un désir « d'autre chose » par rapport à ce qu'ils avaient pratiqué jusque-là en français et, à l'état au moins latent, une volonté de transposition du terrain de la connaissance vers celui de la compétence linguistique, à l'oral et à l'écrit.

On sentait, même maladroitement exprimé, qu'ils percevaient le lien entre la maîtrise du français et la réussite de leurs études à l'ESB, attendu que le français est la langue d'enseignement. Ils savaient (sans doute « briefés » par les étudiants des promotions précédentes) que leur réussite aux différents examens dépendait pour une large part de leurs compétences langagières en français, matière par ailleurs dotée d'un fort coefficient (trois). Leur discours laissait donc transparaitre une forte motivation, un désir affiché de maîtriser – rapidement, bien entendu – des compétences linguistiques et communicationnelles.

Cette attente englobait également un souci affirmé de culture générale (« apprendre des choses », « me cultiver ») et au delà, leur maîtrise relationnelle et leur affirmation personnelle (« être à l'aise »). Nous avons donc été amené à nous interroger sur les pratiques à mettre en place. A leur âge, dans le contexte d'une formation supérieure spécialisée dans la perspective d'un métier aux exigences diverses, et au vu des résultats (mêmes approximatifs) de l'évaluation diagnostique, nous avons donc opté pour une disqualification de la méthode magistrale utilisée à tous les niveaux du cursus scolaire et dominante à l'ESB. En cela, nous partagions avec eux, à partir de notre expérience de professeur puis d'inspectrice, l'expression de leurs attentes et le constat d'échec de cette méthode.

Nous avons dès lors orienté notre réflexion et notre pratique vers « une autre manière de faire » qui les amènerait à prendre en charge la construction de leurs propres savoirs, sachant pertinemment que cela susciterait un conflit entre leur habitus d'apprentissage et les nouvelles pratiques. Pour initier notre nouvelle approche, nous avons voulu matérialiser le changement de méthode par une disposition, jusque-là inusitée à l'ESB, des tables en U, plus adaptée à notre projet. Il s'agissait aussi d'un effet d'annonce par rapport à la méthode pédagogique que nous voulions mettre en place avec eux. En outre, cette disposition était favorable à l'introduction du travail en binômes ou en groupes restreints (3 à 4 étudiants) et surtout aux activités d'oral car pour se parler, il est nécessaire de se regarder.

## **Réhabilitation de l'oral**

Alors que le programme ne le suggère qu'en 2<sup>ème</sup> année, à travers « l'exposé », travailler l'oral, en réception et en production, nous paraissait incontournable. L'enseignement du FLE nous a montré qu'il ne peut y avoir « de bon écrit » sans « bon oral » et les étudiants le sentaient intuitivement puisqu'ils associaient dans leur attente le « bien parler » au « bien écrire ». Cette piste nous semble intéressante dans la mesure où, dans le microcosme de l'ESB, ne pas savoir s'exprimer couramment en français peut être un handicap majeur pour la réussite des études comme pour la future carrière. Par ailleurs, maîtriser des compétences à l'oral peut s'avérer valorisant pour leur image d'étudiants.

Travailler l'oral, avec des objectifs précis et une méthodologie, n'était pas toujours aisé à introduire, vu leur conception de l'oral qui se rapprochait plus de la détente ou de la récréation que du travail intellectuel. C'est pour cette raison que nous avons « tactiquement » fait prévaloir l'aspect ludique et créatif sur l'aspect contraignant d'un enseignement/apprentissage formalisé.

Nous avons consacré à l'oral trente minutes à chaque séance d'une heure et demie (soit un tiers de la séance), sous diverses formes d'activités visant l'apprentissage de techniques spécifiques à l'oral (sans les expliciter) :

- rendre compte, en 5 minutes (montre en main), en regardant l'auditoire composé des autres étudiants et de l'enseignante, d'un film vu, d'un livre lu, d'une émission entendue à la radio, d'une publicité passée à la télé, etc.
- trouver une introduction et une conclusion sur un thème d'intérêt général ou d'actualité,
- proposer des arguments à une thèse proposée,
- illustrer des arguments par des exemples précis,
- réfuter la thèse d'un camarade, contre-argumenter,
- réagir à la « phrase du jour » proposée par un étudiant.

D'autres activités à l'oral avaient un rapport étroit avec l'écrit : retenir l'essentiel d'un texte lu, « débroussailler un sujet », repérer la chronologie d'un récit, identifier la thèse défendue dans un texte argumentatif lu... Dans ce cadre, nous avons mis en pratique :

- des « débats éclairés » (en 5 minutes) avec co-évaluation de la prestation selon une grille élaborée collectivement et comportant l'analyse corporelle, gestuelle, kinésique et linguistique de l'interlocuteur,
- une présentation obligatoire mais surtout non évaluée, avec planification librement consentie, toujours en 5 minutes, d'un article lu dans la presse quotidienne ou dans les revues spécialisées mises à leur disposition dans la bibliothèque. L'exercice consistait à présenter les grandes lignes d'un article sur un sujet d'intérêt général, relié ou non au domaine de la banque, en explicitant le contenu, en le synthétisant et en dégagant éventuellement les implicites.

Le large éventail des thèmes retenus et la liberté de choix de ces derniers ont permis, lors des débats qui ont suivi les présentations, de prendre progressivement conscience des exigences de l'oral. Les étudiants découvraient que l'oral est bel et bien assujéti à des

règles et à des techniques formalisées qu'il faut maîtriser et surtout qui peuvent s'apprendre.

Ces séances ont également permis, par la large panoplie des thèmes abordés (allant de la démocratie au clonage humain, en passant par l'écologie, le cinéma ou la guerre...), de conforter leur désir de savoir éclectique comme soubassement d'une culture générale. Elles ont été, entre autres, l'occasion de mener une réflexion intéressante sur le « quatrième pouvoir », la presse, les médias, leur rôle, leur influence et leur éthique.

Nous avons constaté au cours de ces séances, une progression dans la pratique de l'autoévaluation et de la critique constructive. L'utilisation de grilles d'évaluation a amené certains étudiants à s'autocritiquer, à se réajuster, en émettant parfois le désir de repasser une seconde, voire une troisième fois, quand ils estimaient leur prestation insuffisante. En outre, grâce aux interactions entre pairs, un climat d'échange respectueux de l'autre et une complicité favorable à l'apprentissage s'étaient progressivement instaurés au sein du groupe.

Cela nous a amené, implicitement au début, par la suite de manière explicite, à aborder les problèmes de niveaux de langue, de point de vue (focalisation), d'énonciation, de structuration du discours nécessitant une prise en charge à l'oral comme à l'écrit, avec les spécificités de chaque domaine. A l'oral interviennent des facteurs para-verbaux : gestes, mimiques, regards, sourires, intonations, silences, etc. qui complètent la communication. L'accent et la prononciation de certains phonèmes ( [r], [d], [t] ) ont été l'occasion spontanée d'exercices de réalisation phonique, ainsi que pour les voyelles nasales qui n'existent ni en arabe, ni en tamazight, langues maîtrisées par les étudiants. Les phénomènes de registres de langue et de statut du locuteur ont pu être abordés sous forme de jeu de rôles, ce qui leur a permis de prendre conscience du fait que l'on doit adapter le discours selon la situation de communication. Chaque étudiant a eu l'occasion de « tester » ses compétences à l'oral lors de simulations de situations vraisemblables (jeux de rôles) et de différencier l'oral de l'écrit oralisé à travers une grille d'évaluation pré-établie fixant les critères de réussite :

- occupation de l'espace,
- utilisation de supports (tableau, affiches, cartes,...),
- gestuelle, rapport à l'auditoire (regard, implication, fonction phatique, connivence,...),
- structuration du discours, débit, communicabilité, etc.

Signalons que les tics physiques ou linguistiques de certains étudiants provoquaient parfois des moments d'hilarité qui ont renforcé la complicité entre les membres du groupe et, de manière globale, la convivialité des séances.

A posteriori, nous pensons que le recours à une vidéo, suivie d'une autoscopie, aurait été d'une rentabilité pédagogique supérieure. Mais la prise de conscience des spécificités de l'oral comme objet d'apprentissage et non pas seulement comme outil d'apprentissage s'est néanmoins amorcée et nous dirons à la suite de J.M Colletax : « C'est en suscitant des échanges entre pairs qu'on amène les élèves à apprendre et produire ». (in « Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral », Rapport des Journées de Valence sur l'oral, Juin 1997, p. 31).

### **Etablissement du lien oral/écrit**

Nous avons signalé plus haut que l'oral, dans son double statut d'objet et d'outil, s'est vu consacrer le tiers de chaque séance. Le reste du temps (une heure) a été réservé à des activités de lecture, d'écriture ou de manipulation de langue, selon une progression mais non une programmation.

En ce qui concerne la compréhension de l'écrit sous toutes ses formes, nous avons eu recours à des supports diversifiés :

- articles de presse générale et spécialisée,

- documents authentiques liés à l'aire de la finance en général et de la banque en particulier,
- textes extraits de romans ou de recueils de poésie,
- affiches publicitaires,
- photocopiés des cours de spécialités,
- formulaires administratifs....

Cet éclectisme des contenus et des supports nous a paru nécessaire pour deux raisons :

- s'en tenir au programme et perpétuer les pratiques pédagogiques vécues, sinon subies, par les étudiants tout au long de leur parcours scolaire, avec les résultats constatés, nous semblait aussi inutile qu'injuste pour des étudiants motivés et qui manifestaient une forte volonté d'apprendre et de réussir,
- leur future profession de chargé(e)s d'études et de synthèse requiert une large panoplie de connaissances et une culture touchant à de nombreux domaines. En effet, dans quelques années, ils occuperont des postes de responsabilité. Il sauraont à prendre de nombreuses décisions et négociations aussi bien lors de réunions formelles mais également lors de repas d'affaires, manifestations professionnelles (foires, salons, séminaires...) où, dans les sujets de discussion, la finance côtoie les problèmes de l'heure, la conjoncture sociale et politique, les arts, les sports...

Sur ce point de « culture générale » des banquiers et d'image de marque des établissements financiers, il convient de souligner que dans le monde entier, et de manière progressive en Algérie, ils sont parmi les premiers mécènes et sponsors d'activités culturelles et sociales.

Le travail sur la lecture a été initié en étroite liaison avec l'écriture. Partant de la double formule « lire pour mieux écrire » et « écrire pour mieux lire », nous avons entrepris des activités de réhabilitation de la lecture que certains d'entre eux avaient avoué trouver réhabilitaire. Savoir écrire, c'est avant tout savoir lire. Avant d'écrire soi-même (ou en même temps), on est confronté aux écrits des autres. Lire, c'est donner du sens à ce qui est écrit, et écrire, c'est donner à lire du sens. Il fallait les amener à lire de tout et tout le temps : lire tout document écrit pour comprendre la vie écrite autour de soi et lire des revues, des journaux, des livres pour s'informer, se cultiver, se distraire.

Notre intention première était aussi d'amener les étudiants à lire, non seulement pour comprendre tous types de documents écrits, mais également pour acquérir un sens critique en mesure d'accroître leur autonomie. Il s'agissait enfin de les ouvrir à un registre culturel plus accessible par la lecture que par la télévision ou d'autres supports audio-visuels, certains étudiants ayant affirmé, lors de la séance de présentation orale, être des « téléphages absolus » qui n'avaient jamais lu un livre en entier.

Au plan de l'écriture, nous avons mis en place une gamme assez large d'activités. En première année, ce volet s'est concentré sur les techniques de prise de notes sur supports écrits (photocopiés des modules de spécialité) ou oraux (travail sur des enregistrements de conférences et d'émissions de radio à caractère économique...). Ce travail a suscité l'intérêt des étudiants qui en ont tout de suite perçu l'utilité pour leurs études comme pour leur future vie professionnelle. Les notes ont été organisées sous forme de fiches de synthèse. Plusieurs séances ont eu lieu au sein même du Centre de Documentation de l'ESB et ont permis de mettre en situation les étudiants par rapport aux impératifs d'une recherche documentaire (consultation de fichiers bibliographiques imprimés ou électroniques, choix de références, prise de notes, importance des références bibliographiques...).

Nous avons également abordé la technique du résumé et, avec le professeur d'informatique, nous avons tenu des séances communes d'utilisation de ces techniques sur support informatique (traitement de texte, recherche Internet, stockage, organisation et traitement des informations sur un ordinateur...). La rédaction d'un journal de l'ESB

(année 2000-2001) a constitué une sorte de mise en œuvre générale des acquis. Nous signalerons que cette expérience ne s'est pas renouvelée.

## **2 – CADRE THEORIQUE**

### **2.1- Théories sur l'acquisition et applications aux langues étrangères**

Suite aux résultats enregistrés par les recherches en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation et en didactique des langues étrangères, certains courants pédagogiques sont apparus, tels le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme, qui ont eu une influence manifeste sur l'approche par compétences. Nous présentons ci-après, de manière succincte ces courants.

#### **2.1.1. Le cognitivisme**

En psychologie, le courant cognitiviste s'oppose au courant behavioriste skinnérien (qui refuse de prendre en compte « l'intériorité » du sujet apprenant) dans sa façon d'expliquer le comportement humain. Pour les cognitivistes, celui-ci s'explique par les variables que sont la motivation, les besoins, les attentes, les représentations, les stratégies d'apprentissage, etc. A partir de ses besoins, l'individu s'assigne des objectifs qu'il essaie d'atteindre en utilisant divers moyens et diverses stratégies.

Le cognitivisme est une théorie psychologique qui se fonde sur la cognition (du latin : *cognitus*, connu), soit la faculté d'acquérir et de traiter des informations. Le cognitivisme représente donc les processus par lesquels un être vivant acquiert, organise et emmagasine des informations sur son environnement. Ces processus sont « des formes supérieures de l'adaptation biologique » (Piaget, 1969). Au delà des interprétations théoriques, on parle de « processus cognitifs pour désigner les différentes activités ou fonctions psychologiques qui contribuent à la sélection et à l'organisation des informations provenant du milieu extérieur, à leur intégration et à leur utilisation pour l'élaboration de comportements adaptés, ce sont la perception, l'intelligence, le raisonnement, etc. » (Galissou et Coste, 1988).

Les écoles cognitivistes sont nombreuses. Nous en retiendrons ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères et les principes qui se recoupent. Pour Tardif (1992), l'apprenant est « un récepteur actif d'informations externes » et la connaissance « un système de traitement de l'information ». Holec et al. (1986) sont allés plus loin en affirmant que « l'individu humain est un dispositif de traitement et de stockage de l'information ».

Quant à Richelle (1987), il distingue quatre variantes de cognitivisme, dont les deux suivantes qui cadrent bien avec l'objet de notre recherche :

- la première variante correspond à une démarche scientifique qui vise à décrire et à expliquer les mécanismes d'élaboration qui interviennent entre stimulus et réponse, entre entrée et sortie,
- la seconde variante se fonde sur la « réhabilitation du sujet comme initiateur de ses propres conduites ».

Pour les cognitivistes, l'apprentissage, processus actif et constructif, consiste en l'établissement de liens entre des données nouvelles et des connaissances antérieures. Il permet ainsi l'organisation constante des savoirs et savoir-faire. En effet, l'apprentissage qui concerne autant les connaissances que les stratégies cognitives et métacognitives, est un processus qui s'enclenche avec l'activation et s'achève par l'intégration en passant par diverses opérations. Plusieurs étapes marquent le processus d'apprentissage :

- l'activation correspond à l'éveil des acquis cognitifs et affectifs de l'apprenant en fonction des connaissances ou de la compétence à développer.

- l'élaboration désigne l'établissement de liens par l'élève, justes ou erronés, entre ce qu'il connaît déjà et ce qu'il apprend ou ce qu'il cherche à comprendre comme phénomène,
- l'organisation est la structuration claire et juste des connaissances par l'élève,
- l'application désigne l'utilisation, avec de l'aide et des supports, des connaissances conceptuelles ou déclaratives, procédurales et conditionnelles acquises à la phase d'organisation,
- la procéduralisation équivaut à l'utilisation des acquis structurés dans des situations de plus en plus complexes. Cette phase vise à rendre de plus en plus automatique la mise en œuvre des étapes nécessaires à la résolution de problèmes,
- l'intégration est la mise en œuvre des acquis reliés au développement de la compétence de façon de plus en plus autonome.

L'intégration des apprentissages nouveaux à la structure des connaissances acquises précédemment par l'élève et à sa manière d'appréhender les situations, constitue la visée ultime de l'apprentissage : le transfert.

Les chercheurs ont classé les connaissances en trois types distincts :

- les connaissances déclaratives portent sur l'existence, l'essence des choses (le quoi) ; ce sont des faits, des concepts, des principes, les règles, des théories, etc. Elles correspondent aux deux étapes du processus cognitif : l'élaboration (ajouter de l'information, créer des liens entre les informations) et l'organisation (structurer et hiérarchiser l'information),
- les connaissances procédurales concernent les étapes et/ou les séquences d'actions pour accomplir une tâche (le comment). Ce sont des procédures, des méthodes, des techniques, des habiletés intellectuelles, etc. Elles permettent d'activer deux paramètres dans le processus d'apprentissage : la procéduralisation (développer la capacité de faire) et l'intégration (développer l'automatisation de la procédure),
- les connaissances conditionnelles recouvrent les conditions d'utilisation d'une procédure (le quand et/ou le pourquoi). Elles se définissent comme des classifications, des reconnaissances de modèles et permettent de reconnaître des situations où une procédure s'applique (ou ne s'applique pas). C'est le transfert, processus cognitif, qui dénote la maîtrise de la compétence.

### 2.1.2 Le constructivisme

L'autre courant, lié de près à l'approche par compétences, est le constructivisme, théorie d'acquisition de la connaissance élaborée par Piaget (1970) qui stipule que les connaissances doivent être construites par la personne elle-même, c'est-à-dire par « sa propre activité cognitive ». C'est l'apprenant qui développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Selon cette théorie, « l'individu est programmé pour acquérir des connaissances par construction et dans un certain ordre, à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au moment voulu. » (Raynal et Rieunier, 1997).

Ainsi, c'est l'investissement mental de l'apprenant qui assure une saisie durable et réutilisable des connaissances dans des situations différentes, que ce soit en classe ou dans la vie courante. Sans « implication cognitive », les connaissances demeurent au niveau de la mémoire courte et ne peuvent donc pas être réutilisées. Pour les constructivistes, les connaissances ne sont ni « transmises » par l'enseignant, ni « reçues » par l'apprenant. Elles sont construites progressivement par ce dernier au moyen de son activité mentale.

La perspective constructiviste permet de concevoir comment l'apprenant s'approprie le savoir, comment il enclenche une activité réflexive, cognitive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Donc, le savoir ne se développe pas sans base et les nouveaux savoirs se bâtissent sur des savoirs antérieurs. Ce n'est cependant pas une stratification des connaissances, celles-ci étant consolidées, complexifiées ou

déconstruites pour être reconstruites et donner ainsi naissance à de nouvelles connaissances.

Pour les constructivistes, tels Jonnaert et Vander Borgh (1999), l'élève est « un créateur de connaissances » et l'apprentissage « un processus de modification des acquis antérieurs » qui doit s'inscrire dans « un contexte porteur de signification » pour l'élève. Celui-ci doit connaître les raisons valables de « s'approprier un savoir et les utilisations possibles de ce savoir » (Legendre, 2000).

L'approche constructiviste sous-tend que l'élève est le principal acteur de l'apprentissage et que la logique de l'apprenant doit primer sur celle de la matière à enseigner. « Construire ses savoirs » signifie que l'apprenant construit ses apprentissages lorsqu'il façonne, transforme ou corrige sa compréhension de la réalité et qu'il élabore de nouvelles structures mentales. Suite à un déséquilibre ou « conflit cognitif », engendré par la remise en question de ce qu'il savait (ou croyait savoir), l'apprenant ressent la nécessité de « réorganiser ses conceptions ou ses outils de raisonnement ». Il modifie alors ses représentations, et élabore de nouveaux schémas de raisonnement ou perfectionne ceux qu'il possède déjà. Ce cheminement spiralaire lui permet de réaliser des apprentissages qui lui étaient inaccessibles auparavant.

C'est donc par reconstruction constante des représentations mentales que se bâtit le savoir et non par simple acquisition passive. Le rôle de l'enseignant consiste d'une part à susciter un état de « conflit cognitif » en plaçant l'élève devant des situations-problèmes qui amènent celui-ci à une remise en question « des acquis antérieurs ». D'autre part, il doit expliciter aux apprenants les fonctions, les objectifs et les contextes diversifiés d'utilisation des savoirs à acquérir.

### 2.1.3 – Le socio-constructivisme

Le socio-constructivisme est dérivé du constructivisme et implique une dimension sociale de la construction du savoir. L'apprenant reste un créateur de connaissance mais en interaction avec l'enseignant et avec ses pairs, dans un milieu scolaire : classe, école... Il réalise ses apprentissages en mettant en « interaction ses connaissances avec l'objet d'apprentissage mis en situation » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999). En effet, la dimension sociologique apparaît à travers « l'aspect de négociation » entre les apprenants lors d'élaborations de savoirs. Ainsi, pour l'élève, il s'agit de construire son savoir mais en coopération avec les autres.

Selon cette approche, « toute connaissance s'inscrit dans un contexte social qui la caractérise en précisant son sens et sa portée » (Fourez, 1992). Selon Vygotski (1997) « tout apprentissage résulte d'interactions sociales et dépend de la culture dans laquelle il se développe ». Etant donné que les connaissances portent en elles un « bagage culturel » et sont marquées par les valeurs et traditions d'une société, l'activité cognitive de l'apprenant est « fondamentalement influencée par l'activité cognitive de sa communauté ». « C'est le contexte qui donne du sens aux savoirs » (Legendre, 1998).

En outre, la construction des savoirs par l'apprenant se fait en « confrontant » ses idées et ses points de vue avec ceux des autres. Selon l'approche socioconstructiviste, les apprentissages ne se réalisent qu'à partir de conflits sociocognitifs. Il s'agit pour l'apprenant de prendre conscience, par le biais d'interactions sociales (discussion, travail en groupe, débat, etc.), des « limites d'une façon de comprendre et de penser » (Legendre, 1999). Ses schémas de pensée actuels sont déstabilisés par la confrontation avec des visions différentes, par la remise en question permanente, pour engendrer de nouvelles connaissances et/ou une nouvelle manière de concevoir les choses.

Dans une situation d'échange d'idées, en sous-groupes ou en groupe-classe, l'élève a, d'une part l'occasion d'exprimer sa compréhension d'un sujet et ses représentations sur ce sujet en justifiant ses démarches d'apprentissage et, d'autre part, d'écouter celles des

autres. Il est placé dans une situation plus complexe que lorsqu'il est seul et « la confrontation de différents points de vue, le passage d'une représentation à une autre, nécessite une réorganisation conceptuelle » (Legendre, 2000).

Il est à remarquer que constructivistes et socioconstructivistes se rejoignent dans la définition des concepts :

- apprendre, c'est « abandonner une représentation pour en adopter une autre »,
- l'apprentissage est « un processus dynamique ».

Les deux courants divergent sur un point : celui de l'implication des autres dans le processus d'apprentissage. Si pour les constructivistes, l'élève est le « principal acteur de l'apprentissage », pour les socioconstructivistes, il n'y a pas d'apprentissage solitaire et l'enseignant y joue un rôle important. Selon leur théorie, l'enseignant doit « provoquer des interactions » et susciter chez l'élève la volonté de mettre « ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre et avec ses pairs » (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

#### 2.1.4. Métacognition et neurosciences

Dès 1930, Vigotsky montre un intérêt marqué pour les connaissances que le sujet a de ses propres processus cognitifs et sur l'origine sociale de ces processus. La compréhension de ses propres processus internes par un individu doit nécessairement passer par une interaction sociale médiatisée le plus souvent par le langage. Le contrôle intérieur de ces processus est assurément complété par un contrôle extérieur. « L'histoire du progrès de l'internalisation du langage social est aussi l'histoire de la socialisation de l'intellect des enfants » (Vigotsky, 1985).

Quand à Piaget (1977), il relève trois paliers successifs relatifs à la métacognition :

- « l'action matérielle sans conceptualisation » où il n'y a pas encore de connaissance consciente,
- « la conceptualisation à partir de la prise de conscience », où le sujet est capable à la fois de « se représenter et de décrire l'événement » et, d'autre part, de « discourir sur le pourquoi et le comment de l'événement »,
- « l'abstraction réfléchie en tant que produit conscient des abstractions réfléchissantes ». Le sujet est capable d'une pensée sur sa propre pensée, caractérisée essentiellement par la capacité à comparer des démarches différentes.

Dans ses *Prologues*, Piaget utilise un mode de questionnement propre à favoriser la prise de distance par rapport à l'acte : « comment vas-tu t'y prendre maintenant ? » ou « comment vas-tu résoudre ce problème ? ». Ce recul engage les sujets à se positionner hors de la tâche elle-même pour produire un regard critique sur les résultats et sur les processus concourant à leur apparition.

Dans le prolongement de cette démarche, Barth (1993) travaille sur la formation et la vérification d'inférences et d'hypothèses. Pour leur part, Vermersch et Mwel (1987) élaborent une méthodologie de questionnement très efficace pour expliquer le processus de cognition.

Le développement de la métacognition doit beaucoup aux travaux sur le traitement de l'information. Fayol, Nguyen-Xuan, Bonet, Ghiglione ont produit ainsi des recherches sur les mécanismes de planification, de régulation et de contrôle de l'activité dans la résolution de problème notamment. Selon ces auteurs, tout problème peut être analysé en termes de :

- situation de départ,
- situation d'arrivée,
- procédures transformant les données (informations) de départ en données finales.

Le travail du sujet consiste donc à transformer les éléments de départ en fonction des connaissances et des stratégies dont il dispose et en fonction des buts qu'il se représente.

La représentation du but est fondamentale dans la mesure où c'est à partir de là que le sujet va effectuer une série de tentatives (réussies ou non) pour atteindre son but.

L'évaluation de l'écart entre le but représenté et l'opération effectuée peut se faire par un observateur externe ou par lui-même. A partir du moment où le sujet s'implique lui-même, non seulement dans « la mécanique de régulation » mais de plus, dans une réflexion portée sur celle-ci, trois grands niveaux de la connaissance sont identifiés :

- capacité à se représenter le déroulement des actions,
- capacité à analyser ces actions,
- capacité à contrôler la régulation de ces actions (Melot et Nguyen-Xuan, 1981).

La psychologie cognitive a donné un essor particulier au concept de métacognition. Les premières recherches datent des années 70 et traitent particulièrement de la mémoire et de son influence sur les apprentissages (Flavell 1971, Wellman 1977).

Ainsi, Flavell (1979) a pu montrer que les apprenants étaient limités dans leur connaissances et cognition concernant les phénomènes cognitifs. C'est la première apparition de « métacognition », terme qu'il a évoqué pour faire référence à « la connaissance du sujet de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui s'y rapporte » (Flavell, 1976).

Cette première définition met en évidence le fait que la métacognition est une faculté cognitive qui permet au sujet de « réfléchir sur comment il réfléchit ». Flavell (cité par Melot et Nguyen-Xuan, 1981) élabore un modèle de contrôle cognitif qui identifie quatre grandes classes de phénomènes psychologiques reliés à la métacognition :

- « les connaissances métacognitives sont relatives aux personnes en tant que créatures douées d'activités cognitives, aux tâches, aux buts et aux expériences de ces personnes »,
- « les expériences métacognitives sont des expériences cognitives ou affectives conscientes qui accompagnent et se rapportent à une entreprise cognitive »,
- « les buts cognitifs sont des objectifs tacites ou explicites qui suscitent et maintiennent l'entreprise cognitive. »
- « Les actions cognitives sont celles qui sont effectuées pour atteindre le but de l'entreprise cognitive. »

En 1974, Brown parlait déjà de « contrôle exécutif » en faisant référence à la « capacité que l'élève a d'évaluer ses propres activités et stratégies ».

L'intérêt pour le concept de métacognition a repris dans les années 80. Cet engouement s'explique par :

- le développement du « paradigme cognitiviste » et la volonté d'expliquer ce qui se passe dans la fameuse « boîte noire » lors d'une activité d'apprentissage,
- les modifications des pratiques éducatives et le développement de l'autoévaluation,
- la nécessité de comprendre et d'expliquer la réussite scolaire,
- la volonté de définir un cadre conceptuel plus large englobant tous les processus d'apprentissage.

Paquay et al. (1990) définissent la métacognition comme un processus cognitif intervenant dans toute conduite en tant que prise d'information permettant une régulation de l'action. Pour lui, « tout sujet qui exécute une action, se doit d'augmenter son niveau de contrôle (ou de régulation) par une prise de conscience de plus en plus précise de ce qu'il fait ».

Barbier (1985) investissait déjà ce champ en réduisant son approche à une tâche finalisée au sein de laquelle le sujet oscille constamment entre ce qu'il veut faire et ce qu'il a fait. Pour lui, la métacognition est un « processus cognitif de comparaison entre un « référé » (l'objet à propos duquel on prend l'information) et un « référentiel » (ce par rapport à quoi on juge). Ainsi, le référé est l'ensemble des réponses (produits, résultats), des processus d'élaboration de réponses et des conditions déterminantes (durée, moyens,

etc.), tandis que le référentiel est constitué essentiellement des attentes de l'enseignant (exigences, objectifs définis, critères d'évaluation, etc.) et /ou de l'apprenant.

La représentation du référentiel constitue l'essentiel de l'anticipation. Gombert (1990) citée par Wolfs (1992) considère que les activités métalinguistiques constituent un sous-ensemble de la métacognition, spécifiques aux langues comprenant « les activités de réflexion sur le langage et son utilisation et les capacités du sujet à contrôler et à planifier ses propres processus de traitement linguistique (en compréhension et en production). ».

Nolel (1991) propose de définir la métacognition comme « un processus mental dont l'objet est soit une activité cognitive, soit un ensemble d'activités cognitives que le sujet vient d'effectuer ou est en train d'effectuer, soit un produit mental de ces activités cognitives. La métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit, éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive ou même la situation qui l'a suscitée ».

Le champ conceptuel de la métacognition comprend deux directions :

- l'une, axée sur les méta-connaissances, lorsqu'il s'agit de connaissances que le sujet possède de ses propres processus de pensée (connaissances introspectives) ou de ceux d'autrui,
- l'autre, axée sur les habiletés ou les opérateurs cognitifs, en d'autres termes, les outils cognitifs permettant d'orienter, de planifier et de réguler l'action ; on parle également de « processus d'autorégulation » ou de « métastratégies ».

Allal et Saada-Rolat (1992) parlent de « régulation métacognitive » pour décrire le processus d'autorégulation de l'activité cognitive. L'explicitation de ces régulations métacognitives relève d'une prise de conscience, plus ou moins élaborée, des processus cognitifs en action. Cette prise de conscience s'effectue selon un continuum entre une sensibilité à peine perçue par le sujet, permettant de guider son action puis une conscience exprimée très clairement lui permettant de contrôler totalement son action.

L'approche des cognitivistes a permis de délimiter un peu mieux les dimensions qui interviennent dans la métacognition. Nous pouvons dire, en résumé, qu'il y a métacognition lorsque le sujet engage sa pensée à réfléchir sur elle-même. Par ailleurs, cette pensée est capable de produire des connaissances sur ses propres connaissances (méta-connaissances) à travers une prise de conscience plus ou moins importante et permet au sujet de contrôler la régulation de ses activités.

#### 2.1.5. Neurosciences, stratégies et styles d'apprentissage.

Au cours des dernières décennies, les connaissances se sont accumulées dans le domaine des neurosciences. Les connaissances sur la plasticité du cerveau et sur son fonctionnement dans différentes situations cognitives revêtent une importance certaine pour l'apprentissage. Mais, il existe encore peu d'opportunités pour leur diffusion auprès des formateurs et des éducateurs. Il est nécessaire, à travers les curricula de donner aux enseignants les connaissances de base en neurosciences notamment sur les structures et mécanismes impliqués dans la mise en place et le développement des principales capacités cognitives.

De même qu'il importe de leur fournir un aperçu synthétique des avancées réalisées par la recherche dans le domaine des neurosciences cognitives s'agissant en particulier des fonctions mises en jeu (vision, mémoire, attention) et de leur implication dans certains apprentissages : lecture, écriture, pratique de la langue, ainsi que sur les méthodes utilisées pour les appréhender. Etablir des passerelles entre progrès des connaissances et retombées éducatives concrètes est la mission qui incombe aux didacticiens et aux pédagogues.

Il est vrai que les recherches en didactique prennent souvent appui sur les résultats des recherches en neurologie. C'est ainsi que les travaux de Herrmann et Paul D. Maclean ont permis aux didacticiens de développer des théories sur l'apprentissage en général et sur

l'acquisition des langues étrangères en particulier. En effet, les informations sur les mécanismes cérébraux, c'est-à-dire sur « ce qui se passe dans le cerveau quand on apprend » nous renseignent sur le « comment on apprend ». Dès le moment où on sait comment l'individu apprend, il devient possible de stimuler, faciliter ou optimiser l'apprentissage.

Paul D. Maclean développe une théorie sur l'organisation de l'espace crânien. Selon lui, le cerveau humain comporte 3 strates :

- le cortical (du latin cortex, écorce), zone d'où partent « les voies de la motricité volontaire et auxquelles aboutissent les différentes voies de la sensibilité consciente » (Larousse). Siège de la pensée, le cortical détermine la parole,
- le limbique, qui se trouve en-dessous du cortex, est le siège des émotions et de l'affectivité. Son rôle dans la mémoire à long terme est primordial car c'est à ce niveau que sont stockés les informations, les souvenirs, etc.,
- le reptilien correspond à la partie la plus ancienne du cerveau. Cette partie inférieure est le siège des instincts primitifs et des réflexes automatiques.

Les cinq sens (vue, ouïe, odorat, goût et toucher) transmettent des informations au cerveau par le biais du reptilien puis du limbique qui fait office de filtre. C'est pour cela que ce ne sont pas toutes les informations émises qui parviennent au cortex.

Les recherches en neurobiologie ont montré que le cerveau est divisé en deux hémisphères distincts, chacun possédant des caractéristiques et des modes de fonctionnement précis, répartition que nous pouvons synthétiser comme suit :

<b>Hémisphère gauche</b>	<b>Hémisphère droit</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbal</li> <li>• Analytique</li> <li>• Séquentiel</li> <li>• Rationnel</li> <li>• Abstrait</li> <li>• Logique</li> <li>• Linéaire</li> <li>• Objectif</li> <li>• Détaillé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non verbal</li> <li>• Synthétique</li> <li>• Simultané</li> <li>• Intuitif</li> <li>• Concret</li> <li>• Analogique</li> <li>• Spatial</li> <li>• Subjectif</li> <li>• Global</li> </ul>

Dans ses recherches sur « La pensée », Herrmann (cité par M. Rolle-Boumlie dans son « Plan de formation en français fonctionnel » 2002 – 2003) propose un modèle qui divise le cerveau en quatre parties, en fonction des hémisphères cérébraux. Nous le reproduisons dans le tableau ci-dessous :

<p style="text-align: center;"><b>Cortex gauche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage verbal (écrit/oral)</li> <li>• Raisonnement logique</li> <li>• Démarche régulière de recherche</li> <li>• Analyse</li> <li>• Perception séquentielle</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Cortex droit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Langage iconique</li> <li>• Intuition et imagination</li> <li>• Démarche permanente de créativité</li> <li>• Synthèse</li> <li>• Perception globale</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Limnique gauche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordre, méthode</li> <li>• Planification</li> <li>• Conservation (changement)</li> <li>• Organisation</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Limnique droit</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche des contacts humains</li> <li>• Emotions</li> <li>• Besoins d'expression</li> <li>• Spiritualité</li> </ul>

*Adapté de M. Rolle-Boumlie. Plan de formation en français fonctionnel (2002 – 2003, p 10)*

Chaque être humain possède ces quatre zones et dispose des ressources qui leur correspondent. La différence entre les individus provient d'un système de préférence qui induit le style d'apprentissage de chacun. Connaître son style d'appréhension de la connaissance est aussi déterminant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

La connaissance des styles d'apprentissage a engendré de nombreuses méthodes fondées sur les stratégies d'apprentissage pour l'acquisition d'une langue étrangère.

### **Stratégies d'apprentissage**

En nous informant sur les mécanismes qui permettent à l'apprenant d'acquérir, d'intégrer et de réinvestir des savoirs et des savoir-faire, les recherches en psychologie cognitive ont induit le réexamen du rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans l'acte d'apprentissage. En effet, les résultats des recherches sur les styles d'apprentissage ainsi que sur les stratégies mises en œuvre lors d'activités d'apprentissage nous renseignent sur le rôle de l'apprenant et sur les facteurs cognitifs et affectifs qui interviennent dans le processus d'acquisition (ou de perfectionnement) d'une langue étrangère. La prise de conscience de ses stratégies d'apprentissage et l'intégration de stratégies nouvelles sont des moyens qui mènent l'apprenant vers l'autonomie.

Qu'est-ce qu'une stratégie et en quoi concerne-t-elle l'acquisition d'une langue étrangère ?

Pour De Villers (1992), c'est « l'art de planifier et de coordonner en ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif ». Dans le DAE, Legendre la définit comme « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique ». Tardif (1992) démontre que la stratégie « a quelque chose d'intentionnel – il s'agit d'atteindre efficacement un objectif – et de pluriel ». Selon lui, « il s'agit d'un ensemble d'opérations ».

En ce qui nous concerne, nous adoptons la définition de Paul Cyr (1993) pour lequel l'expression stratégie d'apprentissage désigne « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible ». Exposé à la langue étrangère, l'apprenant appréhende des éléments nouveaux, sélectionne l'information, la traite, la stocke dans sa mémoire pour la mobiliser et la réutiliser en fonction de ses besoins, que ce soit en situation de classe ou en situation authentique de communication.

L'intérêt des chercheurs pour les stratégies d'apprentissage s'est développé avec le mouvement de centration sur l'apprenant. Ils se sont interrogés sur ses caractéristiques, sur les facteurs qui interviennent dans l'apprentissage et leur importance relative, sur les difficultés rencontrées, sur « comment » l'apprenant peut devenir plus autonome.

La parution de « Focus of the learner » (Oller et Richards, 1973) va stimuler les recherches qui s'intéressent à des variables comme les styles d'apprentissage, la motivation, l'âge, les attitudes, la personnalité des apprenants, etc. De nombreux chercheurs se sont adonnés alors à l'analyse des erreurs et à l'interlangue. C'est ainsi que le « pourquoi » et le « comment » certains élèves apprennent et d'autres pas, sont devenus aussi importants que « ce » qu'ils doivent apprendre. Stern (1975, 1978), Bialystok (1978), Rubin (1975, 1981), Wenden (1982) ont essayé, au moyen d'expérimentations, de définir le profil du bon apprenant. Abraham et Vann (1987, 1990) ont comparé l'utilisation des stratégies par les bons apprenants et par les apprenants inefficaces. Rubin (1975) recense les comportements de l'apprenant efficace et se demande si « en observant de près ce qui se passe chez celui-ci, nous [ pourrions ] en arriver à élaborer des procédures afin de mieux outiller les élèves qui éprouvent des difficultés dans l'apprentissage ou le perfectionnement d'une langue étrangère ».

C'est aux USA, en 1985, que les recherches de O'Malley et Chamot, s'appuyant sur des données de psychologie cognitive, permettent de cerner de façon plus précise la dimension des stratégies et proposent leur classification en stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. L'avancée continue avec les contributions d'Oxford (1990) qui fournit des pistes aux enseignants pour entraîner leurs élèves à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et celles de Wenden (1991) qui s'appuie sur la psychologie cognitive pour proposer des modèles d'intervention en classe pour accroître l'autonomie de l'apprenant.

Nous en sommes aujourd'hui à expliquer la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère par la mobilisation par l'apprenant de techniques ou stratégies conscientes, ou qui peuvent le devenir et qui, surtout, peuvent être apprises. En se basant sur des observations (et auto-observations), Stern et Rubin (1975) sont parvenus à inventorier un certain nombre de « traits caractéristiques » des « bons apprenants » qu'ils ont ensuite comparés à ceux des apprenants faibles.

La synthèse de ces caractéristiques est présentée dans le tableau ci-après :

<b>Le bon apprenant</b>	<b>L'apprenant faible</b>
Style d'apprentissage personnel et stratégies positives.	Conscience limitée de ce que c'est que d'apprendre une L.E
Approche active face à la tâche d'apprentissage.	Fort appui sur l'enseignant.
Attitude ouverte et tolérante face à la langue cible.	Manifestation de la peur de « ne pas savoir ».
Savoir-faire technique propice à l'apprentissage d'une L.E.	Absence de techniques pour apprendre.
Stratégies d'expérimentation et de planification ayant pour objet d'ordonner les éléments de cette nouvelle langue et de les réviser souvent.	Absence de liens entre les différents éléments du code.
Recherche du sens.	Incapacité à interpréter de nouveaux énoncés.
Disposition à pratiquer la langue dans et à l'extérieur de la classe.	Évitement des occasions de pratiquer. Considération des exercices en classe comme des tâches fastidieuses.
Propension à utiliser la langue dans des situations réelles de communication.	Tendance à se refermer sur soi-même (se sentant à priori incompetent).
Autocorrection et sensibilité au bon usage.	Pas d'autocorrection.
Reconnaissance de la nature distincte du référentiel de la langue cible.	Fixation sur le système de sa propre langue.

*Adapté de Cyr (1993 : 17 – 25)*

A travers ce tableau, il apparaît que l'apprenant efficace s'investit volontairement dans l'apprentissage de la L.E, essaie de découvrir ses stratégies opératoires et les adapte à d'autres situations. Son approche active fait l'équilibre entre la réception et la production. Il s'appuie sur les compétences maîtrisées dans sa langue pour en acquérir d'autres dans la langue cible en comparant leurs fonctionnements et en analysant leurs structures. Il apprend à formuler des hypothèses sur le fonctionnement de la langue et établit des liens entre des éléments nouveaux et ceux qu'il a intériorisés auparavant. F. Carton (1996) a montré l'importance dans l'apprentissage des langues, de la dimension « inférer le sens d'un nouvel énoncé à partir de ce qu'il (l'apprenant) connaît déjà ».

Cette compétence d'organiser et réorganiser sans cesse les acquis serait plus importante que la mémoire que l'on croyait primordiale dans l'apprentissage des langues. Pour Stern (1975) tous les moyens pouvant « donner du sens à un énoncé ou un acte de

communication » sont à utiliser : prise en compte du contexte, de la situation, analyse contrastive, traduction, etc. Sa recherche de la compréhension amène l'apprenant à mobiliser son potentiel linguistique et socioculturel. Il manifeste également une attitude empathique à l'égard de la culture véhiculée par la langue cible.

L'apprenant efficace est conscient du fait que l'acquisition d'une L.E est une œuvre de longue haleine et qu'elle requiert des efforts soutenus. Il opère par essais/erreurs et se sert de ces dernières pour progresser vers la maîtrise de la langue cible. Il atteint cette maîtrise lorsqu'il est capable de « réfléchir » dans la langue visée, sans passer par l'intermédiaire de la langue de référence.

Si Stern a observé de façon empirique les stratégies d'apprentissage, Rubin (1975) a analysé les stratégies des bons apprenants et montré qu'elles pouvaient être utilisées par les moins performants en matière d'apprentissage de L.E.

Les sept comportements qu'elle a recensés, et qui rejoignent souvent ceux observés par Stern, sont les suivants :

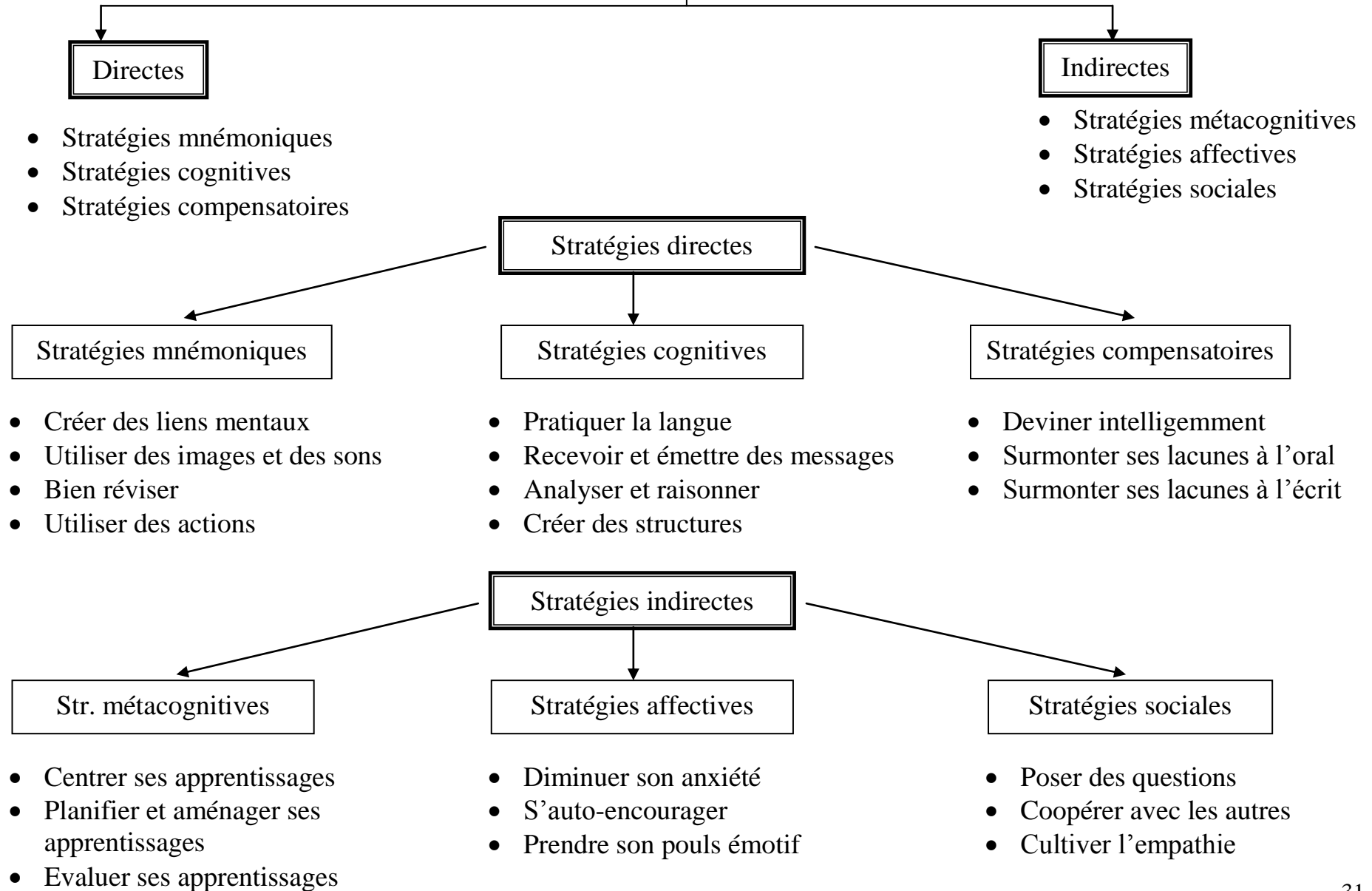
- le bon apprenant mobilise les habilités développées en L1 pour inférer le sens d'un message en L.E,
- la motivation l'aide énormément : il désire communiquer et communique pour apprendre,
- il ne craint pas de se tromper et ses erreurs lui servent pour apprendre,
- il utilise sa compétence en L1 pour découvrir le fonctionnement de la L.E ; pour cela il analyse, compare, associe, catégorise, synthétise, etc.,
- il saisit toutes les opportunités pour s'exercer : en prenant part aux activités de classe, en essayant d' « échanger » avec des locuteurs de la langue visée, en écoutant la radio, en regardant la télévision, en répétant des couplets de chansons, etc.,
- il développe sa performance langagière en s'auto-évaluant et en s'auto-corrigeant sans cesse. Son attitude vis-à-vis de la L.E est active : en réception comme en production, il sélectionne les informations, les analyse et les stocke dans sa mémoire à long terme,
- il a conscience que la connaissance du code linguistique est nécessaire mais non suffisante pour comprendre un message. Aussi, tire-t-il parti du contexte, du statut des interlocuteurs, du ton, des règles sociolinguistiques, de tous les éléments qui donnent du sens et permettent de réagir adéquatement dans toute situation de communication.

Pour atteindre un plus grand niveau de précision, Rubin multiplie les outils de collecte d'informations : observations directes ou sur vidéo de classes de langue, de sessions individuelles avec un tuteur, d'activités d'apprentissage en groupes et de journaux de bord tenus par les apprenants. Ses analyses l'ont amené en 1981 à distinguer des stratégies directes (qui contribuent à l'apprentissage) et des stratégies indirectes (qui permettent l'apprentissage sans y contribuer directement) que nous résumons dans le tableau suivant :

<b>Stratégies directes</b>	<b>Stratégies indirectes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La demande de clarification ou de vérification,</li> <li>• L'inférence ou les tentatives de deviner,</li> <li>• Le raisonnement déductif,</li> <li>• La pratique (application de règles, répétition...)</li> <li>• Les techniques de mémorisation,</li> <li>• L'autocorrection et l'auto évolution.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le fait de rechercher ou de créer des occasions de pratiquer la L.E,</li> <li>• Le recours aux équivalents ou aux termes apparentés dans sa langue,</li> <li>• Le recours à des stratégies compensatoires : paraphrases, gestes, mimes, etc.</li> </ul>

Les travaux de Stern et Rubin ont servi de base aux études ultérieures sur les stratégies d'apprentissage, dont celles d'Oxford (1985) et de Rubin (1989). Nous synthétisons la typologie d'Oxford (1990 : 16 – 26) dans le tableau suivant :

## STRATEGIES D'APPRENTISSAGE



Oxford ramifie ensuite chaque sous-catégorie en activités (associer, reconnaître, classifier, etc.) puis en tâches (répéter, souligner, encadrer, etc.) et techniques (prendre des notes, résumer, mimer, etc.).

Les limites de cette classification extensive sont les suivantes :

- elle ne fait pas ressortir les stratégies les plus importantes et les plus productives,
- elle engendre des sous catégories qui empiètent les unes sur les autres.

Il faut cependant signaler que l'objectif d'Oxford n'était pas de proposer un modèle théorique du rôle des stratégies d'apprentissage d'une L.E mais de sensibiliser les enseignants à leur importance, de leur fournir des pistes pour les distinguer et surtout de leur proposer une série d'activités à mener en classe pour en faire prendre conscience les apprenants. Rappelons qu'en 1985, O'Malley et Chamot utilisent les résultats de la recherche en psychologie et en sciences de l'éducation pour proposer une classification des stratégies d'apprentissage en trois catégories. Celle-ci sont développées et précisées en 1990 dans une typologie plus rigoureuse et plus synthétique que nous résumons dans le tableau ci-après :

Stratégies métacognitives	Stratégies cognitives	Stratégies socio-affectives
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'anticipation ou planification</li> <li>• L'attention générale</li> <li>• L'attention sélective</li> <li>• L'autogestion</li> <li>• L'autorégulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiquer la langue</li> <li>• Mémoriser</li> <li>• Grouper, réviser, prendre des notes</li> <li>• Inférer le sens</li> <li>• Déduire</li> <li>• Se documenter</li> <li>• Traduire, comparer avec la L1</li> <li>• Paraphraser</li> <li>• Elaborer</li> <li>• Résumer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser des questions de clarification/ Vérification</li> <li>• Coopérer, interagir</li> <li>• Gérer ses émotions, réduire son anxiété</li> </ul>

La typologie de Chamot et O'Malley a des défenseurs mais également des détracteurs. Ces derniers leur reprochent de classer comme stratégies de simples techniques comme prendre des notes, se documenter et résumer. En ce qui concerne ces stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, elles peuvent être utilisées par l'apprenant de manière consciente pour surmonter une situation - problème clairement identifiée ou inconsciente ; en effet, à force d'être utilisées, elles deviennent « automatiques ».

S'il est difficile de changer de style d'apprentissage, les stratégies, elles, peuvent être adaptées, modifiées, délaissées ou acquises. De nombreuses recherches dans le domaine ont prouvé qu'il existe bel et bien un lien de cause à effet entre le recours aux stratégies d'apprentissage et l'acquisition d'une compétence globale en langue étrangère. Wesche (1975, 1979) a décrit les comportements des meilleurs apprenants adultes suite à des observations en classe et des interviews individuelles. Il constate que la caractéristique commune à tous les sondés est l'intérêt pour l'apprentissage de la langue cible. La motivation est donc la pierre angulaire dans l'acquisition d'une L.E.

Ces investigations ont également démontré que les apprenants efficaces utilisaient plus de stratégies métacognitives que les apprenants intermédiaires. Cela prouve que la

conscience du phénomène d'apprentissage évolue en même temps que l'apprentissage lui-même.

Les dernières recherches en date montrent que l'utilisation des différents types de stratégies d'apprentissage et à des fréquences diverses est fonction du niveau de compétence en L.E des apprenants. Le recours conscient à des stratégies variées augmente avec l'avancement dans le niveau d'acquisition de la langue cible. Les retombées des recherches en psychologie cognitive sont fondamentales pour la didactique des langues étrangères. Celle-ci oriente ses recherches et ses pratiques vers la facilitation des apprentissages et la conduite de l'apprenant vers l'autonomie.

### Styles d'apprentissage

Les recherches sur les stratégies d'apprentissage, au point où elles sont actuellement, ont montré le lien existant entre la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère et la variété et la fréquence d'utilisation de certaines stratégies. Cependant, d'autres facteurs interviennent dans le processus d'apprentissage. Ils sont d'ordre biographique, situationnel ou personnel. Dans cette recherche, nous nous limiterons à citer les différents facteurs pour nous intéresser uniquement aux styles d'apprentissage, attendu qu'ils sont déterminants dans la façon d'appréhender l'acquisition d'une L.E.

<b>Facteurs biographiques</b>	<b>Facteurs situationnels</b>	<b>Facteurs personnels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'âge</li> <li>• Le sexe</li> <li>• L'origine sociale ou autre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La langue cible</li> <li>• Les approches pédagogiques,</li> <li>• Les tâches d'apprentissage</li> <li>• Le degré de compétence de l'apprenant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La carrière ou l'orientation professionnelle</li> <li>• L'aptitude</li> <li>• Le degré de conscience métacognitive</li> <li>• Le style d'apprentissage</li> </ul>

#### *Qu'est ce qu'un style d'apprentissage ?*

Le style d'apprentissage ou style cognitif a fait l'objet de très nombreuses recherches dans les domaines de la neurologie, de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation. Le concept est très souvent lié à celui de « stratégie d'apprentissage ». Il a été établi que connaître son style d'apprentissage et mobiliser les stratégies d'apprentissage appropriées aux activités d'apprentissage favorisent certainement la réussite dans l'acquisition d'une L.E et l'atteinte de l'autonomie. La littérature à ce sujet est trop importante pour être recensée dans le cadre de cette recherche, et par delà les différences de terminologie et de classification, les résultats sont, sinon identiques, du moins très approchants. Ces deux raisons nous amènent à synthétiser les styles dans le tableau ci-après qui comporte les caractéristiques relatives aux apprentissages, aux attitudes et comportement, au rôle de l'enseignant et au point fort pour chaque style :

	<i>L'apprenant dynamique</i>	<i>L'apprenant innovateur</i>	<i>L'apprenant pratique</i>	<i>L'apprenant analyste</i>
<b>APPRENTISSAGES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend par association, analogies</li> <li>• Anticipe le résultat</li> <li>• Imaginatif, intuitif, créateur</li> <li>• Perméable aux émotions</li> <li>• Saute vite aux conclusions mais tend à ne pas les vérifier</li> <li>• Bon esprit de synthèse intuitive</li> <li>• Veut voir le produit fini (aspect pratique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend en se fiant à sa compréhension</li> <li>• Bon esprit de synthèse</li> <li>• Veut avoir le plan général du cours</li> <li>• Utilise le contexte</li> <li>• Tend à anticiper et à généraliser</li> <li>• Utilise le raisonnement logique</li> <li>• Discrimine facilement l'essentiel</li> <li>• Trouve facilement les mots, les concepts</li> <li>• Habile à juger une situation dans son ensemble</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend par ce qu'il voit</li> <li>• Peut décrire de façon très détaillée</li> <li>• Concret, factuel</li> <li>• Visuel, a besoin d'un modèle, de voir faire</li> <li>• Besoin de faire, manipuler pratiquer pour apprendre</li> <li>• généralement habile de ses mains</li> <li>• Organisé, structuré dans tout ce qu'il fait</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprend par cœur</li> <li>• Veut avoir toutes les étapes en ordre</li> <li>• Veut avoir un maximum de détails</li> <li>• Se fixe des seuils élevés</li> <li>• Travaille par étape</li> <li>• Apprend en se parlant, en répétant l'information</li> <li>• Habile à suivre des procédures</li> </ul>
<b>ATTITUDES/ COMPORTEMENTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsif et intuitif, part vite et veut finir rapidement, peut paraître brouillon.</li> <li>• Tend à sauter les étapes</li> <li>• N'aime pas être encadré, veut faire comme il l'entend</li> <li>• A besoin d'être guidé, encouragé.</li> <li>• A besoin de défis à relever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raisonneur et logique : la raison prime sur les sentiments</li> <li>• A l'aise dans les discussions théoriques ou abstraites</li> <li>• L'application lui paraît superflue : il a compris, alors...</li> <li>• Déteste le par cœur, se fie à ses habilités de logique et de raisonnement</li> <li>• Aime l'expression personnelle et libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A l'aise dans l'action, la pratique</li> <li>• Peut être peu loquace mais très bon</li> <li>• Fuit la théorie, aime le concret</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se stresse facilement, a peur de l'échec</li> <li>• Tend vers le perfectionnisme</li> <li>• Aime avoir un cadre précis de travail</li> <li>• Veut être sûr d'avoir toutes les infos en détail</li> <li>• Très structuré, voudrait que les autres le soient aussi.</li> </ul>
<b>Enseignant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne – ressource</li> <li>• Evalueur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne – ressource</li> <li>• Encourager</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directif</li> </ul>
<b>Force</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intuition</li> <li>• Réalisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idées personnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Application</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La théorie</li> </ul>

1  
2  
3  
4

## 2.2. Définition des concepts fondamentaux utilisés

Après avoir présenté les théories principales sur l'acquisition, nous nous intéressons ici aux concepts les plus usités dans le cadre de méthodologie du français. Dans ce travail de présentation, nous nous sommes attaché à recueillir les données les plus pertinentes relatives à ces concepts et à établir, chaque fois que cela s'imposait, les relations avec notre objet de recherche.

### 2.2.1. Quelques concepts antérieurs

Avant d'aborder les concepts les plus marquants en matière d'enseignement-apprentissage du français, nous en signalons ici quelques uns, dont la variété dénote « les incertitudes terminologiques » (Vigner, 1980) mais qui, par-delà leur diversité, ont quelques constantes en commun. Certains de ces concepts n'ont plus cours et nous les reprenons justement pour relever l'évolution de la recherche sur ce plan.

#### - Le Vocabulaire Général d'Orientation scientifique (V.G.O.S)

L'enquête entreprise et dirigée par André Phal (CREDIF ,Didier,1971) sur un corpus de 24 manuels d'enseignement secondaire a permis de déterminer un VGOS. Après filtrage et sélection des 40.000 formes relevées, l'équipe a délimité un ensemble de 1160 termes : 475 substantifs, 298 verbes, 206 adjectifs et 40 adverbes en « ment », qui allait constituer le VGOS, fonds commun de l'expression scientifique.

Les limites de cet outil peuvent être ainsi résumées :

- occultation de l'aspect énonciatif de l'expression scientifique ainsi que des variables discursives
- l'inventaire de mots classés alphabétiquement s'avère d'un maniement difficile pour les enseignants ;
- l'absence de contexte ne permet pas de saisir les différents aspects de sens ni toutes les valeurs d'emploi des mots retenus (la polysémie).

#### - Le Lexique pour l'enseignement scientifique en langue française (L.E.S.E.F)

Etude menée sous la direction d'Yves Duverger en 1975, en vue d'enrichir le Français fondamental ( FF1 et FF2 ) et répondre aux besoins de l'enseignement des mathématiques en français à des publics étrangers, en fournissant l'assise linguistique qui permettra de dispenser en français un enseignement spécialisé. La visée est plus restreinte que celle du VGOS mais l'analyse est identique.

L'enquête a déterminé, à partir de sélection et dépouillement du corpus sur ordinateur et sur la base de critères de fréquence et de répartition, un lexique de 657 mots sous forme :

- d'une liste alphabétique
- d'une liste par catégories grammaticales et par tranches de fréquence.

Comme pour le VGOS, les limites ont été repérées dans l'inventaire organisé sur le principe d'une sélection statique de formes linguistiques. Cependant, le LESEF a pris en charge les paramètres énonciatifs, discursifs, et notionnels.

#### - Le Français scientifique et technique (FST)

Cette expression, une des plus anciennes dans le domaine, réfère à la fois à des variétés de langue et à des publics auxquels on veut les enseigner. Telle quelle, elle ne renvoie à aucune méthodologie particulière.

Les critiques portées sur ce concept peuvent se résumer à travers les questions suivantes :

- Existe-t-il une langue de communication générale et une autre pour les sciences et techniques, avec un système morpho-syntaxique, des structures et des fonctions différents ?
- Les scientifiques constituent-ils un public spécifique avec des besoins particuliers ?

- La Langue de spécialité :

Utilisée surtout dans la décennie 63-73, cette appellation ajoute à la précédente une coloration méthodologique affirmée, celle du structuro-global audiovisuel première génération. Elle s'inscrit dans la mouvance du français fondamental, avec la conception de cursus suivant une progression niveau1 / niveau2 / perfectionnement, calquée sur une progression FF1 / FF2 / vocabulaire spécialisé. Dans cette optique, l'accent est mis, quel que soit le niveau, sur des spécificités lexicales et sur une sélection syntaxique.

Ainsi, la langue de spécialité (ou langue spécialisée) est une expression générique servant à désigner la langue utilisée dans des situations de communication, écrites ou orales, qui impliquent la transmission d'informations appartenant à un domaine d'expérience spécifique.

L'historique de la didactique des langues recense à l'intérieur de ce concept :

- les langues scientifiques (de la physique, des mathématiques ...) qui rendent compte de connaissances objectives vérifiables et de champs d'expérience caractérisés par un objet et une méthode d'investigation particuliers,
- les langues techniques (de la pétrochimie, de la fonderie...) qui réfèrent à des champs d'expérience concernant les applications de la connaissance théorique dans le domaine de la production,
- les langues professionnelles (de la menuiserie, de la boulangerie...) qui s'appliquent à des domaines relatifs aux métiers dont les individus tirent leur moyen d'existence.

Ces langues spécialisées utilisent dans des acceptions spécifiques liées à la discipline concernée, un fonds de lexique que l'on retrouve dans la langue usuelle. En syntaxe, le français spécialisé privilégie l'utilisation de modèles et tournures : la nominalisation, la forme passive, etc. Signalons que R. Galisson (1976) retire son « caractère générique à l'expression langues de spécialité pour lui faire désigner les langues qui se distinguent de la langue usuelle (...) ».

Dans son article « *De la langue quotidienne à la langue des sciences et de techniques* » paru dans *Le Français dans le Monde*, n°61, déc.1968), André Phal écrivait qu'« un physicien, un biologiste, un agronome, un économiste ont en commun un certain nombre de « mots » et de « tournures » qui, indépendamment de la difficulté du contenu, nous déconcertent et nous font dire que les savants et les techniciens parlent une langue différente de celle que nous parlons dans les circonstances ordinaires de la vie quotidienne ». Ce même chercheur a reconnu néanmoins quelques années plus tard le « phénomène de sectorisation » de la langue et affirmé : « Entre la langue quotidienne et la langue spécialisée, les frontières n'étaient pas aussi nettement tracées (...) » et il fallait définir « une langue intermédiaire entre la langue quotidienne et les langues de spécialités ». Il envisage ainsi des paliers constituant de nouveaux domaines langagiers :

- langue quotidienne : vocabulaire usuel (V.U.) et syntaxe générale,
- langue scientifique générale : vocabulaire scientifique commun (V.S.), emprunté au V.U. mais plus restreint.
- langues de spécialité : V.S. + vocabulaires spécifiques

Mais si des critères de différenciation avec le V.G.O.S. sont établis, c'est plus pour définir un degré de généralité versus de spécialité de la langue que pour distinguer des modes d'utilisation.

#### - Publics spécialisés :

L'expression est utilisée par la revue « Reflets » depuis sa création pour sa rubrique relative à l'enseignement du français à des publics adultes de spécialités diverses, à différents niveaux de professionnalisation. Elle permet de mettre l'accent sur les publics concernés par des formations spécifiques, sans préjuger des méthodologies retenues.

#### - Langue orale / langue écrite :

L'opposition «langue orale / langue écrite» a été le cheval de bataille des méthodologues dans la période post Seconde Guerre mondiale et, même si la polémique a fortement diminué, elle n'en demeure pas moins pertinente. Tous les praticiens reconnaissent la différence entre l'oral et l'écrit mais la focalisation sur l'oral diminue avec l'accroissement de la demande pour les langues spécialisées. Pédagogiquement, il y a tout intérêt à dépasser la dichotomie langue orale / langue écrite, d'autant plus que la formulation est incertaine, « s'appliquant dans l'usage didactique courant tantôt au code, tantôt aux caractéristiques des discours et il vaudrait mieux constater qu'il existe :

- un code oral et un code écrit,
- des discours oraux et des discours écrits, et que les choix méthodologiques et pédagogiques ont à tenir compte de ces constatations. », (DDL, Hachette, 1976).

#### - Le Français général

Cette expression désigne le français usuel tel celui utilisé dans les méthodes de FLE destinées à tous les types de publics non spécialisés. Le concept est apparu en même temps que celui de français sur objectif spécifique. Son objectif reste « global : enseigner le français, ses contenus concernent plutôt la vie quotidienne, et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de la civilisation. »D. D. F. (2003).

#### - Le Français instrumental ( F I )

Ce concept, lancé en Amérique Latine dès le début des années 70, a été forgé pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais mettant l'accent sur la communication scientifique et technique, dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif. Le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. G .Alvarez, cité par Vigner (1980) le définit ainsi : «L'enseignement du F.I. se situe dans le domaine général de l'enseignement du français comme langue générale. C'est l'enseignement du FLE à des étudiants, qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès en général dans leur pays à des documents écrits de caractère informationnel ».

Ce n'est donc pas d'une langue conçue comme outil d'information au sens strict comme pourrait nous le laisser croire l'emploi du qualificatif «instrumental» qu'il s'agit, mais d'un enseignement qui vise le développement de la capacité de compréhension des textes écrits à sujets spécialisés, autrement dit qui privilégie la lecture. Cet enseignement de la langue de l'information scientifique est différent de l'enseignement général vu qu'il s'adresse à des adultes, qu'il vise un but immédiat et urgent car « le temps dont on dispose est limité et que par voie de conséquence les objectifs à atteindre doivent être restreints ». G. Alvarez. Rapport introductif. *L'enseignement du français comme instrument d'accès à l'information*, A.U.P.ELF. , Strasbourg, juillet 1977.

#### - Les méthodes SGAV

La pédagogie audiovisuelle a innové en matière de pratique : introduction du magnétophone en classe, création de laboratoires de langues, utilisation d'exercices

structuraux, mise en place d'un conditionnement rassurant avec une méthodologie programmant les phases d'apprentissage, etc.

Les limites de ces méthodes qui privilégient l'oral sont rapidement apparues car pour amener les apprenants à communiquer, il est indispensable de prendre en compte leurs besoins, leurs attentes, leurs motivations, leur contexte, leur passé culturel, etc. Or, d'un point de vue pratique, les méthodes structuro-globales audiovisuelles (SGAV) ne peuvent intégrer tous ces paramètres. La fabrication d'un « package » - contenu lexical, contenu grammatical, image et son – est une opération complexe et coûteuse, dont l'organisation ne correspond pas forcément aux besoins des apprenants, mais qui ne peut être modifiée une fois bouclée.

Du point de vue méthodologique, la SGAV n'est pas apte à rendre compte des spécificités du discours scientifique, car celles-ci sont repérables à l'écrit essentiellement. Approche trop centrée sur la langue, la méthodologie va dès les années 1970, céder le pas à l'approche fonctionnelle supposée s'intéresser à l'apprenant en le plaçant au cœur des préoccupations.

#### - Le Français fonctionnel (F. F.)

C'est au milieu des années 70 que le ministère français des Affaires Etrangères utilise pour la première fois cette expression pour nommer une politique volontariste en direction des étudiants étrangers : octroi de bourses, stages de formation, séjours linguistiques, etc. En adoptant le concept « français fonctionnel », c'est-à-dire « se fixant des objectifs langagiers et se donnant les moyens de les atteindre. » (Lehmann, 1983) ainsi que sa variante « enseignement fonctionnel du français », les méthodologues ont mis davantage l'accent sur les spécificités des publics et de leurs besoins, sur une pédagogie adéquate et une adaptation méthodologique que sur les problèmes de langue.

Il faut noter cependant que le terme « fonctionnel » est souvent utilisé de manière ambiguë dans les milieux du FOS. En effet, dans certains contextes, les programmes de FF se démarquent souvent des programmes de FOS par une obligation, rapide et économique, de résultats. L'unique évaluation pertinente relative à des programmes linguistiques à destination d'adultes ayant besoin de connaître une langue pour une raison précise (recherches, études, stages, négociations commerciales, accueil touristique, etc.) est la confrontation avec la réalité. L'essentiel est que l'apprenant parvienne à pratiquer son activité professionnelle dans la langue cible avec la maximum d'aisance.

L'ambiguïté est accentuée par le fait que le mot « fonctionnel » peut référer à la fois à un type de public, à l'apprentissage et au contenu linguistique. La première manifestation pédagogique de l'approche fonctionnelle se fait par le biais du concept de « français instrumental » que Denis Lehman (1990) définit ainsi : « Terme lancé en Amérique Latine dès le début des années 70 pour désigner un enseignement du français ne se voulant ni culturel, ni usuel, mais souhaitant mettre l'accent sur la communication scientifique et technique. Sont concernées aussi bien les « sciences dures » que les « sciences humaines ». dans les différents contextes intéressés par ce type d'objectif, le français instrumental recouvre essentiellement l'enseignement de la lecture de textes spécialisés. ».

La lecture globale des textes de spécialité est un élément du programme linguistique sans constituer toutefois un objectif en soi ou une stratégie d'apprentissage pour tous les scientifiques, vu que les étudiants scientifiques n'ont pas uniquement des besoins langagiers liés à la nature de leurs études.

Cette approche met en avant l'enseignement-apprentissage de la lecture qui servira d'assise à l'acquisition de savoirs sur le fonctionnement de la langue cible et de savoir faire nécessaires à sa maîtrise progressive. L'accès à la compréhension de textes écrits, authentiques, se rapportant au domaine de spécialité a marqué la période du français fonctionnel.

- L'objectif de cette approche est de réhabiliter une lecture qui donne accès au sens par :
- l'introduction de techniques facilitant l'observation et l'interprétation
  - la situation du texte dans son environnement scientifique et/ou culturel,
  - le traitement par thèmes des données.

Se fondant sur les recherches neurobiologiques qui ont montré que l'œil exerce un mouvement non linéaire, l'approche fonctionnelle innove en remettant totalement en question l'idée que l'accès au sens se fait à travers un déchiffrement linéaire. Pour les tenants de cette approche, la lecture silencieuse favorise le traitement de l'information visuelle contenue dans les tableaux, les graphiques, les formules mathématiques, les données chiffrées, les citations entre guillemets, etc. Le repérage des titres, sous-titres et intertitres, l'observation de l'architecture du texte à travers les numérotations, les paragraphes, les tirets, etc., s'oppose au déchiffrement mot à mot et permet la compréhension du document écrit.

L'entrée dans le texte se fait non pas par les points qui peuvent représenter des obstacles à la compréhension – rencontre de mots difficiles par exemple – mais par ce qui est connu, ce qui sécurise l'apprenant et qui ne peut être dissocié de la prise en compte de celui-ci, de ses besoins, de ses motivations, de ses stratégies d'apprentissage, etc.

Là où les méthodes SGAV proposaient à l'apprenant l'acquisition d'une compétence linguistique, l'approche fonctionnelle va plus loin en introduisant le concept de compétence de communication. A la place- ou en plus- d'un enseignement de la langue, l'apprenant se voit proposer des outils lui permettant de communiquer dans la langue cible. Se posent alors les questions : quoi enseigner ? A qui ? Pour quoi faire ?

L'approche fonctionnelle apporte des réponses de niveau pédagogique : elle analyse des situations de communication attendu que « communiquer, c'est pouvoir comprendre et produire des éléments linguistiques mais aussi connaître des éléments extra-linguistiques qui appellent un énoncé plutôt qu'un autre dans une situation donnée. ». (Eurin/Henao, 1992). L'idée d'une progression unique est également remise en question, car on ne peut attendre, par exemple, l'unité 20 (sur 30) pour introduire le conditionnel alors que l'apprenant en a besoin pour formuler une demande d'entretien avec un enseignant en début d'apprentissage. La progression du simple au complexe, du fréquent au rare s'avère alors inadéquate. On s'interroge aussi sur l'utilité du manuel, vu que les supports sont d'authentiques textes de spécialité, mais l'utilisation d'un manuel est aussi sécurisante pour l'enseignant (les points de langues y sont traités, avec des applications) que pour l'apprenant (il possède un livre qu'il peut relire, conserver).

Les fonctionnalistes incitent les enseignants à identifier et à respecter les stratégies d'apprentissage de chaque apprenant puisque l'objectif de cette approche est d'aider les étudiants à prendre en charge leur apprentissage et donc de devenir progressivement autonomes.

L'approche fonctionnelle s'est finalement heurtée à des contraintes diverses qui en marquent les limites. D'abord parce qu'elle ne propose pas d'actions pédagogiques précises : à force de lier étroitement approche communicative et approche fonctionnelle, on néglige les volets formatif et informatif de l'apprentissage linguistique. Ensuite, l'approche fonctionnelle appliquée rigoureusement, par spécialité et par domaine, engendre une impasse pédagogique : nécessité de former le professeur de FLE au domaine spécifique de l'étudiant, découpage arbitraire des champs disciplinaires, etc. Enfin, strictement axée sur l'apprenant, l'approche fonctionnelle risque d'occulter les autres composants du système : institution, contexte, ressources humaines et matérielles, etc.

Le FF, tel que conçu pour des primo-apprenants – du type immigrants dans un pays dont il n'ont aucune connaissance de la langue – est-il la réponse aux attentes d'un public qui capitalise 1092 heures d'apprentissage de la langue cible, comme c'est le cas des étudiants de l'ESB ? Si l'on se fonde sur le constructivisme qui étudie «comment» les

apprenants construisent leur propre apprentissage et sur les théories cognitives qui essaient de mettre en évidence les processus d'acquisition d'une langue étrangère par des apprenants, pourra-t-on aider à l'installation et au développement de compétences en français chez les étudiants de l'ESB ?

### 2.2.2. Français Langue Maternelle (FLM)

Les dictionnaires généralistes Larousse, Robert et Hachette donnent une définition quasi identique de la langue maternelle (LM) : « la première langue parlée par un enfant. ». Le DAE ( Larousse, 1988) la définit comme l'« outil particulier que se forge un peuple pour procéder à la manifestation subjective de son appréhension du réel, rendue possible par cette faculté de symbolisation verbale que possède chacun de ses membres».

Dans le Dictionnaire de Didactique du français, langue étrangère et seconde (Cuq, 2003. p151), il s'agirait de dénommer ainsi « la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communauté. Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle. ». Pour Galisson / Coste (DDL, 1976), la LM est ainsi nommée parce qu'«elle est apprise comme premier instrument de communication, dès le plus jeune âge, et employée dans le pays d'origine du sujet parlant.».

En linguistique appliquée et en didactique de langues, il est souvent fait référence au triptyque « langue maternelle / langue seconde / langue étrangère » dans une perspective d'opposition radicale : l'enseignement de la langue maternelle diffère de celui des langues non maternelles. Langue seconde et langue étrangère sont des outils de communication «seconds ou auxiliaires et se définissant toutes deux comme non maternelles» (op.cit.). Elles diffèrent par le fait que la langue seconde enseignée comme langue véhiculaire, jouit d'un statut privilégié par rapport à la langue étrangère mais inférieur à celui de langue maternelle.

La situation du français à l'ESB est la résultante du cumul de ces trois définitions : il a un statut spécial attendu que c'est la langue d'enseignement, il a des fonctions sociales vu que c'est la langue de travail dans les institutions bancaires de l'ensemble du pays et enfin la formation dispensée à un public de non natifs est similaire à celle que reçoivent des natifs dans une école française de même profil.

Dans les pays scandinaves, les trois concepts cités plus haut, sont remplacés par des numéros. En Suède par exemple, les élèves apprennent successivement le suédois (langue1), le finnois (L2), l'anglais (L3), l'allemand (L4) et le français (L5). D'un point de vue pédagogique, ce numérotage est intéressant dans la mesure où il exclut un classement des langues fondé sur les critères : maternelle / seconde / étrangère.

### 2.2.3. Français Langue Etrangère (FLE)

Pendant longtemps, il n'a été question que de langues vivantes et de langues mortes, puis s'est imposée la distinction entre langue maternelle et langue étrangère. Cette distinction est indispensable pour évoquer les procédures d'apprentissage d'une langue. On admet maintenant que «l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que la L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou étrangère», et ce, «quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève ». (Galisson/ Coste, DDL, Hachette, 1976).

En didactique, une langue est considérée comme étrangère quand « elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses

qualités à la langue maternelle (...). On peut distinguer alors trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :

- la distance matérielle, géographique,
- la distance culturelle,
- la distance linguistique. » (DDF, Cuq, 2003).

Alors que la langue étrangère est apprise à des fins de communication de manière volontaire par des individus ou imposée pour des publics scolaires, la langue seconde est enseignée comme langue véhiculaire.

Les motivations à l'origine de l'apprentissage d'une langue étrangère sont nombreuses, parmi lesquelles G.Vigner (1980) sélectionne deux visées majeures : «une visée éducative et culturelle où l'objectif retenu est de permettre l'accès à une langue et à une culture étrangère dans un double souci d'enrichissement des connaissances et de formation intellectuelle». La maîtrise d'une autre langue engendre ainsi une nouvelle façon de voir le monde et permet une distanciation à l'égard de son propre modèle culturel. La seconde visée que l'auteur qualifie de « fonctionnelle ou d'instrumentale » sert à répondre à un besoin immédiat de communication », généralement induit par des facteurs extra – scolaires».

Le FLE est basé sur trois raisons d'apprendre le français :

- pour s'informer,
- pour communiquer,
- pour acquérir un savoir nouveau dans un domaine scientifique.

L'apprenant de français a des besoins précis et concomitants de communication scientifique et des besoins généraux, liés ou non à sa spécialité. Pour cela, il serait erroné d'opposer langue de communication scientifique et langue de culture. En effet, c'est en fonction du public, de ses besoins, de ses attentes et du contexte que s'opère le choix de valoriser l'aspect communicatif ou l'aspect formatif / informatif.

Dans le contexte de l'ESB, le FLE est à la fois vecteur de communication et moyen d'accession à des savoirs spécifiques nouveaux. On se trouve alors dans une situation complexe qui relève en même temps de la didactique du français langue maternelle et de la didactique des langues étrangères. Les concepteurs de programmes de français langue de communication scientifique – appellation plus juste que « français scientifique et technique », attendu qu'il n'existe pas ainsi que nous l'avons vu, une langue scientifique différente de la langue usuelle – se trouvent face à deux situations. Dans la première, la visée prioritaire est de permettre l'accès à d'autres connaissances et l'objectif est plus informatif / formatif que communicatif. Dans la seconde, la visée primordiale est de communiquer des connaissances et des informations et l'objectif est davantage communicatif.

Les étudiants de l'ESB sont dans une configuration particulière : le français est la langue obligatoire d'accès aux études supérieures bancaires. De ce fait, ils sont placés dans les mêmes conditions que les étudiants français de profil similaire alors qu'en réalité ils constituent un public hétérogène ayant des besoins spécifiques. Aussi, l'acquisition de la langue doit-elle être considérée sous son aspect formateur, comme outil conceptuel car « tout apprentissage d'une discipline scientifique s'opère par la médiation de la langue et celle-ci ne saurait être considérée comme pure transparence, c'est-à-dire sans influence sur l'apprentissage lui-même (...). Il n'y a pas de science sans tissu linguistique » (L. Porcher, 1988).

Face à un public aussi motivé qu'exigeant (l'exigence est induite par le facteur temps : de la maîtrise rapide du français dépend l'acquisition des savoirs spécialisés) et hétérogène de surcroît, l'enseignant de français, de formation littéraire en général, se demande ce qu'il doit enseigner : la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe... ? Ou tout cela en même temps ? Quels contenus et surtout de quelle manière ? Ces interrogations sont légitimes en

l'absence d'un curriculum. En fait, dans l'imaginaire collectif des étudiants, dont nous avons essayé de cerner les contours lors d'une séance consacrée à la verbalisation de leurs représentations, le cours de français, est appréhendé comme outil conceptuel, devant servir à les entraîner «à réfléchir et raisonner en français», «comprendre les cours des modules spécialisés » et «acquérir simultanément des méthodes de travail adéquates». Peut-on apprendre à réfléchir et raisonner dans une langue si on se cantonne exclusivement dans l'espace des «techniques d'expression» ?

A l'ESB, le français, langue non maternelle et apprise antérieurement comme LE1, revêt des priorités particulières qui la font accéder au statut de langue seconde. C'est, en effet, par l'intermédiaire du français que les étudiants vont acquérir des savoirs et des savoir-faire relatifs à leur domaine d'étude et qu'ils vont communiquer, à l'oral et à l'écrit, en cours et lors des stages effectués dans les banques.

Ce changement de statut n'est pas sans poser de problèmes à une grande majorité d'étudiants qui n'avaient avec cette langue que des rapports lointains (le volume horaire hebdomadaire pour les filières dont ils sont issus est de 3 heures). Ainsi, dans le système actuel de l'Education nationale en Algérie, l'enfant de 6 ans, qu'il ait pour langue maternelle l'arabe dialectal ou le tamazight, va apprendre successivement l'arabe classique, L.1, véhicule de tous les enseignements, puis le français -LE.1- en 3<sup>ème</sup> année primaire, ensuite l'anglais - LE. 2- en 1<sup>ère</sup> année moyenne et, au choix, l'allemand ou l'espagnol -LE.3- en 1<sup>ère</sup> année secondaire pour les filières lettres et langues étrangères mais avec un volume horaire oscillant, selon les années, entre 3 et 5 heures hebdomadaires.

#### 2.2.4. Français langue seconde (FLS)

Dans le DDL (1976, p 478) Galisson et Coste définissent le français langue seconde comme une «expression non justifiée mais qui introduit une nuance utile par rapport à «langue étrangère» pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique...) ou dans lesquels une «langue non maternelle» bénéficie d'un statut particulier (pays d'Afrique francophone). Dans le monde anglo-saxon, les deux acceptions, EFL (English as a Foreign Language) et ESL (English as a Second Language) sont admises.

Si dans la première, le statut de la langue est mis en exergue, «l'anglais est langue seconde quand il a un statut spécial » (P.Stevens, cité par Cuq, 1991 :124), et « une langue seconde a des fonctions sociales au sein de la communauté où on l'apprend » (W. Littlewood, idem), la seconde acception, est axée sur l'apprentissage de l'anglais par des étrangers vivant dans des régions anglophones. Pour C. Kennedy (cité par Cuq) «l'anglais est pris au sens de langue seconde quand une minorité de locuteurs non natifs vivent dans une situation de langue maternelle ».

J-P. Cuq (1991, 127) situe la première apparition de l'expression «français langue seconde» (FLS) en juillet 1975, utilisée alors par Anne-Marie Blondel, dans un article paru sous le titre « *La pédagogie du français langue seconde* » dans la revue « Le Français dans le Monde ». Avant cette contribution, on traitait du sujet sans utiliser le terme ou bien on l'employait comme synonyme de FLE. En fait, la formule « français langue seconde » aurait été, selon Oliveri et Voisin (1984), employée pour la première fois par les ministres de l'Education nationale d'Afrique et de l'Océan Indien réunis en conférence en 1972, dans le cadre de la Francophonie.

Dans « Le français langue seconde » (Hachette, 1991 :63), Cuq représente par des cercles concentriques le niveau d'utilisation de la langue française, schéma permettant une approche de la notion du FLS. Le cercle médian (constitué des DOM-TOM, de certains pays d'Afrique Noire et du Nord, d'une partie du Liban ainsi que de la communauté copte d'Alexandrie) peut être considéré comme celui du FLS par opposition au cercle central (FLM) où figurent la France, bien entendu, la Belgique wallonne, la Suisse romande et le

Québec, et au cercle extérieur (FLE) dans lequel on trouve des pays qui n'ont pas eu de relation de type colonial avec la France.

Pour la définir, Cuq propose de cerner d'abord la notion «en creux», c'est-à-dire par la négation. Ainsi, pour l'auteur, «ne sont pas concernés par cette notion les francophones individuels, ceux pour qui l'apprentissage du français ne résulte pas d'une nécessité ou d'une habitude nationale : ils appartiennent à la sphère du FLE. De même, ne sont pas concernés les francophones pour qui le français est langue maternelle. C'est toutefois avec ce groupe que les francophones de FLS entretiennent les liens les plus étroits. (op. cit.)

Pour Henri Besse (in *Le Français aujourd'hui* n° 78, 1987, p 9-15), la différence entre une LE et une LS réside essentiellement dans la notion de statut : «On parle quelquefois de langue seconde pour une langue officiellement reconnue mais qu'une partie des ressortissants n'a pas acquise nativement.» Si la notion de statut est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour constituer à elle seule une opposition entre FLE et FLS pour Gérard Vigner qui affirme dans *Diagonales* n° 4, 1988, p 42-45 : «La situation du français enseigné comme langue seconde demande donc à être réexaminée, notamment dans sa dimension strictement pédagogique. Ce qui ne veut pas dire que soient considérées comme négligeables les questions du statut selon les pays. Mais on dispose sur ce point de références nombreuses, d'analyses pertinentes, de déclarations parfois polémiques, qui toutes délaissent la dimension proprement pédagogique du problème. »

Le concept FLS a mis un certain temps avant de se stabiliser. Aujourd'hui tous les didacticiens s'accordent à lui reconnaître un statut social privilégié en tant qu' «état de fait socialement indéniable» (Cuq, 1991). Elle est en effet, la langue de certains médias (journaux, chaînes de radio, affiches publicitaires, enseignes, etc.) et est comprise, parlée et écrite à des degrés différents par une grande partie de la société.

Ils s'accordent également sur l'appartenance du FLS au domaine du FLE, c'est à dire en tant que langue non première. Cette appartenance au FLE engendre des conséquences sur un triple plan :

- sur le plan pédagogique, il est logique que soient disqualifiées de fait les méthodologies applicables au FLM,
- sur le plan de l'apprentissage, les processus mis en branle par l'apprenant pour l'acquisition du FLS sont les mêmes que pour le FLE,
- sur le plan de l'apprenant, qui l'appréhende, aux niveaux psychologique et cognitif, comme une langue non première.

La spécificité du FLS s'inscrit ainsi à l'intérieur de l'aire du FLE avec, comme nous l'avons vu plus haut, un statut privilégié. Des études ont montré qu'en FLS, les compétences de décodage sont jugées plus sûres que celles de production. CUQ (1991) estime que «ce sont justement les compétences de décodage qui priment pour une langue seconde qui reste avant tout un moyen informatif et de formation avant d'être un vecteur de communication.»

A l'oral, l'étudiant de l'ESB est confronté à des réalisations -cours magistraux, conférences, stages pratiques, etc.- identiques à celles auxquelles sont exposés des natifs de profil similaire. D'emblée, on exige de lui une compréhension maximale de toutes les productions orales présentées au cours des différents modules constituant le processus de formation. La compréhension est également privilégiée pour l'écrit, attendu que l'environnement scriptural (polycopiés de cours, documentation, affichage ...) à l'ESB comme dans les banques d'accueil, est majoritairement francophone.

L'accès à une documentation scientifique et technique dépend de la qualité de la compréhension de l'écrit. Plus que les déficiences dans les disciplines spécifiques, ce sont les «déficits en lecture» (Cuq, 1991) qui constituent un obstacle à la réussite de tous les étudiants. Il est nécessaire de souligner qu'il existe des interactions entre les différentes disciplines enseignées et leur support linguistique. S'il est reconnu que le cours de langue

participe à la formation à la lecture des textes scientifiques, il faut signaler que les enseignants des disciplines de spécialité contribuent à l'amélioration des performances linguistiques des étudiants. En effet, c'est pendant leurs cours que s'impose par l'existence d'un « besoin authentique, le caractère formateur et informatif du FLS. » (Cuq, 1998).

Nous adoptons dans le cadre de cette recherche et en ce qui concerne le FLS, l'acceptation de langue d'enseignement qui participe au développement cognitif, psychologique et culturel de l'étudiant et de ses compétences informatives (documentation, médias, échanges...). A partir du moment où une partie des acquis constitutifs de sa personnalité s'opère par le truchement de cette langue, l'étudiant de l'ESB, parleur /scripteur non natif est placé dans une situation de bilinguisme voire de plurilinguisme. C'est d'autant plus vrai qu'il se trouve exposé au français en tant que langue enseignée et en tant que médium d'autres enseignements.

Delas et Huot, cités par Cuq (1991) affirment que l'une des caractéristiques du FLS est «la possibilité pour l'apprenant d'être exposé à cette langue en dehors de l'école même». Il devient ainsi nécessaire d'asseoir l'enseignement du FLS sur des besoins immédiats - ou prévisibles - à court terme pour l'apprenant. Pour cela, il faut cerner autant que possible «les besoins et les intérêts des élèves» au plan linguistique et «l'espérance pratique» (P. Bourdieu, cité par Cuq, 1991) au plan social.

Faut-il rappeler que l'étudiant de l'ESB dispose de la possibilité d'être exposé à cette langue en dehors de l'Ecole : presse francophone, radio chaîne 3, chaînes de télévision captées par satellite, enseignes de commerces, ouvrages proposés au CDI et en librairie, films projetés au cinéma, affiches diverses, placards publicitaires, panneaux de signalisation, etc. ?

Contrairement à une situation de FLE, le FLS s'appuie sur des besoins immédiats (modules spécifiques) et prévisibles à moyen terme (rapports de stage, rédaction et soutenance d'un mémoire de fin d'études) et à long terme (pratiques professionnelles), d'où la motivation manifestée pour l'apprentissage ou le perfectionnement du français. Nous attribuons à la notion de «besoins», celle de lien avec une nécessité au sens que lui donne René Richterich (1985) à savoir, «l'idée de manque que l'individu éprouve en comparant un état interprété comme insatisfaisant avec un état déjà vécu ou jugé comme satisfaisant.»

En d'autres termes, il faut s'interroger sur quel français les apprenants de FLS ont-ils besoin de savoir ? Et poser cette question, c'est rejoindre Lehman qui affirme dans *Le Français aujourd'hui* n° 78, 1987, que «reposer en FLE la question : «quel français enseigner ?», c'est forcément s'interroger sur les besoins langagiers des apprenants et sur les situations-cibles (celles qu'ils auront à affronter en français).»

Pour Louis Porcher (1980:110), il peut s'avérer difficile, d'«aider les apprenants à clarifier, expliciter, repérer leurs propres besoins langagiers dans leurs propres intérêts (...). En effet, c'est l'offre (formulée par l'enseignant en matière d'enseignement) qui, actuellement, contribue à construire la demande de l'apprenant et non pas l'inverse.»

Le but de cette recherche est d'une part, d'inverser cette tendance et de rendre l'étudiant - par le biais du curriculum proposé - capable de prendre conscience de ses besoins et des moyens qu'il lui faut déployer pour les combler; d'autre part, il est nécessaire d'amener l'enseignant à se poser, à la suite de Denis Lehman (1987) la question suivante : «quel français les apprenants de FLS ont-ils besoin de savoir ?». C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans la partie consacrée au français sur objectifs spécifiques.

#### 2.2.5. Français sur objectifs spécifiques (FOS)

On parle de FOS lorsque les apprenants savent où, quand, comment et pourquoi ils devront communiquer en français ? Ainsi «le FOS se caractérise par deux paramètres

essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités. » (DDF, Cuq, 2003, p110) C'est le cas à l'ESB, où le FOS a un double objectif : formatif et communicatif. Selon la situation et les objectifs, on accordera plus d'importance à l'un ou l'autre des aspects.

L'enseignement du français en tant que discipline scolaire relève du FOG (français à orientation générale) vu que les étudiants apprennent cette langue pour communiquer. Cependant, il joue un rôle dans la formation des étudiants puisqu'il leur permet d'accéder à de nouvelles connaissances dans les modules de spécialité.

En didactique, le FOS est souvent superposé au français pour une communication spécialisée. Les deux appellations désignent des programmes linguistiques ayant pour objectif « l'acquisition de la langue en vue d'un type de communication précis lié à une activité ou à un besoin clairement identifiés » S. Eurin et M. Henao (1992).

Les besoins de formation linguistique pour une communication spécialisée de type professionnel sont liés à la demande sociale ou institutionnelle, comme dans le cas de l'ESB, demande induite par des conjonctures économiques nationales et/ou internationales. Puren (1988) dans Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues a montré « la corrélation entre demande sociale et innovation méthodologique ».

Eurin et Henao (1992) soulignent l'importance des travaux méthodologiques de la didactique audiovisuelle ou de l'approche fonctionnelle dans la problématique posée par le FOS et dans les propositions faites pour l'enseignement du français à un public de scientifiques. S'appuyant sur FF1, premier vocabulaire de 1500 mots et sur le FF2, les méthodes audiovisuelles ont joué un rôle important dans la diffusion du FLE. Associées au concept de structure globale, elles ont donné lieu à la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV). La méthode VIF (Voix et Image de France) est à l'origine de la dynamique insufflée à la didactique du FLE : création du CREDIF, du BELC, de centres de langues, développement de stages de formation de formateurs, etc.

G. Vigner (1980) signale que c'est dans le Rapport général du comité de synthèse relatif aux rencontres A.U.P.E.L.F. de Strasbourg en juillet 1977 qu'on a, pour la première fois, parlé d'«un enseignement du français en fonction d'objectifs spécifiques». Le concept, partiellement calqué sur l'anglais ESP (English for special /specific purposes) circule surtout parce que le FF a montré ses limites en mettant l'accent avant tout sur les objectifs à atteindre et beaucoup moins sur les moyens d'y parvenir.

Il est nécessaire de souligner qu'il existe toutefois des interactions entre les diverses disciplines enseignées et leur support linguistique : s'il est reconnu que le cours de langue participe à la formation à la lecture des textes scientifiques, il faut admettre que les enseignants des disciplines de spécialité contribuent à l'amélioration des performances linguistiques des étudiants, car c'est pendant leurs cours que s'impose, par l'existence « d'un besoin authentique, le caractère formateur et informatif du FLS ». (Cuq, 1998). L'enseignement du français à un public spécifique comme celui de l'ESB, à la fois scientifique et technique, requiert une vision particulière, différente de celle du FLE et même du FLS. En effet, en dépit du slogan de «centration sur l'apprenant» avancé, on peut observer dans les faits, le maintien de la centration sur les contenus, c'est-à-dire sur la composante langue, dans la mesure où « prendre en compte les besoins de l'apprenant se résume dans la plupart des cas à inventorier des situations cibles, à les analyser et à les décomposer en unités langagières». (Eurin, 1992).

Cette façon de faire équivaut à ignorer les résultats positifs des sciences (de l'éducation, sociales, psychologiques, neurologiques, etc.) et leur incidence sur la didactique des langues, pour continuer à fonctionner comme si la personnalité de chaque apprenant se limitait à des besoins et à des objectifs, comme si tous les individus apprenaient de la même manière, que ce qu'ils apprennent correspond exactement à ce qui leur est enseigné, que tous réagissent de la même manière dans les mêmes situations de communication et

surtout comme si toutes «les situations de contact des langues étaient équivalentes et les situations des cultures étaient, elles aussi, équivalentes : que les comportements au travail ou dans les relations d'affaires soient identiques, que la science soit la même partout et qu'elle soit présentée, enseignée et diffusée identiquement partout » (Lehman, 1993).

A la diversité des situations correspond donc la diversité des types de communication dans le cadre du FOS. Les apprenants sont confrontés au cours de leur apprentissage à une multiplicité de discours dont nous donnons ici un aperçu :

- Le discours spécialisé :

Ce type de discours est utilisé lorsque l'émetteur et le récepteur appartiennent au même domaine de spécialité, ou à deux domaines très proches – et que le message est axé sur le domaine en question. Les situations sont celles des conférences, congrès, colloques, conclave, entretiens entre pairs, pour ce qui est de l'oral et celui des revues spécialisées pour l'écrit.

Il est difficile à l'enseignant de FLE, confronté à ce type de messages, de comprendre la teneur des messages même s'il consulte des ouvrages de référence pour comprendre le sens des termes inconnus alors que l'enseignant de FOS, lui, conçoit des activités personnalisées en fonction du profil des apprenants qui doivent rendre compte oralement et par écrit des tâches effectuées.

- Le discours de semi-vulgarisation scientifique :

Ce discours s'adresse à des récepteurs qui ne sont pas obligatoirement spécialistes du domaine et se caractérise, à l'écrit, par des résumés préliminaires et, à l'oral, par des reformulations et des redites destinées à capter l'attention des récepteurs et à faciliter leur compréhension du message. Même si l'enseignant de FLE est plus à l'aise dans ce type de discours que dans le discours spécialisé, il n'est pas évident qu'il comprenne l'intégralité du message.

L'enseignant de FOS choisit de travailler sur la structure du discours, ses moments et ses marqueurs (l'énoncé de ce qu'il faut démontrer, l'hypothèse posée, la description du processus, etc.), sur le système de reformulations et de reprises (rapport illustrations / graphes / tableaux / légendes / texte) et utilise, comme supports, des documents de semi-vulgarisation qui permettent de valoriser les connaissances scientifiques des apprenants. Quand les moyens le permettent, le recours à la vidéoscopie s'avère très rentable, vu qu'elle permet aux apprenants d'améliorer progressivement leurs compétences de communication scientifique.

- Le discours de vulgarisation scientifique :

C'est le discours utilisé dans les revues de vulgarisation traitant de domaines multiples, telles Sciences & Vie, Science & Avenir, Ça m'intéresse, Consomag, etc. Les illustrations et photographies y sont nombreuses, l'argumentation structurée et les termes scientifiques expliqués, ce qui en facilite l'accès à un large public.

L'enseignant de FOS y trouve des articles qui génèrent une interactivité en classe favorisant les échanges. Les auteurs des articles étant souvent des journalistes spécialistes d'un groupe de domaines, les tournures linguistiques qu'ils emploient sont celles utilisées aussi dans le discours spécialisé, d'où l'intérêt de ce type de support.

- Le discours scientifique officiel :

Les étudiants, les chercheurs et les enseignants-chercheurs recourent souvent à ce type de discours dans leurs relations avec leurs responsables scientifiques, administratifs ou financiers à travers divers documents : rapports, demandes diverses, formulaires, CV, lettres de motivation, etc. Ces documents font appel aussi bien à l'argumentation scientifique qu'à l'argumentation générale.

L'enseignant de FOS planifie des activités ayant pour objectif de rendre les apprenants capables d'élaborer progressivement ce type de documents.

- Le discours scientifique pédagogique :

Qu'il s'agisse d'ouvrages universitaires, utilisant un discours proche du discours spécialisé, ou d'ouvrages professionnels, dont le discours est proche du discours de vulgarisation, tous requièrent des connaissances dans le domaine ciblé.

Pour les activités d'oral, l'enseignant de FOS utilise des enregistrements pour sensibiliser les étudiants aux repères permettant de discriminer l'information principale de la secondaire et de la digression, ainsi qu'aux procédés de vérification de la compréhension du message et des redites, au rôle de la gestuelle et des mimiques de l'émetteur, à l'utilisation rationnelle du tableau, etc. Ce type de support est rentable pour amener les étudiants à prendre des notes, à les relire et à les utiliser.

A l'écrit, le même travail peut être opéré sur des photocopies de cours, sur des ouvrages et des revues spécialisées.

- Le discours de la publicité :

Si la fonction du message publicitaire est de frapper l'imaginaire du récepteur, ses caractéristiques sont la simplicité, la clarté, et la charge émotive.

Par le biais de supports oraux (annonces- radio), écrits (affiches, panneaux, encarts, publi-reportages), oral/écrit (spots télévisés), l'enseignant de FOS amène les étudiants à travailler sur les reformulations, l'argumentation et sur la redondance de certaines structures syntaxiques. La publicité peut donner lieu à des activités de créativité (débat, jeux de rôle...) comme à des exercices structuraux sur des points de langue ciblés (l'impératif, les modalisateurs...).

Une des conditions pour qu'un programme de FOS atteigne les visées qu'il s'assigne, est qu'il tienne compte de paramètres négligés jusque-là : importance des différences de valeurs, de conceptions, d'attitude et de comportement, en somme l'aspect culturel qui a toujours été séparé de l'aspect scientifique et professionnel au point d'en arriver à des oppositions du type : français de spécialité versus français usuel.

Une meilleure connaissance des réalités culturelles de la communication spécialisée a été rendue possible grâce aux travaux de recherche en épistémologie, en sociologie, en histoire, en psychologie sociale, en philosophie des sciences, etc. Dans ces domaines, les notions de « culture scientifique » et « culture d'entreprise » sont devenues des objets d'étude à part entière. La prise de conscience de cet aspect et l'accumulation de connaissances à son sujet représente certes une grande avancée, mais il reste à trouver la solution adéquate au problème que pose la didactisation de ces savoirs, c'est-à-dire de leur intégration aux apprentissages. Cela implique une refondation des programmes qui ne prennent compte actuellement que de la composante linguistique. Se pose alors la question : les savoirs et les savoir-faire culturels s'enseignent-ils ou ne peuvent-ils que « s'expérimenter » par un contact direct et répété avec la culture véhiculée par la langue cible ?

De nombreuses tentatives d'intégration de la composante culturelle au côté de la composante linguistique ont eu lieu de par le monde. Celle de M. Byram (1992) pose les bases d'« un modèle intégré de l'enseignement de la langue et de la culture à même de conduire l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et interculturelle ».

Ce modèle propose la diminution progressive de la part de la composante linguistique au profit de la composante culturelle. Lehman, dans une conférence donnée le 22 avril 1993 à l'Université de Perugia sous le titre « *La prise en compte des spécificités culturelles dans la problématique des besoins d'apprentissage* », cite l'exemple du modèle canadien de Stern « Le syllabi ». Celui-ci se présente comme un curriculum multidimensionnel comportant quatre composantes :

- un « syllabus langue », constitué d'unités formelles (phonologiques, morphosyntaxiques, lexicales) et fonctionnelles (permettant de décrire l'intention de communication du locuteur et son interprétation par l'auditeur),

- un « syllabus communicatif / expérientiel » qui propose des situations de communication familières aux étudiants et proches des situations cibles ; ces situations appartiennent aux domaines d'expérience personnelle des apprenants ou représentent pour eux des expériences langagières et non langagières. Les moyens utilisés sont les techniques de simulation,
- un « syllabus culture » tenant lieu d'introduction au contexte socioculturel de la langue cible,
- un « syllabus formation langagière générale », proche du modèle de Byram, où l'on trouve l'objectif de « prise de conscience généralisée » des mécanismes de l'apprentissage, du fonctionnement du langage en tant qu'outil de communication, des réalités du bilinguisme, etc.

Ces modèles constituent une piste intéressante, à condition qu'on ne perde pas de vue l'importance, pour ces publics spécifiques, des objectifs langagiers particuliers.

Pour Lehman, le principe directeur d'une approche qui permettra la mise en place des facteurs culturels dans l'apprentissage du FOS, est d'associer une claire définition des besoins et des objectifs à une méthodologie centrée sur les conditions d'apprentissage. Aussi, plaide-t-il « pour une approche culturelle de la communication spécialisée », s'appuyant en cela sur les réflexions de P. Caspar, exposées dans la préface à P. Carré (1991) : « (...) L'acquisition d'une autre langue (...) ne constitue que l'un des facteurs de communication et de coopération avec des « étrangers » (...) que le Larousse définit comme des personnes qui n'appartiennent pas à la classe dont on parle. (...) Travailler, communiquer, créer avec d'autres implique donc que d'autres conditions soient réunies que la seule possession d'une langue commune (...). La première condition consiste à faire l'effort de connaître et de comprendre, à minima, les fondements et les déterminants de la culture de l'autre (...). C'est donc un véritable travail de reconnaissance et de décodage qu'il s'agit de conduire pour sentir ce qui détermine les raisons d'être et de se comporter dans les échanges techniques, commerciaux ou relationnels (...). » Ces réflexions, inconcevables il y a quelques années, sont la preuve de l'évolution des mentalités au sujet de l'intégration de la composante culturelle à l'apprentissage des langues étrangères.

L'un des paradoxes de l'enseignement de la communication spécialisée aux publics spécifiques est, par exemple, que chacun sait qu'il existe des différences (vestimentaires, alimentaires, de comportement...) entre divers peuples, qui peuvent se manifester par des différences de comportement dans leurs activités professionnelles pouvant engendrer des perturbations dans la communication professionnelle entre partenaires. Or, la composante culturelle n'est « jamais prise en compte dans la construction des programmes d'apprentissage de la communication spécialisée » (Lehman, 1993) alors qu'il est évident qu'« aseptiser l'usage d'une langue, s'efforcer de la vider de tout son potentiel idéologique, affectif, prétendre dissocier de façon aussi radicale l'individu, avec son investissement personnel, de l'« homo faber » ou de « l'homo economicus », relève (...) de la gageure. Nulle langue n'est un instrument neutre de transmission des connaissances. Un savoir finit toujours par se modeler sur la façon dont les informations sont codées (...) et il y aura fort à parier que le culturel, congédié d'un côté, ne réapparaisse là où on l'attend le moins. » (Gérard Vigner, *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, 1970).

### 2.3. Quelles approches pour l'enseignement du FOS ?

Les finalités qui définissent l'action pédagogique dans le domaine de l'enseignement du FOS sont généralement reconnues par tous les spécialistes du domaine : il s'agit de faciliter aux apprenants la communication professionnelle orale ou écrite en français, de les aider à

lire des textes de leur spécialité, de leur permettre d'échanger avec leurs homologues français ou francophones en français.

Pour le public qui nous intéresse, les finalités à assigner à l'enseignement du français sont les suivantes :

- permettre aux étudiants d'accéder, par le biais du français, à des connaissances dans leurs domaines d'études,
- de participer effectivement à leur formation,
- les préparer à ce que sera leur vie professionnelle.

Le projet sous-jacent aux finalités énoncées est de faire acquérir aux étudiants un français utile, immédiatement utilisable. Il est avéré que le FOS a pour vocation d'être « fonctionnel » et de correspondre ainsi aux intentions visées.

Si, dans l'élaboration d'un programme, les objectifs sont généralement identifiables d'emblée, la manière d'appréhender le problème sous l'angle didactique est plus complexe. En effet, la « fonctionnalité » requiert la maîtrise simultanée d'un grand nombre de savoir-faire éclectiques, dont la combinaison, en un court laps de temps, est aléatoire. Il s'agit de prendre en charge, en même temps, ce qui relève de la connaissance du champ de savoir relatif au domaine professionnel et ce qui relève des réalisations linguistiques régulières (lexique et syntaxe). Cependant, il ne faut pas occulter ce qui est propre aux nombreuses variétés discursives et aux habitudes culturelles du secteur d'activité : mode de représentation des connaissances, opérations conceptuelles, méthodes de travail en usage, etc. Comme il est impossible d'aborder tous ces aspects en concomitance, il apparaît raisonnable de choisir une ligne directrice pour arrimer l'ensemble :

- Cette ligne directrice, pour certains, est le lexique : de nombreux cours de FOS sont construits sur l'acquisition du vocabulaire spécialisé afférent au domaine spécifique : listes de mots, familles de mots, dérivations, étymologies, etc. Les limites de cette approche sont multiples : d'abord on confectionne ainsi, non pas une terminologie mais une nomenclature, une liste d'étiquettes. Ensuite, on s'aperçoit rapidement qu'il manque une structure organisatrice du lexique appris, autre que la forme des mots (mots en « tion », en « ure »...) ou la nature des mots (nom, verbe ...). Les apprenants se constituent des inventaires mais ne construisent pas en même temps le domaine d'usage des termes inventoriés. Enfin, apparaissent les problèmes de la répartition des mots en termes spécialisés et non spécialisés, mais qu'il faut acquérir, sans négliger les difficultés pour l'apprenant de saisir les nuances de la polysémie, des métonymies, etc.

- Une seconde possibilité est le découpage du domaine ciblé : à l'ESB, l'économie est enseignée dès la 1<sup>ère</sup> année. On pourrait être tenté de découper le domaine en sous-parties : banque, monnaie, crédit, échanges commerciaux, emploi, planification, inégalités sociales, etc., et de choisir des documents authentiques comme support aux activités d'enseignement/apprentissage. Deux contraintes majeures pourraient apparaître : d'une part on n'est plus dans une logique de langue mais dans une logique de domaine, d'autre part, il faut trouver des « informateurs » experts pour aider l'enseignant de français, totalement profane en la matière, à organiser sa discipline, ce qui est rarement possible.

Par contre, cette manière d'aborder le FOS par le domaine de spécialité peut séduire l'apprenant qui y voit la possibilité d'apprendre la langue en même temps qu'il apprend (ou qu'il révise) le domaine de spécialité.

Il est possible d'organiser les cours de FOS sur les particularités conceptuelles propres au secteur spécialisé visé. Sur quels objets (concrets ou abstraits) travaillent les spécialistes du domaine et comment ? Les opérations mises en jeu dans les textes de spécialité sont nombreuses : définition, comparaison, description, classement, rapprochement, analogie,

localisation, etc. et peuvent donner lieu à des activités diverses. Les supports textuels authentiques portent, généralement, la marque de ces opérations sous des aspects linguistiquement identifiables : articulateurs logiques, constructions syntaxiques, organisations discursives, progressions logiques et/ou chronologiques, etc. Le choix judicieux de ces textes permet d'aborder des particularités linguistiques ou grammaticales de niveaux différents : expression de la cause, conséquence, hypothèse, comparaison... procédures énonciatives, prise en charge par l'énonciateur de ses opinions, etc.

L'inconvénient d'une telle approche est le risque de verser dans l'abstraction et de remplacer les raisonnements par des règles grammaticales.

D'autres approches mettent l'accent sur les types de discours et de supports que les apprenants auront à utiliser dans leurs activités professionnelles.

Appliquée à l'ESB, cette approche, engendrerait une organisation des apprentissages en fonction des documents relatifs aux domaines étudiés : polycopiés, ouvrages spécialisés, cours magistraux, conférences, rapport de stages, mémoire de fin de cycle, etc. Lors de leur insertion dans les institutions bancaires, les étudiants seront confrontés à une communication professionnelle par le biais de documents internes (organigrammes, règlements, notes de service, comptes-rendus de réunion, affichage...) ou externes (correspondances diverses, catalogues, dépliants, guides, contrats...).

La structure du cours peut se mettre en place à partir de l'analyse des divers types d'échanges langagiers et de documents identifiés au regard des objectifs fixés. La nature des supports et leur authenticité entraînent des activités relevant plus du discursif et de l'énonciatif que du syntaxique ou du lexical. Cependant, quelles que soient les descriptions sélectionnées, elles ne peuvent tenir lieu de pédagogie. De plus, il faudra éviter le risque de faire du cours de langue un cours sur la langue.

Certains programmes de FOS sont conçus en fonction de l'acquisition de savoir-faire techniques, de méthodes de travail : lire rapidement, prendre des notes, faire un exposé, préparer une note de synthèse à partir de divers documents, rédiger un rapport, etc.

Le cours de français peut se présenter sous forme d'unités, de modules indépendants, chacun visant l'atteinte d'un élément jugé indispensable à la bonne réalisation de l'ensemble :

- Prendre des notes à partir de supports oraux (cours et conférences)
- Prendre des notes à partir de textes de plus en plus longs,
- Réaliser une note de synthèse sur une documentation lourde,
- Exposer à partir de notes brèves ou d'un plan,
- Utiliser des documents visuels d'appoint,
- Elaborer des tableaux, des schémas, etc.

Le nombre de modules, le volume horaire imparti à chaque module, leur enchaînement est fonction des représentations des difficultés (réelles ou supposées) des apprenants et des compétences visées.

Cette approche implique une analyse détaillée des savoir-faire requis vu qu'ils vont servir de base à l'organisation du cours et donc de sa progression. Si cette démarche paraît indiquée pour des savoir-faire faciles à démultiplier en unités enchaînables, elle ne l'est pas pour des savoir-faire professionnels de haut niveau et à forte densité culturelle. Pour des étudiants se destinant à des postes de responsabilité et de prise de décision, l'objectif terminal n'est pas d'accumuler des savoir-faire techniques mais de maîtriser les compétences appropriées à leur statut. Celles-ci concernent autant le savoir que le savoir-faire et le savoir-être : la prise de contact, les manières de se présenter, les rapports hiérarchiques qui régissent les échanges, les formes contractuelles liant les partenaires, mais également les modes d'exposition des savoirs scientifiques, les partages des tâches au sein d'équipes, les négociations avec des partenaires, l'engagement dans la compétitivité, etc. Et là, l'aspect culturel véhiculé par la langue prend une dimension incontournable.

Quels sont les caractères propres de la dimension culturelle dans le cas des publics spécifiques ? Nous tenterons de répondre à cette question dans la partie suivante.

## 2.4. La dimension culturelle de la langue

Les étudiants de l'ESB sont confrontés à la fois à la langue générale de la banque et à la langue parlée et écrite par les spécialistes du monde économique. Ils sont tout autant exposés au français de communication courante dans les situations professionnelles qu'à la langue de la presse, des revues et des ouvrages spécialisés.

Ils ont également accès au contenu socioculturel de la langue à travers les négociations commerciales et financières relatives au secteur bancaire, le contexte étant élargi, mondialisation oblige, aux banques étrangères, francophones ou anglophones. Ils doivent donc avoir des éléments d'information sur les aspects de leur organisation sociale, économique et politique et sur leurs pratiques bancaires ainsi que des données géographiques, politiques, sociales et culturelles du milieu professionnel de ces banques.

Induite par la mondialisation des marchés économiques et la mobilité croissante des personnes, une communication planétaire a vu le jour et se développe actuellement à grande vitesse. Des interlocuteurs issus de contextes géographiques, linguistiques et socioculturels différents sont amenés à se rencontrer, à échanger, à travailler ou à vivre ensemble. Gérer ces rencontres, partenariats, coopérations et conflits éventuellement générés, nécessite une formation spécifique. En effet, la compétence linguistique ne suffit pas à assurer une bonne communication, les structures formelles de la langue ne représentant qu'une des facettes de celle-ci. D'autant plus que le processus de communication est loin d'être linéaire : la visée et les représentations des interlocuteurs jouent un grand rôle dans l'émission et l'interprétation du message : s'il existe une connivence entre l'émetteur et le récepteur, la communication est établie, par contre, s'ils ont des normes et des valeurs divergentes, si leurs visions du monde et de l'Autre s'affrontent, s'ils ne partagent pas des évidences, s'installent alors malentendu et incompréhension. L'antidote à ce cas de figure est la culture, seule manière de résoudre les problèmes de non-communication.

*Mais qu'est-ce alors que la culture ?*

Le DAE (Larousse 1993) la définit comme un « ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations ».

Le DDL (Galisson / Coste, 1976, p136-137) définit la culture comme un « ensemble de caractéristiques propres à une société donnée (...) et qui se trouve directement impliqué dans chaque système linguistique. ». Les auteurs du DDL reconnaissent cependant que c'est au terme « civilisation » qu'on a généralement recours pour dénoter la culture.

Dans « Enseigner le français de spécialité », Editions Economica, (2002, p127), Odile Challe définit ainsi la culture : « Si à l'origine, le terme culture, issu du latin *colere*, signifie *entretien*, au niveau mondial, la culture devrait signifier *échange*. Le monde devrait se présenter sous forme de dialogue. Le dialogue pourrait commencer par la rencontre de deux cultures d'entreprise chaque fois qu'une firme française s'installe à l'étranger, par exemple (...). Si les domaines de spécialité comme la finance internationale se « globalisent », la mondialisation peut-être abordée, dans le cadre des formations en langue spécialisée, en tant que rencontres de cultures différentes (...) Ainsi, plutôt qu'un outil d'insertion ou de confrontation, la langue deviendra un facteur de reconnaissance de

l'Autre (...) Le français de spécialité peut contribuer à faire réfléchir ensemble des spécialistes de cultures. »

Pour les anthropologues, la culture est « l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société ». C'est cette définition qu'on retient généralement pour aborder la problématique interculturelle. En effet, tout individu est un être pluriculturel dans la mesure où il porte en lui une culture liée à son âge, à son sexe, à son appartenance socio-économique, à sa religion, à son pays d'origine, à sa formation, à sa famille d'origine, à celle qu'il a fondée, etc.

Entrer en contact avec une ou des personnes appartenant à des univers culturels différents ne garantit pas une attitude d'ouverture et de tolérance, d'autant plus que les réflexes de jugement de valeur et de généralisation sont les premiers à se manifester chez la majorité des personnes se trouvant face à des étrangers. C'est la méconnaissance de la culture de l'autre qui engendre les préjugés, les clichés, les représentations, les stéréotypes et les idées reçues.

Dans « L'Education interculturelle » (PUF, 2004, coll. « Que sais-je ? »), Martine Abdallah-Preteille explique que « l'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance. L'identité groupale prime sur l'identité singulière. L'accent est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories ».

Les deux modalités du traitement de la diversité, le pluralisme (politique, religieux, culturel ou syndical) et le multiculturalisme (variante anglo-saxonne du pluralisme fondée sur la reconnaissance des différences culturelles), mettent l'accent sur la reconnaissance mutuelle et la coexistence d'entités culturelles distinctes. Mais ils n'ont jusque là permis, ni de résoudre le problème des relations entre les groupes, ni de diminuer des comportements de rejet et d'exclusion, ni d'instaurer la paix sociale. Une alternative au traitement de la diversité culturelle réside dans « l'interculturel », défini par M. Abdallah-Preteille- comme une « mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. Ainsi, si le multi et le pluriculturel s'arrêtent au niveau du constat, l'interculturel opère une démarche. »

L'approche interculturelle n'a pour objectif ni d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel accorde plus d'importance à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu.

Partant du principe que tout individu est un être pluriculturel, rencontrer un étranger signifie d'abord rencontrer un sujet ayant des caractéristiques spécifiques. La compétence interculturelle va au-delà du dialogue avec un étranger de nationalité et de culture différentes pour aboutir à un dialogue avec autrui, cet Autre. Ainsi l'objectif visé n'est pas tant d'apprendre la culture de l'autre que d'apprendre la rencontre de l'Autre.

Maîtriser cette compétence interculturelle suppose une démarche particulière qui impose au sujet de se décentrer, c'est-à-dire, de jeter sur soi et sur son groupe un regard externe, l'objectif étant d'apprendre à se distancier de son propre système de valeurs, à l'objectiver-sans le récuser pour autant – et d'admettre ainsi l'existence d'autres possibilités, d'autres perspectives.

La démarche interculturelle nécessite également le développement des capacités empathiques qui permettent de « se mettre à la place des autres », de se projeter dans d'autres perspectives, de dépasser une vision parcellaire, d'éviter de classer et de généraliser pour, enfin, parvenir à appréhender une culture. La démarche suppose en outre la capacité à coopérer, c'est à dire de dépasser les préjugés, d'essayer de comprendre

l'Autre, comment cet Autre perçoit la réalité et comment il me perçoit. Pour apprendre à décoder les messages émis, il est indispensable d'être informé sur diverses données. Celles-ci ont été synthétisées dans une grille d'analyse de la culture par Hostede, (cité par M. Abdallah – Pretceille) pour qui l'homme doit faire face à trois types de problèmes : sa relation avec les autres, sa gestion du temps et la façon dont il traite avec le monde extérieur.

Selon Hostede, les cultures apportent des réponses différentes à ces trois problématiques. Les réponses peuvent être analysées selon sept dimensions :

- Universalisme ou particularisme ?

Les cultures universalistes considèrent qu'une solution qui a résolu un problème une fois doit toujours être appliquée, cherchant la solution à portée générale quels que soient les cas particuliers. Au contraire, les cultures particularistes chercheront une solution adaptée à chaque situation particulière.

- Individualisme ou collectivisme ?

L'individualisme se définit comme « une orientation fondamentale vers soi-même » et le collectivisme comme « une orientation fondamentale vers des buts et des objectifs communs » (M. Abdallah–Pretceille). Selon la culture, les émotions sont exprimées différemment. Exposer ses états d'âme est naturel dans certains pays alors que dans d'autres, c'est mal perçu. Les « neutres » privilégient les attitudes objectives, rationnelles et dépassionnées, considérant qu'il ne faut jamais manifester ses émotions – en particulier sur le lieu de travail – alors que les « affectifs » admettent facilement les attitudes subjectives, guidées par les sentiments

- Objectivité ou subjectivité ?

Les styles de communication verbale et surtout les rythmes de communication sont représentatifs de ces deux façons de gérer l'affectivité. Le ton de la voix est également sujet à diverses interprétations. La pondération, la mesure-le détachement même- sont l'apanage des « objectifs », la spontanéité, le naturel, l'absence de calcul caractérisent les « subjectifs ».

- Degré d'engagement envers une personne ou une situation

La part de la personnalité et de la vie privée dévoilée aux autres dans le cadre professionnel dépend des cultures. Si les « spécifiques » compartimentent leur vie, les « diffus » ne cloisonnent pas les différents aspects de leur vie, gardant la même attitude en tous lieux.

- Statut attribué ou acquis ?

La position sociale diffère selon les groupes sociaux : dans certains, le statut social est attribué en fonction de l'origine, de l'âge, de la profession, des diplômes. Dans d'autres cultures, on acquiert son statut par ses actions, ses réalisations, ses succès. Si le statut attribué est conféré par un état, le statut acquis est le résultat d'une action.

- Attitude à l'égard du temps

L'attitude vis-à-vis du temps est également caractéristique des groupes qui s'organisent de façon séquentielle (polychronisme), ou synchrone (monochronisme). Au sein des cultures dites séquentielles, les activités sont organisées en séquences successives et isolables, le temps étant considéré comme une série d'événements qui passent les uns à la suite des autres sans influence réciproque. La planification y est poussée à outrance.

A l'inverse, dans les cultures synchrones, les événements suivent un cycle, le temps lui-même n'étant organisé qu'en cycles : jour, semaine, mois, saison, année...En outre, le passé, le présent et le futur s'interpénètrent tant que la vision du présent y est influencée par l'expérience du passé ou les attentes du futur. Les pays anglo-saxons par exemple sont séquentiels alors que les pays méridionaux sont plus synchrones.

- Volonté de contrôle de la nature

Tout comme l'attitude vis-à-vis du temps, l'attitude vis-à-vis de l'environnement est révélatrice de cultures. Certains groupes pensent qu'ils peuvent contrôler, voire, maîtriser la nature. Ils sont orientés vers eux-mêmes et considèrent l'organisation comme élément omnipotent. A l'inverse, d'autres groupes, plus orientés vers l'extérieur, pensent que l'homme doit se soumettre aux lois de l'environnement et vivre en harmonie avec la nature.

A ces sept dimensions, Hall (cité par M. Abdallah -Pretceille) en ajoute deux : l'espace et le contexte de communication. Selon lui, chaque individu est entouré « d'une bulle personnelle d'espace qui se contracte ou s'étend selon certains éléments : l'état émotionnel, la relation avec les personnes environnantes, l'arrière-plan culturel et la nature de l'activité. ». En Europe du Nord, par exemple, les bulles sont très larges et les gens gardent ainsi leurs distances. Dans les pays méditerranéens, les bulles se rétrécissent tellement que la distance perçue comme intime au Nord est celle d'une conversation normale dans le Sud. Comme la majorité des personnes ignorent que la distance personnelle est un mode culturel, les indices spatiaux étrangers sont inévitablement mal interprétés. Si, par exemple, un étranger paraît froid, distant ou agressif, cela signifie seulement que sa distance personnelle est différente de la nôtre.

L'auteur montre aussi que les variations culturelles s'expriment à travers les contextes de communication qui correspondent à « l'ensemble d'informations qui entourent un événement ». Le contexte de communication est selon lui « étroitement lié à la signification de l'événement (...) Les éléments qui concourent à donner une signification à un événement sont en différentes proportions selon les cultures ».

Ainsi, le contexte riche serait celui où la plupart des informations existent déjà « dans » la personne, alors que peu d'informations sont transmises dans la partie explicite du message. A l'inverse, dans un contexte pauvre de communication, la plus grande masse d'information est véhiculée par le cadre explicite.

Pour conclure, nous dirons à la suite de Haydée Maya (CIEP, Paris), que « la compétence interculturelle est alors uniquement et simplement la possibilité de dialoguer avec l'autre, d'être un être plus complet et donc plus libre ».

En plus de viser le développement, par les étudiants, de compétences linguistiques et communicatives, l'enseignant de l'ESB doit susciter chez eux le désir de se constituer des repères culturels. Ceux-ci ne s'acquièrent pas exclusivement par la littérature, d'autres moyens, audiovisuel, médias et Internet, y contribuent fortement. L'étudiant doit progressivement être capable de décrire et d'analyser des contextes politiques et économiques, de comparer les différents systèmes et d'expliquer les facteurs qui influent sur les échanges internationaux. Il doit pouvoir définir et expliquer des concepts clés relatifs au secteur par exemple, balance des paiements, balance des échanges extérieurs, P.N.B, taux de change ou des termes associés au commerce international tels que multinationale, échanges internationaux, change, tarifs douaniers, etc., en recourant à la terminologie adéquate.

Sur un plan plus restreint, il doit être capable, par exemple, d'analyser les effets des activités commerciales internationales sur l'économie de l'Algérie ou d'évaluer les conséquences de la mondialisation des marchés sur la gestion d'une banque.

Il va sans dire qu'à ce stade, le recours aux TICE (dans le chapitre concernant la mise en œuvre, nous présenterons l'intérêt de les intégrer au module de français) est quasi obligatoire ; en effet, celles-ci permettent aux étudiants de se rendre compte des nouvelles pratiques économiques et culturelles. Ce volet de la formation est très important dans la mesure où ils sont confrontés aux idées relatives à l'éthique, aux valeurs et aux pratiques commerciales internationales, idées véhiculées par la langue. A l'aide de supports adéquats, l'enseignant peut notamment amener l'étudiant à évaluer les problèmes éthiques

soulevés par l'implantation d'une multinationale dans un pays en voie de développement et de décrire les bienfaits apportés ou les préjudices causés par celle-ci (création / suppression d'emplois, qualité de vie, impact des événements mondiaux, etc.)

Le rôle de l'enseignant de français, qui n'est pas spécialiste d'économie, de commerce international ou de droit des affaires, est de guider les étudiants dans la formulation de l'analyse des différences culturelles existant entre divers pays sur les plans des conditions de travail (rémunération, horaires de travail, avantages sociaux...), des attitudes (statut de la femme, droits des enfants, structure hiérarchique, communication...) et de l'amener ainsi à percevoir et à interpréter des différences culturelles.

La banque étant un domaine d'étude qui englobe les affaires, les finances et le commerce, les étudiants sont amenés à s'intéresser au phénomène de la mondialisation et son influence sur la consommation : découverte de nouveaux produits, standardisation de ces produits, uniformisation de la production, etc. Sur ce plan, la responsabilité de la maîtrise de la langue n'incombe pas au seul professeur de français. Elle revient à toute l'équipe d'enseignants qui doit guider les étudiants dans leurs efforts pour comprendre les concepts et les intérioriser et pour s'exprimer avec justesse. C'est à cette condition que le concept d'interdisciplinarité prend tout son sens.

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que FOS et culture ne sont pas antinomiques : concilier FOS et travail sur les cultures est pédagogiquement faisable.

Mais actuellement à l'ESB, face à un public, motivé, hétérogène et exigeant (l'exigence est induite par le facteur temps : de la maîtrise rapide du français dépend l'acquisition des savoirs spécialisés) et de surcroît, l'enseignant de français, de formation littéraire en général, se demande ce qu'il doit enseigner: la grammaire ? L'orthographe ? Le vocabulaire ? Quel contenu et surtout, de quelle manière ?

Interrogations incontournables et de surcroît légitimes en l'absence d'un curriculum. L'objectif de la partie consacrée à la proposition d'un curriculum est de remédier à cette absence.

**B –**  
**ENJEUX**  
**DE L'APPRENTISSAGE**  
**DANS LE CONTEXTE**

## **1 – LE CONTEXTE LINGUISTIQUE ET PROFESSIONNEL**

### **1.1. Aperçu sur la situation de la langue française en Algérie**

La langue française a été introduite en Algérie dès le début de la colonisation, en 1830. Instrument au service de l'administration coloniale, elle a été perçue par la population algérienne sous le prisme de la domination, d'autant que son introduction s'accompagnait de mesures prohibitives envers la langue arabe et s'inscrivait dans une vision ethnocentriste et une stratégie de déculturation que l'historien Charles-André Julien a définie comme « l'absorption d'une civilisation, jugée inférieure et même barbare, par une civilisation émérite et policée. »

A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la conquête militaire étant quasiment achevée, les autorités d'occupation envisagèrent la formation d'élites locales destinées à servir à la fois d'interface administratif avec la population et de « tampon » social et politique. Contrairement aux idées reçues, la mise en œuvre d'un enseignement en direction des Algériens sera sans cesse contrariée par la logique coloniale elle-même. Charles-Robert Ageron cite ainsi une déclaration des Communes d'Algérie dont la position exprimait parfaitement cette réalité : « Si l'instruction se généralisait, le cri unanime des indigènes serait : l'Algérie aux Arabes. » La même source rapporte une déclaration des Délégations Financières d'Algérie abordant l'aspect économique de la question : « Si la France entend intensifier l'instruction des indigènes, que deviendront nos fermes ? Où irons-nous recruter la main-d'œuvre ? ».

L'Ecole Normale d'Instituteurs d'Alger voit le jour en 1865 mais accueille un nombre très restreint d'étudiants d'origine algérienne. Devant ces résistances, une Loi est adoptée en 1883 stipulant l'application des lois scolaires françaises à l'Algérie. Mais sa mise en œuvre est contrecarrée. Ainsi, en 1914, l'élite algérienne formée à l'école française se limite à un millier d'individus tandis qu'en novembre 1954, quand éclate la Guerre de libération nationale, seulement 12,75 % des enfants algériens scolarisables sont effectivement inscrits.

En dépit des difficultés et restrictions, une petite élite algérienne se constitua et la langue française, sous des formes plus limitées, essentiellement orales et utilitaires, se diffusa dans la population au contact des colons et des administrations mises en place. Progressivement et concomitamment à l'apparition et au développement du mouvement national, se développa l'idée que le combat contre l'occupant se devait d'utiliser ses propres armes et notamment sa langue.

Les partis nationalistes, dont l'encadrement avait bénéficié d'un enseignement en français, utilisèrent largement le français pour produire leurs discours et documents anticolonialistes (communiqués, tracts, bulletins, revues...). Ces éléments éclairent la fameuse phrase de Kateb Yacine pour lequel la langue française est « un butin de guerre ».

A l'indépendance du pays, la langue arabe fut instituée en tant que langue nationale et officielle (Constitution de 1963) attribuant ainsi de facto un statut de langue étrangère au français. Cependant, faute de programmes, de manuels et d'enseignants en arabe (on fit appel durant cette période à des coopérants arabes), le français continua à dominer l'enseignement durant les premières années d'indépendance.

Les autorités définirent alors trois axes de développement de l'enseignement :

- la démocratisation : garantir comme un droit fondamental l'accès gratuit de tous à l'enseignement,
- l'arabisation : redonner à la langue arabe son statut prééminent et, à travers elle, recouvrer une identité spoliée par la colonisation,
- l'algérienisation : celle des personnels (enseignants et gestionnaires des établissements d'enseignement) et celle des programmes.

La mise en œuvre de cette politique va se traduire par l'arabisation des trois paliers solaires (primaire, moyen, secondaire). Cependant, l'enseignement supérieur ne fait pas l'objet d'une arabisation totale. Aujourd'hui encore, hormis les lettres, le droit et les sciences humaines, la plupart des filières universitaires (notamment pour les disciplines scientifiques et technologiques) sont enseignées en français, ce qui se traduit par de grandes difficultés d'adaptation pour les étudiants, issus de cursus secondaires arabisés et ne disposant pas de pratiques extrascolaires du français.

Si le français, à partir de l'indépendance, a perdu sa place exclusive dans le système scolaire, si son volume horaire global a baissé par rapport à la langue nationale, il est à noter que la démocratisation de l'enseignement, liée à une forte démographie, a eu pour effet l'augmentation du nombre d'enfants ayant accès au français. Par rapport à la période coloniale, on enseigne moins le français du point de vue du volume horaire, mais on l'enseigne plus du point de vue des effectifs scolaires.

Statistiquement, la présence du français dans l'enseignement se traduit actuellement par les données suivantes :

#### **Effectifs élèves/enseignants de français en 2003 :**

	<b>Nombre d'élèves</b>	<b>Total enseignants</b>	<b>Nb. Enseignants de français</b>	<b>% Enseignants de français</b>	<b>Nb. élèves/ ens. de français</b>
<b>Enseignement Fondamental (les 3 cycles)</b>	6.798.800	271.810	36.280	13,34 %	187
<b>Enseignement Secondaire Général &amp; Tech</b>	1.095.700	57.750	5.630	9,74 %	195
<b>TOTAUX</b>	<b>7.894.500</b>	<b>329.560</b>	<b>41.910</b>	<b>12,71 %</b>	<b>188</b>

La moyenne du nombre d'élèves par enseignant de français (188 pour 1) paraît élevée. Cependant, il convient de la considérer au regard des volumes horaires dévolus à la matière. Au moment de l'établissement de ces statistiques (2003), l'enseignement du français n'est dispensé qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> année fondamentale et, tous cycles et classes confondus, la matière ne dépasse jamais 5 heures hebdomadaires (voir tableau ci-après).

Le 13 mai 2000, une Commission Nationale de Réforme du Système Educatif, composée essentiellement d'universitaires, de cadres du MEN et de représentants de la société civile, a été instituée par le Président de la République et a produit un plan de réforme visant à moderniser le secteur et à l'ouvrir à l'environnement national et international. La Lettre de Mission de cette commission comportait notamment l'orientation suivante : « La Commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour permettre, d'une part, l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture vers et sur d'autres cultures et assurer, d'autre part, une articulation réussie entre les différentes filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur » (site Web de la Présidence de la République). Un des points essentiels de la réforme proposée et déjà mise en œuvre, a porté sur le statut du français dans

l'enseignement et notamment la décision d'entamer l'enseignement du français dès la 2<sup>ème</sup> année scolaire (au lieu de la 4<sup>ème</sup>).

### Evolution des volumes horaires hebdomadaires de français :

	Classes	Volume horaire jusqu'à juin 2003	Volume horaire Sept 03 / juin 05	Volume horaire après sept. 2005
Enseignement primaire	2 <sup>ème</sup> AF	0	3	5
	3 <sup>ème</sup> AF	0	0	5
	4 <sup>ème</sup> AF	5	5	5
	5 <sup>ème</sup> AF	5	5	5
	6 <sup>ème</sup> AF	5	5	6 <sup>ème</sup> supprimée
Enseignement moyen	1 <sup>ère</sup> AM	5	3	5
	2 <sup>ème</sup> AM	5	3	5
	3 <sup>ème</sup> AM	5	3	5
	4 <sup>ème</sup> AM	Classe inexistante	Classe inexistante	5
Enseignement Secondaire Tronc commun Sciences*	1 <sup>ère</sup> AS*	3	3	3

\* La réforme a concerné le secondaire en septembre 2005 avec dans un premier temps la 1<sup>ère</sup> AS.

Nous signalerons ici que les étudiants de l'ESB concernés par la présente recherche ont subi un enseignement du français basé sur la répartition horaire antérieure à la mise en œuvre de la réforme (voir troisième colonne du tableau). Nous soulignons cependant que le niveau de maîtrise de la langue ne dépend pas uniquement du volume horaire mais de l'ensemble des facteurs qui concourent à la qualité d'un enseignement, depuis l'élaboration des programmes jusqu'à l'acte d'enseigner. La réforme a d'ailleurs pris en compte également :

- la refonte des programmes d'enseignement,
- l'élaboration de nouveaux manuels scolaires,
- le recyclage et la formation des enseignants.

D'une manière générale, il est possible de qualifier d'hybride le statut du français en Algérie tant dominent les paradoxes de sa réalité :

- langue étrangère selon la Constitution (qui ne la cite pas bien entendu), elle continue à bénéficier de facto d'un statut particulier, non seulement par rapport aux autres langues étrangères sur lesquelles elle prédomine, mais également par rapport à la langue nationale qu'elle supplante ou accompagne dans de nombreuses institutions, administrations, entreprises, médias, notamment pour les documents écrits...
- l'Algérie, considérée comme le deuxième pays francophone après la France (selon Hervé Bourges, président de l'Année de l'Algérie en France, sur le site Web de l'Année de l'Algérie en France, Djazaïr 2003) s'est toujours tenue à l'écart de la Francophonie institutionnelle et depuis, quelques années, elle se limite à un statut d'observateur au sein des institutions de cet ensemble politico-culturel, conservant ainsi une réserve par rapport à ses fondements historiques et géo-stratégiques,
- l'usage du français demeure décisif dans la vie économique et répandu dans la vie sociale et l'environnement socioculturel. La diffusion à grande échelle des programmes de télévision satellitaire en langue française, la présence de cette langue sur les enseignes, panneaux d'indication, etc. attestent de cela, de même que l'introduction directe ou la transformation d'expressions et de mots français dans les langues parlées régionales de souche arabe ou amazighe,

- enfin, la conception des programmes de français, au moyen et au secondaire notamment, postulant un statut de langue étrangère du français, a pendant longtemps continué à recourir à des approches, des méthodes et des contenus plus proches de langues secondes, voire maternelles, que de langue étrangère.

## 1.2 – Présentation synthétique du secteur bancaire algérien

L'introduction de la banque en Algérie s'est effectuée à travers la colonisation française et a correspondu à l'apparition au XIX<sup>e</sup> siècle en Europe de la banque dans son acception moderne dite de « banque universelle », c'est à dire comme un établissement recevant la clientèle et effectuant tous les types d'opérations financières (dépôts, transferts, crédits, placements, lettres de change...).

Les banques coloniales furent souvent des filiales des banques de la métropole et elles connurent une certaine prospérité due aux importants flux financiers générés notamment par l'exportation des produits agricoles et, dans une moindre mesure, par l'activité des mines et manufactures, sauf à partir de 1959 où l'exploitation du pétrole commença à prendre de l'importance.

Le secteur bancaire algérien s'est constitué sur la base des établissements bancaires coloniaux et à la faveur du mouvement de nationalisation engagé par l'Algérie à partir de 1966. D'emblée, les nouvelles banques sont définies comme banques étatiques. La première qui voit le jour est la Banque Nationale d'Algérie (BNA) en 1966. Elle est suivie du Crédit Populaire d'Algérie (CPA) en décembre de la même année, lequel reprend le patrimoine et l'activité des anciennes banques populaires régionales. Par la suite naîtront les autres banques et établissements financiers, à savoir la Banque Extérieure d'Algérie (BEA), la Banque de l'Agriculture et du Développement Rural (BADR) et la Banque de Développement Local (BDL), ces deux dernières créées respectivement en 1985 et 1986 par restructuration du portefeuille des banques précédentes. Ces cinq banques ainsi que la CNEP (Caisse Nationale d'Epargne et de Prévoyance) constitueront l'ossature du système bancaire national qui ne connaîtra pas de grands changements jusqu'aux réformes économiques engagées à partir de 1989.

Le système bancaire mis en place avant ces réformes se caractérise par les points suivants :

- toutes les banques sont la propriété exclusive de l'Etat dans un contexte d'économie planifiée à orientation socialiste. A ce titre, elles doivent répondre à des impératifs de financement du développement économique et de prise en charge sociale (notamment par le versement garanti des salaires), souvent sans contreparties ni garanties car l'Etat éponge systématiquement les déficits des entreprises par le recours aux revenus pétroliers.
- elles ne connaissent aucune concurrence en raison du point précédent mais également du système dit de « domiciliation obligée ». L'Etat, en effet, les a spécialisées par branches d'activité économique. Les entreprises publiques sont obligées d'entrer dans le portefeuille de la banque dévolue à leur branche. Ainsi, la BNA est la banque des industries lourdes et de transformation, le CPA celle du bâtiment, des travaux publics, de l'hydraulique ainsi que de la santé et de la pharmacie. La BEA, avec les hydrocarbures et le commerce extérieur, prend une dimension stratégique.
- leurs portefeuilles comprennent essentiellement les entreprises et organismes publics. Le reste de la clientèle se limite à quelques activités privées (commerce de gros et de détail, artisanat, professions libérales et petites entreprises). Les particuliers sont avant tout les salariés des entreprises publiques. Il est important de noter que c'est essentiellement par l'entreprise publique que les Algériens ont

découvert la banque et son univers. Durant la colonisation, ceux-ci étaient réservés aux grands colons et à une élite algérienne extrêmement réduite. L'accès majoritaire au système financier se faisait jusque là à travers le réseau des Postes (CCP).

- enfin, et cet aspect est fondamental pour notre travail, la création des banques algériennes a correspondu avec le départ massif des personnels d'origine européenne (cadres, maîtrise, exécution). Or, la banque coloniale n'avait accueilli que très peu d'Algériens, le plus souvent à des postes subalternes. La promotion en un temps extrêmement limité (années suivant l'indépendance) de ces employés algériens à des postes de maîtrise ou de direction s'accompagne d'un recrutement massif d'agents ou de cadres disposant de formations limitées et le plus souvent extra-bancaire. Ce phénomène est en partie amorti par la récupération des procédures, imprimés et systèmes préexistants. Il est surtout absorbé, sinon caché, par l'absence de concurrence et la couverture financière systématique accordée par l'Etat. Ainsi, se développe dès le début un grave déficit professionnel au sein des banques et l'émergence de besoins énormes de formation.

Avec les réformes, plusieurs lois, règlements et mesures viennent modifier le dispositif bancaire national :

- la Loi sur l'autonomie des entreprises, adoptée en 1988, concerne aussi les banques qui acquièrent ainsi le statut d'Entreprises publiques économiques, Sociétés par actions (EPE/SPA) et se dotent d'organes administratifs (Assemblées Générales des Actionnaires, Conseils d'administration),
- la Loi sur la Monnaie et le Crédit de 1990 consacre le retour à l'orthodoxie financière et donne à la Banque d'Algérie de larges prérogatives en tant qu'autorité monétaire nationale,
- le système dit de « domiciliation obligée » et donc de spécialisation des portefeuilles de banque est abandonné et le champ de la concurrence se trouve ouvert. La CNEP elle-même acquiert le statut de banque. Cela donne naissance à une certaine compétition commerciale cependant limitée par l'endettement des entreprises publiques qui ne peuvent ainsi changer de banque.
- en 1995, la Banque d'Algérie introduit la convertibilité commerciale du dinar et le commerce extérieur se trouve ainsi libéralisé, générant une entrée massive du secteur privé dans les activités de commerce international.
- les banques et établissements financiers, s'organisent au sein de l'ABEF, association professionnelle, par laquelle ils entendent disposer d'un espace de consultation, d'une force de proposition, voire de lobbying. Cette démarche sectorielle s'accompagne de la création d'organismes communs tels que la SIBF (Société interbancaire de formation), la SATIM (Société de traitement informatique et monétique) et Amnal (société commune de sécurité et de transports de fonds).

Des directions de marketing et de communication voient le jour au sein des banques et traduisent le besoin nouveau de capter de nouveaux gisements d'épargne, visible à travers un effort publicitaire encore timide et le lancement de quelques nouveaux produits. De même, les banques publiques se dotent de progiciels bancaires et de nouveaux systèmes informatiques et tentent ainsi de rattraper leur retard en matière de traitement et de célérité des opérations.

Cependant, la qualité de service, hormis quelques améliorations limitées, ne connaît pas de grands progrès. La clientèle des particuliers se plaint encore du mauvais accueil tandis que la clientèle d'entreprises et de commerçants dénonce, par le biais des associations patronales ou professionnelles, les difficultés d'accès aux crédits et le manque de transparence. D'une manière générale, la médiocrité du système bancaire apparaît dans la sous-bancarisation de l'économie, la persistance des pratiques de thésaurisation

domestique et l'existence d'un marché informel qui profite des nouvelles facilités de transactions du commerce extérieur mais n'épargne pas ou peu (multiplication des sociétés d'import-export appelées par la presse et l'opinion publique sociétés « d'import-import »).

L'autre phénomène, né des réformes et particulièrement de la Loi sur la Monnaie et le Crédit, est celui de l'ouverture de banques privées, nationales et étrangères. On assiste ainsi à l'ouverture de banques par des investisseurs algériens tels que la Trust Bank, la BCIA, la CA Bank et la Khalifa Bank, cette dernière connaissant une extension fulgurante avec le groupe auquel elle appartient. Il est à noter que ces établissements, après avoir suscité un engouement marqué de la clientèle, du fait d'un meilleur accueil, d'une diversité des produits, d'une promotion plus intense et de facilités de crédits, se trouvent impliquées dans des affaires relevant soit de la justice soit de manquements à la réglementation bancaire. Les quatre banques précitées ainsi que El Rayan Bank (en mars 2006) sont fermées par la Commission bancaire (Banque d'Algérie) et l'impact, y compris à l'étranger, du scandale de la Khalifa Bank et de son groupe, entraîne un contre-phénomène de suspicion à l'égard des banques privées nationales.

Parallèlement, d'autres banques privées à capitaux étrangers se créent : Banque El Baraka (société mixte entre la BADR et la banque saoudienne El Baraka), Arab Banking Corporation (ABC Bank), Société Générale et BNP Indo-Sue qui connaissent jusque-là une certaine stabilité.

On notera que les banques publiques se voient elles aussi touchées par des opérations de malversations qui entachent sérieusement leur réputation. C'est le cas en 2005 de la BNA et de la BADR dont les responsables ont été relevés de leurs fonctions et placés sous contrôle judiciaire.

Le changement du paysage bancaire demeure cependant limité dans son ampleur. Ainsi, lors du colloque intitulé « L'Algérie sur le chemin des réformes », tenu le 18 octobre 2001 au Sénat français par le groupe sénatorial d'amitié France-Algérie, le PDG du CPA a déclaré : « Aujourd'hui, le système algérien compte 20 banques commerciales (Nda :16 actuellement) aux côtés de la Banque centrale, trois bureaux de représentation de grandes banques internationales, une bourse des valeurs, une société de clearing chargée des fonctions de dépositaires, trois caisses d'assurance-crédit, une société de refinancement hypothécaire... Les 1.200 agences des réseaux bancaires restent toutefois dominées par les banques publiques à hauteur de 99 %. » (Site Web du Sénat français).

Une des critiques les plus courantes de l'économie algérienne réside dans l'inachèvement de la réforme bancaire. Elle est partagée autant par les organismes internationaux (FMI, Banque mondiale, OCDE...) que régionaux (Union Européenne) ou par des investisseurs. Ces insuffisances sont évoquées dans une analyse de l'Oxford Business Group qui estime que « l'indispensable réforme bancaire est évoquée depuis l'élection de M. Bouteflika en 1999, et en dépit des quelques changements introduits par l'ordonnance d'août 2003, le secteur est toujours à la traîne, aussi bien en termes de modernisation que de contribution au développement économique du pays ». De fait, cette situation entrave le développement du secteur productif algérien, estime encore l'Oxford Business Group, car « de nombreux entrepreneurs potentiels ont vu leurs projets bloqués dans les starting-blocks, tandis que trop d'entreprises privées ne peuvent compter que sur leurs fonds propres pour financer leurs équipements et la formation de leurs employés » (in La Tribune, « La réforme est-elle annoncée ? », Zhor Hadjam. 16 mai 2005).

L'intérêt particulier des partenaires de l'Algérie pour la réforme bancaire s'étend au domaine de la formation professionnelle et au niveau de qualification des banquiers. Ainsi, la Délégation de l'Union Européenne en Algérie a commandité une expertise sur la réforme des formations diplômantes bancaires (ESB et SIBF) ainsi qu'un audit des centres de formation de banques algériennes (CNEP, CPA). Cette étude a été menée par un expert international. Nous n'avons pas pu avoir accès à ces documents mais leur existence

témoigne de la préoccupation que génèrent les divers aspects des ressources humaines dans les banques.

La création et l'extension des nouvelles banques privées a entraîné une déstabilisation des effectifs dans les banques publiques où de nombreux cadres ont été débauchés par les banques privées du fait des salaires parfois trois fois plus élevés que ceux qu'ils percevaient. On assiste ainsi à une hémorragie de personnel qualifié dans les banques publiques, contrebalancé plus ou moins par de nouveaux recrutements mais surtout par des promotions internes souvent effectuées sous la pression de l'urgence.

Les structures de formation internes aux banques publiques, la SIBF, l'Ecole Supérieure de Banque et les autres sources de recrutement (université, écoles supérieures, instituts privés) ne parviennent pas à combler le déficit quantitatif et qualitatif, d'autant que les banques poursuivent depuis les réformes des objectifs de maintien sinon de réduction de leurs effectifs pour ne pas alourdir leurs charges d'exploitation et risquer de réduire encore leur marge bancaire.

Ainsi, au déficit professionnel vécu à l'indépendance, aggravé par la nature du système bancaire durant trois décennies (pas de concurrence, pas de risque bancaire), s'ajoute un nouveau déficit en ressources humaines. Celui-ci est d'autant plus grave que les métiers de la banque doivent combiner trois éléments :

- une solide formation de base,
- une expérience pratique,
- une culture bancaire.

Le besoin de formation a pris ainsi une dimension stratégique dans la réforme du secteur bancaire et sa mise à niveau au plan des procédures, des techniques et des savoir-faire. L'ouverture de l'économie algérienne dans un contexte de mondialisation rend cet enjeu particulièrement délicat du fait du retard enregistré par le système bancaire algérien par rapport aux nouvelles techniques financières et aux immenses et nouveaux besoins en services bancaires que la transition vers l'économie de marché a générés.

### **1.3 – Les pratiques linguistiques au sein des banques**

Ainsi que nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, les banques algériennes se sont constituées à partir des banques coloniales préexistantes. De ce fait, elles ont fondé leur démarrage à l'indépendance sur deux éléments :

- un noyau réduit d'anciens employés de banque algériens, généralement d'exécution et de maîtrise, sur lequel est venu se greffer un recrutement de lettrés sans expérience bancaire, les deux catégories ayant été formées à l'école française coloniale,
- des cadres d'organisation et des supports de travail déjà établis tels que règlements internes, notes de procédures, imprimés (chèques, titres, livrets d'épargne, bons de caisse, fiches...), tous rédigés en langue française.

A la naissance de la banque algérienne, la langue française était donc le véhicule unique de communication, tant entre les individus que pour les supports de travail. Cet héritage s'est maintenu à ce jour et il est remarquable qu'il se soit transmis y compris dans de nouvelles banques à capitaux arabes telles que l'Arab Banking Corporation ou Rayan Algerian Bank.

Nous avons effectué une visite de plusieurs agences bancaires relevant de la BNA, de la BEA, de la BADR, du CPA ainsi que d'établissements privés (les deux précités, la Société Générale, la BNP) pour relever des données relatives aux pratiques linguistiques.

Dans les banques à capitaux arabes, le français est la langue de travail, y compris pour les documents destinés aux actionnaires (rapports de gestion et bilans périodiques ou annuels) qui sont traduits en arabe, « parfois en anglais », pour les membres du Conseil

d'Administration et de l'Assemblée des actionnaires. Dans ces banques, la raison invoquée tient « aux cadres dirigeants et à l'encadrement intermédiaire qui sont généralement francophones ».

Cependant, des entretiens avec des employés à l'accueil nous montrent que cette disposition s'étend également au personnel subalterne. Une chargée de clientèle de la Rayan Algerian Bank (agence Saïd Hamdine) nous a déclaré : « J'ai été formée par l'école et l'université algériennes. Je suis donc bilingue mais je me sens plus francophone car j'ai appris mon métier en français. D'ailleurs, il y a un problème de terminologie dans le secteur financier. Si je voulais travailler en arabe, je n'aurais pas les instruments linguistiques pour le faire. »

Les dirigeants des banques publiques ou privées se retrouvent dans la même situation et selon les informations recueillies auprès de leurs collaborateurs, ils sont tous francophones, même si quelques uns d'entre eux maîtrisent également, rarement nous a-t-on affirmé, d'autres langues telles que l'arabe et l'anglais.

Les rapports d'activités que les banques éditent chaque année et destinent essentiellement à leurs banques correspondantes dans le monde, sont généralement édités en français, plus rarement en éditions bilingues (français-arabe, français-anglais). Les banques à capitaux arabes les rédigent en français et les traduisent en version arabe pour leurs administrateurs.

De nos passages dans les agences, nous avons relevé que les documents et imprimés utilisés dans le « back office » (traitement interne des opérations) sont rédigés en français tandis que ceux utilisés dans le « front office » (accueil et traitement de la clientèle, soit les guichets) sont rédigés de manière bilingue.

C'est le cas du chèque qui demeure l'imprimé le plus usité et dont les mentions sont portées à la fois en arabe et en français. Les banques sont habilitées à recevoir et traiter des chèques rédigés en arabe (elles y sont même tenues au regard de la Loi). Cependant, les pratiques font que les agents dévolus à ces tâches obligent plus ou moins les clients arabophones à utiliser le français. Un guichetier du CPA (agence Riadh El Feth) nous a ainsi confié ce qui suit : « Pour le nom et le prénom, ou la signature, ça ne pose pas de problèmes. Pour les montants en chiffres, ce sont les mêmes (Note : notre interlocuteur fait référence aux chiffres arabes universellement usités). Mais pour les montants en lettres, nous avons eu plusieurs fois des problèmes. On préfère qu'ils soient mentionnés en français. »

Il s'agirait de problèmes graphiques rendant malaisée la lecture. Cette remarque nous a été confirmée en plusieurs agences mais infirmée une fois par un caissier de la BEA qui nous a affirmé : « Ce n'est pas une question de langue mais de niveau d'instruction des clients. Quand c'est bien écrit en arabe, il n'y a aucun problème. Quand c'est mal écrit en français, il y a aussi problème. On a un problème surtout avec les commerçants qui ne connaissent que l'arabe et pas suffisamment. Avec les entreprises et les particuliers cadres, cela se passe plutôt bien mais ils sont rares à utiliser l'arabe ».

Un informaticien qui a procédé à des installations de nouvelles applications dans des agences de la BADR nous a par ailleurs informé que le développement des outils informatiques dans le secteur bancaire était difficilement extensible à la langue arabe en raison de la domination de la graphie latine dans cet univers. Il a souligné que l'un des problèmes essentiels du secteur bancaire résidait dans la lenteur des opérations de paiement due au caractère obsolète des moyens pour un nombre sans cesse croissant de virements. Il serait prévu d'utiliser pour la compensation interne (virements d'une agence à l'autre dans le même établissement) et externe (virements d'un établissement à l'autre) des systèmes de lecture optique des ordres de paiement et de virement manuscrits, comme cela se pratique dans les économies développées. L'utilisation de la graphie arabe avec un tel procédé serait, selon la même source, difficile à mettre en œuvre car elle générerait un risque

d'erreur élevé en raison des signes diacritiques (points accompagnant le corps de la lettre) dans l'écriture arabe.

Nous en avons conclu que le statut de la langue française comme langue de travail et de communication du secteur bancaire algérien, s'explique en amont par l'héritage des banques coloniales et le poids des habitudes. Ce statut du français pourrait se développer en aval par le recours grandissant des banques à des systèmes informatiques conçus essentiellement pour des langues de graphie latine et le plus souvent adaptés de systèmes en vigueur dans les pays dits occidentaux et en premier lieu la France.

Ce statut se voit en outre renforcé par la langue en usage dans les diverses institutions de formation professionnelle liées au secteur bancaire : l'École Supérieure de Banque, objet de notre présent travail, mais également la Société inter-bancaire de formation (SIBF) ou des cursus tels que le DESS Banques.

Un entretien avec la directrice de l'agence CPA de Riadh El Feth nous a permis d'identifier d'autres facteurs de maintien de la langue française dans les banques :

- sa pratique généralisée à l'ensemble du secteur économique (entreprises), institutionnel (ministères et notamment les ministères à caractère économique) ainsi qu'auprès de larges pans de la clientèle des banques (professions libérales, cadres, commerçants...), et depuis quelques années par l'entrée sur le marché algérien de nombreuses sociétés étrangères ou mixtes,
- les relations internationales de la banque qui la mettent en contact permanent avec ses pairs par le biais des structures concernées (Direction des opérations avec l'étranger ou directions internationales) en charge du commerce extérieur et de la production de documents internationaux strictement définis par des Règles et Usances Internationales : dossiers documentaires, remises documentaires, cautions internationales...

Un retraité de la BNA nous a appris que dans les années soixante-dix, des cours d'arabisation avaient été dispensés dans les banques. Cependant, ils avaient lieu en dehors des horaires de travail, ce qui pénalisait les employés et cadres, et ils étaient assurés par des professeurs non spécialisés qui ignoraient le lexique bancaire et le monde de la banque.

La non utilisation de la langue arabe dans le secteur bancaire est commune aux pays du Maghreb comme en atteste l'édition par l'Union des Banques Maghrébines (Tunis, 1995, imp. Alpha Editions, 484 p) du « Lexique des termes bancaires et financiers, français, anglais, arabe ».

Dans sa préface, le président de l'UBM, Abdellatif Jouahri, explique que cette initiative « fait suite à une recommandation des banques membres, soucieuses de favoriser l'usage des langues arabe et anglaise dans le domaine professionnel ». Relevant que ce document s'est basé sur le lexique français-arabe réalisé par Bank Et Maghrib (la Banque Centrale marocaine), il en souligne les imperfections et fait appel aux universitaires pour l'améliorer. Dans son introduction, le secrétaire général qualifie pour sa part l'ouvrage « d'essai régional » nécessitant « une concertation plus large incluant le système bancaire arabe ». En effet, s'agissant de l'arabe, « la préférence a été donnée aux expressions les plus usitées » et, dans certains cas, il a fallu procéder à des « rajouts de termes équivalents (...) fruits de la concertation régionale ».

Selon des informations recueillies auprès de la Direction Marketing et Communication du CPA, l'ouvrage précité n'aurait été diffusé dans les banques publiques algériennes qu'à raison d'une centaine d'exemplaires par établissement.

L'absence de consensus lexical spécialisé en arabe renforce la prééminence du français dans les banques du Maghreb et de l'anglais dans celle du Machreq (Moyen-Orient et pays du Golfe). Cependant, la domination de l'anglais, en tant que langue internationale des affaires, pénalise davantage les banques maghrébines dans leurs relations extérieures.

Le 21 décembre 1996 fut promulguée l'Ordonnance n° 96-30 sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe votée par le Conseil national de transition (CNT), instance législative désignée. Cette loi modifiait et complétait la Loi éponyme n° 91-05 du 16 janvier 1991. L'ordonnance stipulait qu'à la date du 5 juillet 1998 (en l'an 2000 pour l'Université) " *les administrations publiques, les institutions, les entreprises et les associations, quelle que soit leur nature, sont tenues d'utiliser la seule langue arabe dans l'ensemble de leurs activités*". A l'intérieur des banques, des circulaires internes relayèrent cette disposition légale mais elle ne fut mise en application que pour les correspondances extérieures avec les institutions et son application finit par tomber en désuétude comme d'ailleurs dans l'ensemble des autres secteurs administratifs ou économiques.

En conclusion, la situation linguistique des banques algériennes pourrait être ainsi synthétisée :

- large pratique du français dans l'ensemble des communications orales ou écrites et un bilinguisme d'appui pour certains imprimés destinés au public.
- des cadres et employés formés en français, depuis l'école ou le lycée pour les plus anciens, depuis l'université ou la formation professionnelle pour les plus jeunes,
- une pratique de l'arabe dialectal dans les relations entre collègues et avec la clientèle des particuliers de niveau scolaire faible ou moyen,
- difficultés à adapter l'arabe au monde bancaire du fait, entre autres, de problèmes terminologiques et du recours grandissant à l'informatique (graphie latine dominante),
- la nécessité ressentie de développer l'usage de l'anglais dans les relations bancaires internationales.

## **2 – LE FRANÇAIS A L'ESB**

### **2.1. Présentation de l'établissement**

La création de l'Ecole Supérieure de Banque a été instituée par la Lettre Commune n° 251 du 2 janvier 1995 de la Banque d'Algérie. La Lettre Commune est un document interne utilisé dans les banques et qui a une valeur réglementaire. Elle correspond à la Circulaire dans les administrations publiques. En effet, les Lettres Communes de la Banque d'Algérie sont signées par son Gouverneur.

Ce premier texte a permis de mettre en place l'embryon de la future école qui fut dotée alors de locaux provisoires et d'une administration de base. Il s'agissait de répondre alors aux premiers pas de la réforme engagée dans le secteur bancaire, notamment à travers la Loi Monnaie et Crédit de 1990 qui consacrait le retour à l'orthodoxie bancaire. La volonté de changement alors exprimée et initiée avait buté sur la question des ressources humaines et notamment de l'encadrement. Elle coïncidait de plus avec le début d'une vague de départs à la retraite des anciens cadres, pour la plupart formés sur le tas et ne disposant pas des compétences que supposaient la modernisation des banques et leur adaptation au nouveau paysage économique, placé sous le signe de la libéralisation, de l'ouverture internationale et de la concurrence.

Passées les quatre premières années, la Banque d'Algérie décida de conférer au nouvel établissement de formation une plus grande ambition et des moyens conséquents. Elle procéda alors à l'acquisition de « l'importante infrastructure immobilière, technique et pédagogique de Bouzaréah ». Cette infrastructure considérable avait été édifée en vue de créer une Ecole supérieure des cadres, projet qui ne vit jamais le jour d'autant que la conjoncture sécuritaire de la période était défavorable et que l'infrastructure en question se

situé dans un lieu relativement isolé, mitoyen de la forêt de Baïnem sur les hauteurs nord d'Alger.

L'acquisition de cet ensemble conduisit les dirigeants de la Banque d'Algérie à reconsidérer l'E.S.B. du point de vue de son envergure et de ses structures, d'où l'élaboration d'une nouvelle Lettre Commune (n° 282 du 19 mai 1999) abrogeant et remplaçant la première. Le préambule à ce nouveau texte se fonde sur « la nécessité induite de rationaliser, sur le plan organisationnel, le nouvel ensemble » et d'inscrire l'Ecole Supérieure de Banque, « de façon anticipative, dans les nouvelles perspectives ouvertes par les mutations institutionnelles, stratégiques et fonctionnelles en cours dans la place financière nationale et leur impact incontournable sur l'extension de la demande nationale de formation, de perfectionnement, d'information et d'études dans les Métiers de la Banque et de la Finance ».

Le texte définit l'E.S.B. comme une Direction Générale de la Banque d'Algérie. Notons ici que la Banque d'Algérie est dirigée par un Gouverneur, assisté de Vice-Gouverneurs et qu'elle comprend plusieurs directions générales dont dépendent à leur tour des directions. Ce positionnement dans l'organigramme de l'institution montre le souci des décideurs de placer l'Ecole à un niveau élevé. Partant, elle exprime une conscience affirmée de la nécessité et de l'importance de la formation.

### **2.1.1. Organisation et missions**

La Lettre Commune n° 282 met en place un Conseil d'Orientation qui est présidé par le Gouverneur ou son représentant, cinq responsables de structures de la Banque d'Algérie, dont le Directeur Général des Ressources Humaines et le Directeur Général des Moyens, désignés pour une année renouvelable par le Gouverneur et le Directeur Général de l'Ecole, éventuellement assisté de Directeurs de structures de l'ESB.

Comme son nom l'indique, le CO émet des « avis et recommandations » sur le fonctionnement de l'Ecole et notamment sur :

- ses perspectives de développement,
- des programmes annuels et pluriannuels d'enseignement et de recherche,
- l'évaluation des activités scientifiques,
- le règlement intérieur,
- les projets de budget de l'Ecole,
- les bilans et comptes financiers annuels,
- l'acceptation des dons et legs.

Il étudie et propose toute mesure d'amélioration et examine toute question soumise par le Directeur Général de l'Ecole. Les délibérations du Conseil d'Orientation se traduisent par des procès-verbaux et non par des résolutions comme dans le cas des Conseils d'Administration d'entreprises. Ce choix renforce la dimension consultative de cette instance.

Le texte définit ensuite la charge de Directeur Général de l'Ecole qui est nommé par le Gouverneur. Le DG est « responsable du fonctionnement administratif et pédagogique de l'Ecole ». Nous avons remarqué que l'énumération des missions et prérogatives de ce poste ne comprend aucune référence à la pédagogie et se limite aux aspects de gestion, de hiérarchie, de discipline, de représentation, de prévision et d'exécution du budget, etc.

De la même façon, la Lettre Commune n° 282 dans son ensemble se distingue par sa brièveté et sa focalisation sur les aspects de fonctionnement. En effet, les quatre titres et les 14 articles qui la composent sont entièrement consacrés au fonctionnement de l'établissement.

Le titre II consacré aux « missions et fonctionnement » ne retient pour les premières que le paragraphe suivant : « L'Ecole a pour mission de former des cadres de haut niveau au

profit des institutions bancaires, financières et des entreprises ainsi que de promouvoir des activités d'études et de recherches dans le champ de activités et des métiers de la Banque et de la Finance ». En dehors du préambule et de ce paragraphe, le texte ne comporte aucune précision sur les objectifs de formation, la nature des programmes, leur finalité, etc.

Il est certain que la Lettre Commune demeure avant tout un document administratif mais il nous semble qu'en ne définissant pas plus précisément les missions de l'Ecole, la Banque d'Algérie s'est privée d'un moyen d'établir des termes de références sinon un cahier des charges de l'établissement. Le laconisme du texte sur ce plan est particulièrement handicapant pour l'E.S.B. qui peut être amenée à statuer par elle-même sur des points de stratégie de formation. Ceci constitue à nos yeux un inconvénient car il est indispensable que la commande de l'utilisateur final soit clairement définie par celui-ci.

A cet inconvénient correspond toutefois un avantage, celui d'une assez grande autonomie de l'ESB. En conférant à l'Ecole une marge d'évolution très grande, ce qui n'est pas le cas de ses autres Directions Générales qui reçoivent des directives et instructions strictement balisées par la réglementation bancaire, la Banque d'Algérie a voulu sans doute ne pas s'immiscer dans l'acte pédagogique et respecter le caractère de formation de cette structure.

Cette précaution louable se trouve cependant accompagnée d'une « carte blanche » à l'Ecole qui lui permet un fonctionnement souple mais la prive d'une définition plus précise du cadre stratégique de son action. La Banque d'Algérie est en effet, non seulement la tutelle organique de l'Ecole mais également son « client » dans la mesure où le produit de la formation lui est destiné directement ou, indirectement, à travers les banques commerciales.

### 2.1.2. Organigramme et ressources humaines

L'E.S.B. est structurée de la façon suivante :

- Direction Générale
- Direction de la Formation de longue durée,
- Direction de la Formation de courte durée,
- Direction des Supports techniques et pédagogiques,
- Direction du site et du cadre de vie,
- Direction de l'Administration et des Finances.

La Direction de la Formation de longue durée est chargée des cursus du DSEB (Diplôme Supérieur d'Etudes Bancaires, 4 ans) et du BSB (Brevet Supérieur de Banque, 2 ans).

La Direction de la Formation de courte durée est chargée des formations professionnelles ou recyclages organisées à la carte au profit des différentes catégories de personnels en poste dans le secteur bancaire. Elle agit sous forme de séminaires de courte ou moyenne durée (1 semaine à 3 mois).

La Direction des Supports techniques et pédagogiques gère la logistique pédagogique et notamment la bibliothèque, la salle informatique, le laboratoire de langues, le centre de reprographie.

La Direction du site et du cadre de vie est chargée de la gestion du site (17 hectares) qui comprend l'ensemble des structures d'hébergement, de restauration, de sport et de loisirs. Les étudiants sont tous logés dans les pavillons du site en chambres individuelles et dans des conditions générales proches sinon plus élevées que celles des universités européennes.

Le personnel administratif est composé de 68 personnes dont :

- 6 cadres supérieurs,
- 23 cadres,
- 13 agents de maîtrise
- 26 agents d'exécution.

L'ensemble de cet effectif est rattaché à la Banque d'Algérie et jouit des mêmes avantages que le personnel de cet institution : sécurité de l'emploi (contrats à durée indéterminée), évolution de carrière, salaires appréciables, primes et indemnités, système développé d'œuvres sociales, prêts...

Paradoxalement, cette remarquable stabilité du personnel administratif ne se retrouve pas dans le personnel pédagogique qui comprend pour l'année 2005-2006 un effectif de :

- 60 enseignants associés pour les modules annuels,
- 20 enseignants vacataires pour les modules semestriels.

Les contrats sont annuels ou semestriels et leurs renouvellements sont tributaires des résultats de la double évaluation en vigueur à l'ESB : celle de l'administration et celle des étudiants.

Les rémunérations étaient auparavant très attractives et se situaient bien au-dessus de celles versées par les universités. Depuis la valorisation des salaires et la comptabilisation des heures supplémentaires dans l'enseignement supérieur, cette attractivité de l'ESB n'existe plus. De fait, il est constaté un renouvellement constant des équipes pédagogiques et l'impossibilité pour l'établissement de choisir ses enseignants et d'attirer les universitaires. A titre d'exemple, et cela a une incidence directe sur notre recherche, les 4 enseignants de français pour l'année 2005-2006 sont des Professeurs d'enseignement secondaire à la retraite.

### **2.1.3. La sélection à l'entrée**

L'entrée à l'ESB est recherchée par les bacheliers et appuyée par les familles du fait :

- des salaires et avantages des métiers de la banque, comparativement aux autres secteurs économiques,
- de la stabilité de l'emploi (encore que la libéralisation du secteur risque de changer cet aspect),
- du prestige social et symbolique attaché aux professions de la finance et des banques,
- de la prise en charge totale des études dans des conditions de standing relativement élevées en Algérie (pensionnat, chambres individuelles, bibliothèque, loisirs...),
- enfin, de la garantie d'emploi offerte par le système de parrainage à l'entrée de l'ESB.

Il est à noter enfin que les étudiants perçoivent un pré-salaire mensuel net évoluant au cours des années :

- 2000 DA en 1<sup>ère</sup> année,
- 2300 DA en 2<sup>ème</sup> année,
- 2600 DA en 3<sup>ème</sup> année,
- 3200 DA en 4<sup>ème</sup> année.

De ce point de vue, l'ESB se situe dans le « haut de gamme » de l'offre de formation supérieure en Algérie et son attrait auprès des étudiants est aussi, sinon plus élevé, que celui d'un établissement comme l'Ecole Nationale d'Administration où les évolutions de carrière sont considérées par de nombreux étudiants comme « trop sujettes aux aspects politiques ».

Cet attrait est vérifiable à travers le concours d'entrée qui, en dépit de ses diverses conditions (voir chapitre 2.2.1. ci -après), attire un nombre très important de candidats.

Pour l'année 2005-2006, près de 1.400 étudiants disposant des moyennes obligatoires au baccalauréat se sont présentés au concours et seuls 100 ont été admis à l'issue de la dernière épreuve, soit un taux de réussite de 7,14 % après sélection sur les résultats du baccalauréat.

Comme nous le signalions précédemment, chaque étudiant doit être parrainé par une banque ou un établissement financier qui, sur la base d'un contrat d'engagement de l'étudiant :

- prend en charge les frais de formation de l'étudiant auprès de l'E.S.B,
- lui assure un pré-salaire durant sa formation,
- suit son cursus et l'accueille pour les stages pratiques,
- l'affecte à un poste à l'issue de la formation.

Le système de parrainage était à l'origine assuré par l'E.S.B qui recueillait les besoins des banques et établissements financiers et leur proposait les étudiants ayant réussi aux épreuves de sélection. Depuis trois ans, ce sont les étudiants eux-mêmes qui doivent effectuer la recherche d'un parrainage en démarchant les banques et lors de nos entretiens avec eux, certains ont estimé qu'il s'agissait d'une « quatrième sélection » qui « avantageait les étudiants dont les familles disposent de relations dans le monde bancaire ». Si cela s'avérait fondé, le risque d'une sélection par les origines deviendrait patent et déboucherait à terme sur une tendance à la « filiation professionnelle » à fortiori dans un secteur où la pratique du recrutement d'enfants de retraités a été longtemps pratiquée comme dans d'autres branches d'activité d'ailleurs.

#### 2.1.4. Population estudiantine et résultats

Les tableaux suivants permettent de visualiser les effectifs estudiantins depuis la création de l'Ecole à ce jour et de mesurer les taux de réussite. Signalons que nous n'avons pas comptabilisé l'année 2005-2006 dans les totaux puisque elle n'est pas encore achevée.

#### **ETUDIANTS D.S.E.B**

<b>Promotions</b>	<b>Effectif 1<sup>ère</sup> année</b>	<b>Effectif en fin de cursus</b>	<b>Taux de réussite</b>
1 <sup>ère</sup>	51	40	78,4
2 <sup>ème</sup>	48	45	93,7
3 <sup>ème</sup>	47	43	91,4
4 <sup>ème</sup>	52	45	86,5
5 <sup>ème</sup>	49	43	87,7
6 <sup>ème</sup>	44	36	81,8
7 <sup>ème</sup>	51	44	86,2
8 <sup>ème</sup>	33	27	81,8
9 <sup>ème</sup>	35	33	94,2
10 <sup>ème</sup>	51	47	92,1
11 <sup>ème</sup>	(45)	==	==
<b>TOTAL</b>	<b>461</b>	<b>403</b>	<b>87,4 %</b>

#### **Déperdition sur les 10 années :**

<b>Taux</b>	<b>TOTAL dont :</b>	<b>Exclus</b>	<b>Réorientés*</b>	<b>Décédés</b>
12,6 %	58	24	33	1

#### **Commentaires :**

- le taux de réussite est globalement élevé et stable. Avec une moyenne sur les 10 années de 87,4 %, il évolue entre 78,4 % (première promotion) et 94,2 % (neuvième promotion).
- la déperdition est corollairement faible avec un taux de 12,6 % sur l'ensemble des promotions. Cet effectif est dominé par les « réorientés » qui représentent 57% de

la déperdition. Il s'agit des étudiants dont le niveau insuffisant a conduit à leur réorientation (et donc relégation) en cursus de DSB.

- les exclus dont nous n'avons pu discerner dans les informations fournies les causes de l'exclusion (problèmes de discipline ? résultats insuffisants ?) représentent près de la moitié de la déperdition (41,4 %). Mais, ramenée à l'effectif total sur les 10 années, leur nombre ne représente que 5,2 %.

### ETUDIANTS B.S.B

Promotions	Effectif 1 <sup>ère</sup> année	Effectif en fin de cursus	Taux de réussite
1 <sup>ère</sup>	39	36	92,3
2 <sup>ème</sup>	42	38	90,4
3 <sup>ème</sup>	41	36	87,8
4 <sup>ème</sup>	36	36	100
5 <sup>ème</sup>	42	37	88
6 <sup>ème</sup>	52	50	96,1
7 <sup>ème</sup>	43	43	100
8 <sup>ème</sup>	53	52	98
9 <sup>ème</sup>	66	66	100
10 <sup>ème</sup>	87	82	94,2
11 <sup>ème</sup>	(50)	==	==
<b>TOTAL</b>	<b>501</b>	<b>476</b>	<b>95 %</b>

### Déperdition sur les 10 années :

Taux	TOTAL dont :	Exclus	Décédés
5 %	23	22	1

### Commentaires :

- le taux de réussite est globalement très élevé et stable. Avec une moyenne sur les 10 années de 95 %, il évolue entre 88 % (5<sup>ème</sup> promotion) et 100 % (9<sup>ème</sup> promotion). Il est supérieur de 7,6 points à celui des DESB, ceci pouvant s'expliquer par un niveau d'étude moins élevé, une durée des études de moitié moins longue (2 ans au lieu de 4 en DESB) et sans doute aussi par la « motivation » que constitue l'impossibilité d'une réorientation,
- le taux de déperdition est corollairement faible avec 5 % de l'effectif total des 10 années et il est dominé par les « exclus » qui représentent la quasi-totalité de la déperdition.
- là aussi, nous n'avons pu discerner dans les informations fournies les causes d'exclusion. Ramenée à l'effectif total sur les 10 années, l'exclusion ne représente cependant que 4,39 %.
- nous signalerons ici qu'un autre facteur de motivation dans ce cursus peut être entraîné par la possibilité offerte aux deux meilleurs étudiants en fin de formation d'accéder à la troisième année de DSEB.

Dans un souci de présentation d'ensemble de l'établissement, nous avons intégré jusqu'ici les données relatives au cycle court (BSB) mais dans les chapitres suivants, nous nous concentrerons, sauf exception, sur le cycle long (DESB), objet de notre présente recherche.

## 2.2. Le statut du français à l'E.S.B.

L'importance du français dans le secteur bancaire algérien en tant qu'instrument linguistique interne et externe se vérifie également au niveau de l'E.S.B.

### 2.2.1. Le français, critère de sélection

La place du français est déterminante dans le système de sélection à l'entrée et ce, à chacune des trois étapes de la sélection :

- sélection par les résultats aux baccalauréats des séries « Sciences de la nature et de la vie », « Sciences exactes » et « Gestion économie » où les candidats à l'entrée à l'ESB doivent avoir obtenu une moyenne générale d'au moins 12,5/20 pour les DESB et 11/20 pour le BSB ainsi qu'une moyenne en français égale ou supérieure à 15/20,
- sélection par un concours d'entrée comportant des épreuves écrites en mathématiques (coeff. 1), en français (coeff. 1), en anglais (coeff. 1) et en culture générale (coeff. 1) à l'issue desquelles sont déclarés « admissibles » soit au DSEB soit au BSB les candidats ayant obtenu les meilleures moyennes. On notera qu'à cette étape, en plus de l'épreuve de français, les deux autres épreuves sont en français (mathématiques et culture générale), ce qui est remarquable quant on sait que l'enseignement des mathématiques au lycée comme des matières apparentées à la « culture générale » (sciences, histoire, géographie, philosophie...) s'effectue en langue arabe,
- enfin, la sélection finale par épreuve orale devant un jury de trois enseignants, les questions portant sur des questions variées, non spécifiques au secteur bancaire. Cette épreuve orale s'effectue également en langue française et vient donc sanctionner également une maîtrise orale du français.

La note finale est obtenue à partir de la moyenne entre celle de l'examen écrit et celle de l'oral. Elle détermine un classement par ordre de mérite et une admission au prorata des places disponibles.

On peut donc en conclure que les critères de sélection s'appuient sur un niveau relativement élevé (par rapport au niveau moyen des lycées algériens), tant à l'écrit qu'à l'oral de la langue française.

La situation de l'ESB de ce point de vue est comparable à celle de l'ensemble des filières scientifiques et techniques de l'université algérienne (médecine, pharmacie, technologie, architecture...) qui sont dispensées en français à des bacheliers ayant étudié au lycée essentiellement en arabe, à la *différence notable* que dans ces filières, les critères de sélection s'effectuent sur la base de la moyenne générale et de notes minimales dans les matières scientifiques considérées comme cibles des filières.

L'ESB est donc le seul établissement de niveau supérieur en Algérie à accorder une telle place au français (langue d'enseignement mais aussi langue de sélection à l'entrée), exception qui se justifie par la prédominance de cette langue dans le secteur utilisateur mais qui pose divers problèmes. En effet, l'exigence d'une moyenne de 15 à l'épreuve de français au baccalauréat situe à un niveau très élevé la maîtrise de cette langue au regard de ses niveaux actuels dans les lycées, tel que nous pouvons l'attester par notre expérience professionnelle en tant qu'enseignante de français ainsi qu'à partir de notre activité en tant qu'inspectrice de français depuis 2001.

Cette exigence est d'autant plus renforcée qu'elle s'achève par une épreuve orale dans un contexte « impressionnant » de passage devant un jury, « déstabilisant », du fait de la grande concurrence (nombre de candidats élevé pour un nombre réduit de place) et faisant

donc appel à une maîtrise que l'enseignement public ne fournit pas en raison des conditions d'enseignement de cette langue :

- volumes horaires limités (5 heures/semaine au moyen et 3 heures/semaine au lycée dans les filières concernées par l'entrée à l'ESB)
- classes en surnombre rendant difficile un travail sur l'expression orale,
- insuffisante qualité et généralement absence de supports pédagogiques (manuels, moyens audio-visuels...),
- et d'un ensemble de critères pédagogiques (programmes, méthodes, contenus...) qui rendent encore plus difficile cet enseignement.

Nous avons pu constater ainsi que les candidats appartenant à des familles où la pratique du français est courante se trouvaient en meilleure posture pour affronter le « parcours d'entrée » à l'ESB ainsi que son cursus : familles de cadres lettrés en français, familles pratiquant le français, notamment dans les grandes villes du Nord, familles originaires de régions à forte émigration entretenant un lien plus direct avec l'espace francophone, etc. Les travaux du sociologue Pierre Bourdieu sur l'héritage culturel en tant que facteur de discrimination scolaire trouvent ici une illustration directe que nous posons en tant qu'observation empirique, le sujet de notre présent travail ne nous permettant pas de mener une investigation de ce type.

Au moment où nous achevons la mise en forme du présent mémoire, nous avons appris que l'exigence d'une note de 15 en français au baccalauréat avait été supprimée en 2004. Selon les informations que nous avons pu recueillir auprès de membres de l'Administration, cette mesure vise à limiter l'influence du facteur sociolinguistique que nous venons d'évoquer et du même coup, atteste de sa réalité.

### **2.2.2. Programmes et volumes horaires du DESB**

Nous présentons ici les tableaux de répartition horaire de l'ensemble des matières par année ainsi que les coefficients qui leur sont attribués. Les cours sont répartis en cours annuels et en cours semestriels. Les séminaires sont conçus comme des apports pédagogiques supplémentaires qui ne font pas l'objet d'une évaluation.

### PREMIERE ANNEE

Matières	Volume horaire annuel	Coefficients
<b>Cours annuels</b>		
Mathématiques I	140	3
Analyse économique	120	2
Statistiques et probabilités	90	2
Comptabilité générale	90	2
Informatique	90	2
Techniques d'expression(français)	90	2
<b>Cours semestriels</b>		
Techniques bancaires I (Semestre 1)	70	2
Introduction au droit (Sem.1)	45	2
Système bancaire et financier algérien (Sem.2)	45	2
Langue anglaise (Sem. 2)	45	2
<b>TOTAL</b>	<b>420 h</b>	==

<b>Séminaires</b>	
Séminaire intensif de français	30 h
Découverte de l'Agence	15 h
Séminaire intensif d'Anglais	60 h

### DEUXIEME ANNEE

Matières	Volume horaire annuel	Coefficients
<b>Cours annuels</b>		
Mathématiques II	140	3
Analyse économique II	140	2
Comptabilité générale	90	2
Informatique	90	2
Techniques d'expression	90	2
Langue anglaise (Sem. 2)	90	2
<b>Cours semestriels</b>		
Droit commercial (Semestre 1)	90	2
Mathématiques financières (Sem.1)	90	3
Techniques bancaires II (Sem.2)	90	2
Analyse financière (Sem. 2)	90	2
<b>TOTAL</b>	<b>420 h</b>	==

<b>Séminaires</b>	
Modélisation macroéconomique	20 h
Modernisation des banques	20 h
Informatique appliquée	20 h

### TROISIEME ANNEE

Matières	Volume horaire annuel	Coefficients
<b>Cours annuels</b>		
Relations économiques et fin. internationales	140	3
Méthodes quantitatives	140	3
Anglais bancaire et financier	90	2
<b>Cours semestriels 1</b>		
Techniques bancaires III	90	2
Finances publiques et rôle de l'Etat	90	2
Comptabilité bancaire	90	2
Analyse et évaluation de projets	90	2
Marché monétaire	90	2
<b>Cours semestriels 2</b>		
Risques bancaires et financiers	90	2
Droit bancaire	90	2
Fiscalité	90	2
Marché et politiques de change	90	2
Marché financier et boursier	90	2
<b>TOTAL</b>	<b>420 h</b>	==

Séminaires	
Gestion et prévision de la dette	20 h
Simulations en évaluation de projets	20 h
Simulations en gestion bancaire	20 h

### QUATRIEME ANNEE

L'organisation pédagogique de la 4<sup>ème</sup> année est particulière. Les cours semestriels sont répartis par options. La préparation du mémoire commence au 1<sup>er</sup> trimestre (choix du sujet et recherche bibliographique). Le 2<sup>ème</sup> semestre comporte deux mois de cours, le reste est consacré au stage pratique final et à la réalisation du mémoire de fin d'études.

Matières	Volume horaire annuel	Coefficients
<b>Cours communs</b>		
Gestion de portefeuilles	70	2
Analyse des données	70	2
Méthodes quantitatives en finances	45	2
Méthodologie de la recherche	45	2
Communication	45	2
<b>Cours par option (Sem. 1)</b>		<i>Coeff. 2 pour tous les modules.</i>
OPTION CREDIT	OPTION GESTION ORG°	OPTION FINANCES INT.
Montage de dossiers de crédit	Gestion de la trésorerie	Gestion du taux de change
Crédits aux particuliers	Contrôle de gestion	Opérations bancaires et financières
Projet de recherche	Projet de recherche	Projet de recherche
<b>Cours par option (Sem. 2)</b>		<i>Coeff. 2 pour tous les modules.</i>
OPTION CREDIT	OPTION GESTION ORG°	OPTION FINANCES INT.
Evaluation et risques de crédit	Gestion des ressources humaines	Financement du commerce int.
Diagnostic des entreprises	Audit bancaire	Marché financier international
Ingénierie financière	Management stratégique	Garanties internationales
Marketing bancaire	Syst. d'information-organisation	Droit international
<b>TOTAL</b>	<b>365 h</b>	

Les volumes horaires sont quasi-identiques d'une année à l'autre (420 heures), à l'exception de la quatrième année qui est réduite de 55 h pour permettre aux étudiants de préparer leur mémoire de fin d'études.

Les cours n'ont lieu que du samedi au mercredi et permettent ainsi aux étudiants, tous pensionnaires, de disposer de leurs week-ends. Les horaires quotidiens sont réguliers et s'étalent de 8 h 30 à midi et de 13 h 30 à 17 h avec deux pauses d'un demi heure chacune.

### 2.2.3. Les volumes horaires de français

Le cursus du DESB accorde une place prépondérante au français. A l'exception des cours d'anglais, tous les modules de spécialité sont dispensés en français. Nous avons illustré ce fait à travers le tableau récapitulatif suivant.

Années	Volume horaire annuel	Modules de spécialités en français	Modules d'anglais	Modules de français	% module de français sur vol. total	% global du français ds le cursus
1 <sup>ère</sup> année	420 h	285 h	45 h	90 h	<b>21,4 %</b>	89,3 %
2 <sup>ème</sup> année	420 h	240 h	90 h	90 h	<b>21,4 %</b>	78,6 %
3 <sup>ème</sup> année	420 h	330 h	90 h*	0 h	<b>0 %</b>	78,6 %
4 <sup>ème</sup> année	365 h	365 h	0 h	0 h	<b>0 %</b>	100 %
<b>TOTAL</b>	<b>1.625 h</b>	<b>1.220 h</b>	<b>225 h</b>	<b>180 h</b>	<b>11,0 %</b>	<b>86,1 %</b>

\* il s'agit du module « Anglais bancaire et financier »

#### **Commentaires :**

- L'enseignement du français en tant que matière représente donc 11 % du volume global. Comparé à la seule autre langue pratiquée à l'ESB, à savoir l'anglais, on constate que le volume de français (180 h) est légèrement inférieur à celui de l'anglais (225 h), lequel représente 14 % du volume horaire global du cursus de DESB.
- Le volume horaire global des enseignements en français (modules de français et modules de spécialités enseignés en français) représente 86 % du cursus. Ainsi, la supériorité quantitative des modules d'anglais sur ceux de français devient très relative.
- Cette répartition laisse penser que la programmation horaire a été conçue en partant du postulat que le niveau de français à l'entrée était élevé et que le « soutien linguistique » devait se focaliser davantage sur l'anglais. Ceci est confirmé par les séminaires intensifs de langue dispensés à l'entrée de l'ESB, celui de français comportant 30 h et celui d'anglais le double.
- Ceci est par ailleurs corroboré par le fait que le français n'est enseigné que lors des 2 premières années, dans une optique de lissage des inégalités de niveaux en français et d'apprentissage des terminologies de spécialités. L'anglais est enseigné en tant que langue générale les deux premières années (optique de mise à niveau et

de renforcement) et en troisième année seulement en tant qu'Anglais bancaire et financier.

- L'examen des coefficients confirme largement la prééminence du français en tant que langue d'enseignement de l'ESB. Nous y ajouterons le fait que les séminaires, les stages pratiques (et leurs rapports), et surtout le mémoire de fin d'études, sont effectués en français.
- Enfin, les références disponibles dans le fichier de la bibliothèque de l'ESB sont quasi exclusivement françaises de même que le fonctionnement administratif de l'Ecole et ses différents supports de communication (notes, affichages, correspondances...).

L'ensemble de ces éléments confirme donc la grande importance de cette langue dans l'enseignement global dispensé à l'ESB. Elle nous conforte également dans le choix de notre sujet de recherche dans la mesure où l'incidence de l'enseignement du français sur la totalité du cursus devient un enjeu pédagogique sensible sinon stratégique.

De même, ce module est non seulement important pour les étudiants au cours de leurs études mais également pour leur future vie professionnelle où le français demeure la langue de travail dominante. En conséquence, ce double éclairage doit être permanent dans notre projet de curriculum.

**C -**  
**EVALUATION**  
**DU PROGRAMME EXISTANT**

## **1 – EVALUATION DU PROGRAMME DE L'ESB**

### **1.1. Notions de base sur les programmes**

#### **1.1.1. Définition du programme**

Avant de procéder à l'évaluation outillée du programme de français dénommé « Techniques d'expression », destiné aux deux premières années du cycle DSEB, nous allons définir les concepts : programme et évaluation de programme.

Commençons tout d'abord par recenser les différentes définitions du terme « programme ». Galisson et Coste, dans le DDL (1976) qu'ils co-dirigent, définissent le programme comme « une suite d'items constituant un ensemble cohérent de connaissances, de savoir-faire, de réflexions... organisée selon une progression rigoureuse, disposée de manière à faire participer l'élève à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire ».

En 1978, l'UNESCO en donne la définition suivante : « Le programme est un ensemble de cours théoriques et pratiques dispensés dans un système d'enseignement et généralement agencés pour atteindre en une période donnée, des objectifs éducatifs correspondant à différents niveaux de connaissances ou de qualifications. »

Nadeau, M.A.(1981) définit le programme comme un « ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs. »

En 1988, sur le site Web du MEQ, le programme était présenté d'abord comme un « ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation. », puis, comme un « document pédagogique officiel et obligatoire qui présente un ensemble structuré d'objectifs et de notions d'apprentissage ou d'activités se rapportant à l'enseignement - apprentissage prévu pour une période de temps déterminé. ». On y trouve également cette définition lapidaire : « ensemble structuré de plans d'études. ».

Pour Plante (1994) un programme est « un ensemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, de moyens et de personnes qui l'animent. Il se justifie sur la base de besoins définis comme une carence ou un manque qui affecte des individus, une collectivité ou une société. Il est sous le contrôle d'une ou de plusieurs personnes responsables de la qualité de sa formulation et de son fonctionnement ».

Le programme, mot d'origine grecque signifiant « écrit à l'avance », consiste en une suite d'éléments formant un tout établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Il englobe divers sens courants :

- l'idée d'afficher ce que l'on veut faire,
- d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative,
- d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront évalués,
- de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre.

En somme, le programme est à la fois le résultat de décisions relatives à la formation et un auxiliaire pédagogique indispensable. C'est donc un plan d'action orienté et par là même, une forme de projet car « il recouvre une finalité (ce que l'on veut obtenir, par exemple, l'introduction d'une LS dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation). » Martinez, 2002.

Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Selon Richards, cité par Nadeau (1989) le programme proposé aux apprenants paraît alors

être, « par opposition au curriculum, un produit plus qu'un processus, , une mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'explication de choix opérés antérieurement :

- logique du projet,
- évaluation des niveaux d'entrée et de sortie,
- choix des contenus en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être,
- séquençage (détermination d'un ordre)
- planification, préparation des éléments. »

Il faut évidemment envisager « de nécessaires corrections au cours de la mise en œuvre du programme et établir une véritable évaluation de son efficacité » (Lehmann, D, *Les objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1993).

Il n'apparaît pas que ces exigences soient bien satisfaites par les grandes institutions éducatives, au vu des programmes d'enseignement des langues figurant dans les instructions officielles. Mais, probablement sous l'effet de la recherche en éducation, le discours destiné d'abord à l'enseignant et focalisé sur les activités, les méthodes ou le domaine disciplinaire, montre désormais une attention plus grande aux compétences et comportements à faire acquérir dans la classe. Les programmes officiels, en FLE comme en FOS, se limiteront de moins en moins à un énoncé de contenus et à une disposition bâtie sur le modèle « horaire/programme/instructions ». Certains systèmes éducatifs en confient même l'élaboration et le suivi à un comité d'experts externes au système.

L'image qu'on se fait d'un programme est la résultante de trois sources d'information :

- le système de formation, avec sa certification éventuelle et en particulier l'examen final,
- le manuel ou la méthode qui le traduisent,
- les textes réglementaires ou instructions officielles que commentent et font appliquer les corps d'inspection et d'appui pédagogique.

### **1.1.2. Elaboration, implantation et évaluation**

Cette étape vise à produire un programme qui réponde aux besoins des étudiants, du milieu universitaire et du marché du travail et qui permette d'articuler les activités d'apprentissage en vue de développer des compétences chez les étudiants.

Les objectifs de l'application du programme sont multiples :

- garantir une application cohérente du programme,
- assurer l'adaptation du programme aux caractéristiques du public ciblé,
- faciliter, en cours d'application, les ajustements nécessaires au programme,
- assurer la concertation des divers intervenants (tutelle, enseignants, étudiants).

L'évaluation de programme s'intéresse fondamentalement à déterminer la valeur de celui-ci. Elle s'inscrit dans un processus de changement qui exige un éclaircissement des objectifs du programme, une identification ainsi qu'une analyse des effets qu'il produit à court et à long terme.

L'évaluation périodique des programmes est une activité non seulement nécessaire mais essentielle car ceux-ci peuvent s'avérer inadéquats au regard de nouveaux besoins à satisfaire.

Cette révision périodique peut déboucher sur un réaménagement, une refonte complète ou la possibilité d'un statu-quo. Loin de se satisfaire d'approches informelles, le questionnement des programmes doit s'appuyer sur une méthodologie rigoureuse, efficace et qui s'adapte au contexte particulier du programme soumis à l'évaluation.

L'évaluation de programme consiste en une série d'interrogations sur un programme pour en améliorer le fonctionnement et en augmenter la valeur et l'utilité sociale. Ces interrogations s'articulent autour de trois axes majeurs : que faisons-nous ? Comment

faisons-nous ? Qu'avons-nous fait ? La première question concerne les intrants du programme, la seconde s'intéresse au processus et la troisième se préoccupe des résultats obtenus, les extrants.

On distingue deux fonctions de l'évaluation de programme :

- *une fonction formative* lorsque l'évaluation vise la régulation des activités de formation. Elle permet d'identifier, le cas échéant, les lacunes et les faiblesses associées à la formation et débouche sur des corrections à apporter aux composantes jugées insatisfaisantes.

- *une fonction sommative* lorsque l'évaluation vise à rendre un verdict au regard des activités de formation. Les informations recueillies sur les activités de formation amènent l'évaluateur à porter un jugement sur leur reconnaissance ou leur désaveu. Elle débouche sur une décision à caractère sanctionnel du type maintien du programme, refonte majeure ou abandon. En fait, l'évaluation doit apporter la preuve que le programme fait bien ce qu'il prétend faire ou qu'il le fait mieux qu'un autre programme.

Il existe deux approches majeures d'évaluation de programme :

- *l'approche formaliste* : son but premier est de fournir au décideur l'information quant à la valeur d'un programme. Centrée sur les objectifs du programme, cette approche utilise un processus structuré, composé d'étapes bien identifiées et fait appel à des techniques et des méthodes quantitatives.

- *l'approche naturaliste* est davantage centrée sur les activités du programme et le processus d'évaluation qu'elle emprunte n'est pas structuré à l'avance. Elle utilise des méthodes de collecte d'information subjectives et est plus sensible à la valeur des participants.

Pour produire une évaluation de qualité du programme de français à l'ESB, nous éviterons de focaliser sur une approche. Nous pensons qu'il est nécessaire de privilégier une approche plus éclectique qui saura articuler les informations recueillies et produites par des approches diversifiées et néanmoins complémentaires.

Les instruments de mesure que nous utiliserons dans le cadre de notre évaluation du programme concerné sont :

- l'analyse de contenu,
- les questionnaires (adressés aux étudiants, aux enseignants de français et des modules spécifiques),
- l'entrevue semi-dirigée.

### **1.1.3. Objets de l'évaluation de programme**

L'ensemble des objets d'un programme peuvent être soumis à une évaluation mais certains présentent davantage d'intérêt que d'autres. Ce sont : la cohérence, la pertinence, l'efficacité, l'efficience, l'impact et la rentabilité. Essayons de déterminer en quoi consiste chacun de ces objets en nous inspirant de la littérature recensée à ce sujet :

- *Pertinence*

L'évaluation de la pertinence d'un programme consiste à s'assurer que celui-ci repose sur un ensemble de besoins formellement identifiés d'une part, et que, d'autre part, les objectifs qui le composent sont en relation directe avec les besoins.

- *Cohérence*

L'évaluation de la cohérence consiste à examiner les liens logiques qui unissent les différentes parties qui le composent : objectifs, contenus, activités, ressources.

- *Efficacité*

L'évaluation de l'efficacité d'un programme consiste à vérifier l'atteinte des objectifs du programme d'une part et à examiner le niveau du transfert des acquis, d'autre part.

- *Efficienc*

L'évaluation de l'efficience d'un programme consiste à vérifier la relation qui existe entre les ressources investies dans un programme et les résultats observés.

- *Impact*

L'évaluation de impact d'un programme consiste à vérifier les effets que celui-ci a pu engendrer dans l'environnement social et institutionnel du programme.

- *Rentabilité*

L'évaluation de la rentabilité d'un programme consiste à déterminer les retombées d'ordre économique qui sont en relation directe avec le programme.

Notre choix se fixe sur l'évaluation de la cohérence du programme de français du DESB, choix que nous pouvons justifier par notre question sur le rôle clé que joue l'analyse de besoins dans l'évaluation d'un programme et sur les relations qui doivent unir les différentes composantes d'un programme.

Nous proposons en Annexe 2 un tableau adapté de Nadeau qui résume de façon synthétique :

- les relations unissant les composantes du programme d'évaluation,
- la dynamique qui entoure les processus d'élaboration,
- les objets susceptibles d'être évalués.

Il faut souligner que ces objets ne sont pas tous évaluables en même temps. Ainsi, si l'analyse de besoins au temps 1 se fait lorsqu'il s'agit de mettre en place un nouveau programme, l'analyse de besoins au temps 2 n'est entreprise qu'après quelques mois, voire quelques années de vie d'un programme. Il s'agirait alors de vérifier si le programme doit prendre en charge de nouveaux besoins, ce qui engendrerait une révision majeure ou l'abandon de ce programme dans sa forme actuelle. Par contre, l'évaluation de la pertinence d'un programme se réalise tout ou long de la vie d'un programme vu que l'atteinte des objectifs est ou devrait être la préoccupation majeure des enseignants. C'est aussi un point qui est interrogé dans le contexte d'une évaluation sommative d'un programme.

L'évaluation de la cohérence, qui concerne les liens unissant les diverses composantes d'un programme, est d'une importance capitale lors de l'évaluation d'un nouveau programme. Elle continue à faire l'objet de préoccupations tout au long de la vie de celui-ci. L'impact d'un programme, comme objet évaluable est pris en compte dans le cas d'une évaluation sommative, après plusieurs années de vie du programme.

L'efficience et la rentabilité constituent des objets d'évaluation mais ils sont plus difficiles à cerner attendu qu'ils ne peuvent intervenir qu'après plusieurs années de vie du programme.

Cela pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure, en prolongement de celle-ci, qui s'appuierait sur des données recueillies auprès de personnels de banques issus de l'ESB et qui ont reçu le programme de formation évalué.

## **1.2. Evaluation du programme de l'ESB**

C'est une étape cruciale qui permet de vérifier la qualité du programme, de l'analyser en fonction des critères choisis et de préciser, le cas échéant, les correctifs à apporter aux problèmes identifiés.

L'évaluation de programme peut se définir comme « une opération systématique, plus ou moins complexe, de collecte d'information, de constat et d'analyse, au terme de laquelle, dans un premier temps, des jugements de valeur sont posés quant à la qualité du programme évalué et, dans un deuxième temps, des décisions sont arrêtées en conformité avec ces jugements ». (Plante, 1994)

Pour évaluer un programme, on peut choisir, ainsi que nous l'avons vu ci-dessus un ou plusieurs des critères. Par exemple, procéder à l'étude de la pertinence d'un programme, c'est examiner « dans quelle mesure les objectifs d'un programme sont en lien direct avec les besoins à combler. » (Plante, 1994). Les besoins se définissant toujours relativement à un manque, pour Ellis (1970) cité par Plante, « un besoin, c'est un écart entre l'état d'une situation actuellement et ce qu'elle devrait être ».

En ce qui concerne la présente recherche, nous optons pour l'évaluation du programme de français de l'ESB du point de vue de la cohérence. Evaluer la cohérence d'un programme, c'est vérifier que, les objectifs du programme étant jugés adéquats par rapport aux besoins auxquels on veut répondre, les autres éléments constitutifs du programme collaborent tous à ce que ces objectifs soient atteints.

Pour Plante (1994), procéder à l'étude de la cohérence d'un programme, c'est examiner « dans quelle mesure ses principaux éléments, c'est à dire les objectifs, les moyens et les personnes intervenantes, s'unissent les uns aux autres pour constituer un seul et même outil au service des objectifs visés ».

### **1.2.1. Evaluation de la cohérence interne**

Pour évaluer la cohérence interne du programme de français du cycle DSEB, nous avons sélectionné les indicateurs suivants : la progression, la continuité, la relation, la précision, l'opérationnalité, la non-contradiction et l'évolution que nous définissons ci-après :

#### *- La progression*

Un programme doit apporter des éléments nouveaux d'information par rapport à un programme précédent.

#### *- La continuité*

Un programme doit apporter des éléments nouveaux d'information reliés aux éléments d'information contenus dans les programmes précédents, les pré-requis.

#### *- La relation*

Un programme doit présenter des contenus congruents avec le contexte (c'est-à-dire des actions, des états ou des événements qui s'inscrivent dans le monde actuel).

#### *- La précision*

Un programme doit apporter des informations précises, non ambiguës, afin que sa lecture soit univoque.

#### *- L'opérationnalité*

Un programme doit être réalisable en terme de rapport temps imparti / volume d'information présentées.

#### *- La non-contradiction*

Un programme doit comporter des informations non contradictoires entre elles et non contradictoires avec celles des programmes antérieurs.

#### *- L'évolution*

Le cheminement du programme doit obéir à une logique préétablie (cheminement spiralaire, ramifié, etc.) en fonction d'une méthode précise.

Pour chaque indicateur, nous avons sélectionné les variables-clés que nous présentons dans le tableau suivant :

Indicateurs	Variables clés
<b>Progression</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de nouveaux objectifs</li> <li>• Hiérarchisation des objectifs</li> <li>• Proposition d'informations nouvelles</li> <li>• Complexification des activités d'apprentissage</li> <li>• Présentation d'activités variées</li> </ul>
<b>Continuité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise en compte des pré-requis au niveau des objectifs</li> <li>• Prise en compte des pré-requis au niveau des contenus</li> <li>• Absence de rupture dans le choix de la méthode</li> <li>• Articulation des activités</li> </ul>
<b>Relation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lien entre le projet de société (finalités), le projet de formation (buts) et le programme d'enseignement (objectifs)</li> <li>• Congruence des contenus avec le contexte</li> <li>• Actualisation de la méthode pédagogique</li> <li>• Couverture équilibrée des trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur) par les activités d'apprentissage</li> </ul>
<b>Précision</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisibilité des objectifs (lecture univoque)</li> <li>• Formulation normée des objectifs</li> <li>• Exactitude des contenus</li> <li>• Actualisation des informations</li> <li>• Sélection des activités en fonction des objectifs, du temps imparti et des moyens mobilisés</li> </ul>
<b>Opérationnalité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définition des conditions de réalisation du programme (volume d'information / temps alloué)</li> <li>• Pondération des objectifs</li> <li>• Dosage des contenus</li> <li>• Evaluabilité du programme</li> </ul>
<b>Non-contradiction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traduction des finalités en buts</li> <li>• Traduction des buts en objectifs</li> <li>• Lien logique entre les objectifs</li> <li>• Arrimage des contenus aux objectifs</li> <li>• Non-contradiction de la méthode avec les objectifs</li> <li>• Agencement des activités d'apprentissage selon un logigramme</li> </ul>
<b>Evolution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Choix et gradation des objectifs</li> <li>• Présentation des contenus (sélection et argumentation)</li> <li>• Choix de la méthode</li> <li>• Sélection et organisation des activités en fonction du cheminement préétabli du programme</li> </ul>

### 1.2.2. Présentation des programmes de l'ESB

Le document « Programme de formation » du cycle DESB regroupe les programmes de tous les modules enseignés à l'ESB au cours des quatre années du cursus.

Dans la page de présentation sont énoncées les finalités qui visent à développer chez l'étudiant « un fort potentiel technique et managérial lui permettant de devenir un acteur du changement, une qualification technique et professionnelle et une capacité d'analyse et de synthèse. »

Les buts du programme du cycle du DESB tels qu'énoncés en page 1 dans le « programme de formation », sont ainsi présentés: « le programme du cycle du DESB trouve son originalité dans la combinaison harmonieuse d'une forte orientation professionnelle et d'un ancrage académique solide à travers une grille de lecture indispensable à la compréhension des mécanismes économiques, bancaires et financiers.

A l'issue de leur formation, les élèves du cycle DSEB disposeront :

- d'une approche stratégique des métiers de la banque,
- de compétences techniques et professionnelles dans les activités principales de la banque,
- d'une connaissance des rôles des marchés (financier, monétaire et de change) et de leur influence sur le fonctionnement d'une banque moderne,
- d'une expertise dans l'identification des risques bancaires et des techniques de couverture,
- des principaux outils d'analyse, d'audit et de contrôle des activités bancaires. »

Les objectifs assignés au module de « techniques d'expression » et extraits du programme de formation sont :

- pour la 1ère année (pages 15 et 16) : « acquisition des techniques d'expression et maîtrise du fonctionnement de la langue ; maîtrise de la langue orale et écrite : compréhension et production. »
- pour la 2ème année (pages 31 et 32) : « acquisition de savoir-faire nécessaires à la maîtrise des techniques d'expression liées à l'activité ; maîtrise de la rédaction des documents professionnels. »

Les programmes de français, deuxième génération sont présentés dans leur intégralité en Annexe 1 de notre travail. Précisons que, si parfois nous référons « aux programmes », nous n'évaluerons, dans le cadre de cette recherche que le programme réaménagé en 2001 par l'équipe d'enseignants dont nous faisons alors partie.

### 1.2.3. Analyse du programme de français

Il s'agit du seul document remis aux enseignants de français de l'ESB. Nous l'avons inclus dans sa forme originale dans les annexes du présent mémoire. Avant de procéder à son évaluation, nous présentons ci-après les éléments théoriques et les outils sur lesquels nous sommes appuyés.

Nous avons mis au point une grille pour vérifier tout d'abord que toutes les composantes d'un programme tel que défini plus haut sont présentes dans le programme évalué.

## Grille d'analyse du programme de français ESB en terme de présence/absence

Composantes essentielles d'un programme	Composantes du programme ESB		Observations
	Présence	Absence	
Finalités		X	Le document programme n'énonce pas clairement les finalités assignées au module.
Buts		X	Les buts sont énoncés en termes de « profils de sortie » et présentés sous forme de phrases nominales.
Objectifs généraux		X	Formulation vague pour les objectifs généraux. Les « objectifs du cours » sont en fait des objectifs spécifiques.
Méthode		X	Vaguement suggérée dans l'avant-propos mais ni nommée, ni clairement définie.
Contenus	X		Absence de structure : il s'agit d'un listing de titres.
Activités		X	Présentées sous le titre « Travaux dirigés », elles ne sont pas répertoriées par domaine.
Procédés d'évaluation		X	Le programme ne donne aucune indication sur l'évaluation formative ou sommative.

De l'analyse de la grille, il ressort :

- l'absence totale de finalités assignées au programme,
- une continuité avec le programme qui le précède, à savoir celui de la 3<sup>e</sup> AS, donc d'un autre système avec lequel il devrait, en principe, opérer une rupture totale, surtout dans les pratiques pédagogiques,
- un manque de lien évident entre les différentes composantes,
- une contradiction entre les buts et les activités qui ne préparent pas à l'autonomie des étudiants,
- une absence de congruence avec le contexte (le secteur bancaire en pleine réforme),
- l'absence totale de procédés d'évaluation multiforme (diagnostique, formative et sommative).

La conception du programme repose sur une vision trop étroite du problème car elle néglige également une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle, totalement occultée dans le document. Entre des banquiers algériens et des banquiers francophones ayant à travailler ensemble en français, les obstacles à la compréhension sont culturels

autant que langagiers et ce n'est pas l'apprentissage par étiquetage de la grammaire ou de techniques d'expression qui permettra de les surmonter.

En effet, une approche exclusivement linguistique privilégiant les contenus serait réductrice. L'absence de programme est le pire des programmes mais un programme fermé, avec des listes de notions est sans efficacité car il ne permet pas l'apprentissage de l'autonomie. Le programme doit tracer des cadres, donner des objectifs et des contenus tout en laissant une liberté de choix au professeur qui doit pouvoir choisir l'objet étudié en fonction du public qu'il a en face de lui et des objectifs fixés.

L'analyse de la grille nous amène à constater que la cohérence n'apparaît pas dans le programme de DSEB. En conclusion de ce constat, nous pouvons affirmer que le programme de l'ESB ne présente pas de cohérence interne et de plus ne répond pas aux principes de base de la didactique moderne appliquée à une formation spécialisée supérieure. Nous comparerons ces résultats avec ceux de l'enquête menée auprès des enseignants et des étudiants et que nous présentons ci-après.

## **2 – ENQUETE AUPRES DES DIFFERENTS ACTEURS**

### **2.1. Sondage auprès des enseignants**

L'Ecole Supérieure de Banque présente une particularité : l'ensemble du corps professoral est constitué de contractuels. L'administration justifie ce choix en se fondant essentiellement sur les matières de spécialité et avance pour cela deux arguments :

- *une contrainte* : les profils pointus d'enseignants que requiert le cursus ne sont pas suffisamment disponibles en Algérie et les personnes maîtrisant telle ou telle matière ou technique bancaire, sont généralement en activité dans le secteur, et souvent à des postes de responsabilité,
- *une volonté* : celle de donner à l'enseignement un lien vivant avec le secteur bancaire et de conférer à son contenu les vertus de l'expérience professionnelle et la transmission souhaitée d'un sentiment d'appartenance au métier ainsi qu'une diffusion de la culture bancaire.

Il reste que cela ne concerne pas certaines matières, telles le français ou l'anglais

Les enseignants de l'ESB sont recrutés sur la base de contrats semestriels. A la fin de chaque semestre, ils font l'objet d'une double évaluation : celle de l'Administration et celle des étudiants. Les critères de cette évaluation et son mode de traitement ne sont pas connus des enseignants. Elle est pourtant décisive pour la conclusion ou non d'un nouveau contrat semestriel.

Au cours des entretiens, tous les interviewés nous ont exprimé leur sentiment de « précarité » à cet égard. Dans la difficulté d'envisager une carrière à l'ESB, les enseignants sont amenés à adopter une position de retrait et de « non engagement ». En tout cas, pour la plupart, ils n'envisagent pas leur intervention à l'ESB à moyen, ou encore moins, à long terme.

L'ESB fait appel à de nombreux retraités ou préretraités, que ce soit pour les modules de spécialités ou les autres modules. Cette pratique soulève plusieurs questions. Pour les modules de spécialité, dans quelle mesure l'établissement peut-il compter sur des retraités pour la transmission de connaissances et d'un savoir-faire actualisés ? N'y a-t-il pas en l'occurrence un risque patent de reproduction par l'ESB du niveau professionnel existant actuellement dans les banques et un décalage par rapport aux évolutions attendues ou en cours dans le secteur bancaire ?

En outre, ce statut éphémère des enseignants a rendu difficiles nos contacts avec eux. Pour la plupart en exercice dans des banques ou dans l'enseignement, ils n'avaient pas

beaucoup de temps à nous consacrer. Nous avons cependant réussi à organiser des entretiens semi-directifs avec 4 enseignants de français.

#### a/ Les enseignants de français

La grille d'entretien reposait sur les points suivants :

THEME D'ENTRETIEN	REPERES D'ENTRETIEN
Profil et expérience	<ul style="list-style-type: none"> <li>- âge</li> <li>- formation et profil professionnel hors ESB</li> <li>- ancienneté professionnelle</li> <li>- entrée à l'ESB et ancienneté</li> </ul>
Appréciation du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- disposition du programme de l'ESB</li> <li>- présentation du programme et clarté</li> <li>- pédagogie suggérée</li> <li>- aide à la stratégie, à la méthode et à l'évaluation</li> <li>- définition des compétences</li> <li>- objectifs d'apprentissage</li> <li>- appréciation du contenu, actualité, adaptation...</li> <li>- activités proposées (lecture, expression orale...)</li> <li>- moyens didactiques suggérés et supports</li> <li>- point de vue général</li> </ul>
Cohérence du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- progression entre les éléments du contenu</li> <li>- continuité du programme de 1<sup>ère</sup> année avec le lycée</li> <li>- continuité entre 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année</li> <li>- cohérence générale</li> <li>- cohérence avec les autres modules</li> </ul>
Pratique du programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- souplesse et latitude par rapport au programme</li> <li>- sentiment d'aisance ou non de l'enseignant</li> <li>- le programme dans la relation avec l'enseigné</li> </ul>
Propositions	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faut-il remanier le programme ?</li> <li>- comment ?</li> </ul>

## b/ Profils et expériences des enseignants de français interrogés :

<b>Interviewée A</b>	- Sexe : féminin. Age : 43 ans. - Licence de français. - Professeur de l'enseignement secondaire depuis 16 ans. - Entrée à l'ESB : information par une collègue. - Présence à l'ESB : 2 semestres.
<b>Interviewé B</b>	- Sexe : masculin. Age : 51 ans. - Licence de français. - Professeur de l'enseignement secondaire depuis 23 ans. - Entrée à l'ESB : contacté par un administrateur. - Présence à l'ESB : 3 semestres.
<b>Interviewée C</b>	- Sexe : féminin. Age : 29 ans. - Licence de français. Magistère en cours. - Professeur dans la formation professionnelle depuis 4 ans. - Entrée à l'ESB : information par une collègue. - Présence à l'ESB : 1 semestre.
<b>Interviewée D</b>	- Sexe : féminin. Age : 41 ans. - Licence de français. - Professeur de l'enseignement secondaire depuis 15 ans. - Entrée à l'ESB : information par un banquier enseignant. - Présence à l'ESB : 1 semestre.

Les professeurs interviewés ont quitté l'ESB. Ils évoquent pour cela des raisons différentes :

- A et C : contrats non renouvelés,
- B : nouvelles responsabilités dans l'enseignement secondaire,
- D : poursuite d'études en post-graduation.

Ils ajoutent d'autres raisons qui selon eux, en dehors des précédentes, les auraient amenés à quitter l'ESB :

- les 4 relèvent la difficulté à faire coïncider leurs emplois du temps dans l'enseignement avec ceux de l'ESB, problème aggravé par l'éloignement de l'établissement situé à l'orée de la forêt de Baïnem (Bouzaréah), aux difficultés de circulation sur cet axe et, pour deux d'entre eux, à la non disposition d'un véhicule,
- A, B et D soulignent le problème de l'évaluation (par l'administration et les étudiants) dont ils considèrent la procédure « opaque » et même « injuste » (D pour ce dernier point),
- tous regrettent également le fait d'avoir quitté l'établissement dont ils apprécient les bonnes conditions de travail et le bon niveau général des étudiants. Cependant, selon eux, l'impossibilité d'y envisager une carrière a contrarié leur disponibilité sur ce plan.

Nous leur avons demandé si leur expérience dans l'enseignement secondaire avait facilité leur travail à l'ESB :

- pour B : « Certainement, le fait d'avoir enseigné durant plus de 20 ans dans le secondaire m'a aidé. Les étudiants que j'avais avaient tous été scolarisés en Algérie et ils venaient de quitter le lycée. Cela a rendu les choses plus faciles. »
- pour D et C, cette facilité n'est pas aussi évidente dans la mesure où « les étudiants attendaient un enseignement différent sans savoir exactement ce qu'ils voulaient » (C) et « dans un cadre contractuel, il était difficile d'adapter les méthodes » (D).
- enfin, pour A, la facilité « à affronter une classe » due à l'expérience, n'a pas suffi car « la demande des étudiants était de travailler la langue en rapport avec leur

formation bancaire » et « je n'étais pas armée pour traiter d'un domaine que j'ignore complètement ». Elle ajoute : « Au départ, je me suis demandé s' il ne fallait pas des professeurs de français de l'université mais je me suis rendu compte qu'eux aussi auraient eu les mêmes difficultés ».

### c/ Appréciation du programme par les enseignants

Nous avons demandé aux 4 enseignants de français de remplir ce tableau après les entretiens que nous avons eus.

	Bonne	Moyenne	Faible	Nulle ou indéfinie
Disposition du programme de l'ESB	4			
Présentation du programme et clarté			1	3
Pédagogie suggérée				4
Aide à la stratégie, la méthode et l'évaluation				4
Définition des compétences				4
Objectifs d'apprentissage		1		3
Appréciation du contenu, actualité, adaptation			1	3
Activités proposées (lecture, express. orale...)				4
Moyens didactiques suggérés et supports				4
<b>TOTAUX DES APPRECIATIONS</b>	4	1	2	29

Sans valeur statistique, le total de chaque type d'appréciation indique cependant bien l'insatisfaction des enseignants interviewés quant au contenu et à la qualité du programme et son appui à l'exercice des enseignants. La colonne « Nulle ou indéfinie » a recueilli 29 avis sur un total maximal de 36 avis.

Lors de leur entrée à l'ESB, l'administration leur a tous remis le programme du module de français. Les quatre enseignants contactés ont souligné durant les entretiens son insuffisance et notamment :

- A qui relate son étonnement quant à la substance de ce programme : « en fait, c'est une fiche de description générale du cours. Rien n'est vraiment précisé. C'est rédigé de manière télégraphique et, en dehors de quelques définitions générales et rapides, il n'est d'aucune aide pour le professeur. Je peux dire que j'ai travaillé dans le flou. Et j'en avais parlé à une collègue de français plus ancienne que moi dans l'espoir qu'elle m'oriente, mais elle vivait exactement la même situation »

- pour D, le jugement est plus tranché : « On ne peut pas appeler ça un programme. Les méthodes, les contenus, les paliers de progression ne sont pas définis. J'ai essayé de m'en inspirer mais il fallait tout inventer en réalité. C'est pourquoi, je me demande sur quelle base nous sommes évalués. Il est positif de demander leur avis aux étudiants sur l'enseignant. On les responsabilise. Mais après, il faut bien que leur avis soit analysé par rapport à des objectifs, des références. Sinon, c'est leur subjectivité qui risque de l'emporter ».
- B considère pour sa part que le « programme est trop sommaire ». Les professeurs selon lui devraient disposer « de cours, de méthodes audiovisuelles, au moins de thèmes préparés par rapport au niveau et à la spécialité de l'Ecole ».
- quant à C, elle estime que « sans supports et outils », il était impossible de déterminer l'orientation pédagogique du module et « même quand on y arrivait, il fallait disposer des supports car les deux sont liés ».

## **2.2. Sondage auprès des étudiants de DESB**

### **a/ Déroulement de l'enquête**

L'enquête a eu lieu au courant du deuxième trimestre 2005 auprès des étudiants des deux premières années de la filière DESB (Diplôme d'Etudes Supérieures de Banque) et a porté sur leur perception et leur appréciation de l'enseignement du français tel qu'il est actuellement dispensé.

Elle a consisté en un questionnaire (voir Annexe 8) de 18 questions dont 7 questions fermées (OUI/NON) et 10 à choix multiples, cette méthode ayant été choisie pour harmoniser les données et faciliter leur traitement mais aussi compte tenu de la charge de travail des étudiants auxquels nous avons voulu faciliter la participation à l'enquête.

Nous avons pris soin de préciser le caractère universitaire du sondage et de rassurer les étudiants sur le caractère anonyme et confidentiel des questionnaires, de même que sur leur liberté d'y répondre ou non. N'étant plus en poste à l'ESB, cela a permis en outre de définir le cadre de l'enquête et d'éviter au maximum les réponses subjectives qu'auraient pu susciter l'intervention de leurs professeurs actuels. Cependant, dans quelques rares cas (absences, retard de remise), les questionnaires remplis ont été récupérés par d'anciens collègues de modules spécialisés.

Ce sondage par questionnaire a été complété par des entretiens semi-directifs avec d'anciens étudiants (voir chapitre suivant), actuellement en poste dans des établissements bancaires ou financiers et dont les réponses ont servi à aborder la question de l'enseignement du français au cours des études (envisagée avec du recul) mais surtout de l'impact de cet enseignement en situation professionnelle.

### **b/ Représentativité de la population enquêtée**

Le cycle de DESB s'étale sur quatre années. Cependant le module de français n'est dispensé qu'au cours des deux premières années, les deux suivantes étant considérées comme des années de spécialisation.

Nous avons volontairement retenu les étudiants des deux premières années comme population d'enquête et ce pour les raisons suivantes :

- recevant encore un enseignement de français, ils pouvaient se prononcer à partir d'une pratique encore en cours, ce qui aurait pu en revanche constituer un handicap pour les étudiants de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années qui auraient été obligés de recourir à leur mémoire,

- la « proximité » des étudiants de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années par rapport à l'enseignement secondaire, ce qui nous intéresse du point de vue du rapport de leur perception d'éventuelles rupture ou continuité du français entre le lycée et l'ESB,
- le fait que la disponibilité des étudiants diminue au cours des deux dernières années en raison du volume élevé de travail dans les modules de spécialité, des stages pratiques en banque et de la préparation du mémoire de fin d'études (présence plus limitée à l'ESB).

Le tableau ci-après nous a permis de vérifier si la population enquêtée était représentative de la population totale du groupe considéré (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années de DESB). Les chiffres de la population totale (ou réelle) nous ont été fournis par l'administration de l'ESB.

Année	Population totale	Population enquêtée	% échantillon
1 <sup>ère</sup> année	47	39	82,97 %
2 <sup>ème</sup> année	34	31	91,17 %
<b>Total étudiants</b>	<b>81</b>	<b>70</b>	<b>86,41 %</b>

L'échantillon de la population enquêtée est quantitativement proche de la population totale des étudiants de la filière DESB et présente un taux de représentativité globale de 86,41 % ce qui assure une bonne significativité statistique des données recueillies. Ce taux est particulièrement fort pour la deuxième année où il atteint 91,17 %.

#### ■ Tranches d'âges :

Années	Population totale			Population enquêtée			
	Total	- de 20 ans	20 à 22 ans	- de 20 ans	% / réel	20 à 22 ans	% / réel
1 <sup>ère</sup> année	47	27	20	22	81,4 %	17	85 %
2 <sup>ème</sup> année	34	10	24	10	100 %	21	87,5 %
<b>Total &amp; Moy.</b>	<b>81</b>	<b>37</b>	<b>44</b>	<b>32</b>	<b>90,7 %</b>	<b>38</b>	<b>86,2%</b>

L'âge de la population totale évolue entre 18 et 22 ans avec une répartition naturelle des âges par année d'étude, soit une représentation plus forte de la tranche plus âgée en deuxième année.

La population enquêtée est également représentative des tranches d'âges de la population totale avec un taux de plus de 90 % pour les moins de 20 ans et de plus de 86 % pour les 20 à 22 ans. Il en ressort une participation au sondage légèrement plus forte des moins de 20 ans.

### ■ Répartition par sexes :

Années	Population totale			Population enquêtée			
	Total	Féminin	Masculin	Féminin	% / réel	Masculin	% / réel
1 <sup>ère</sup> année	47	32	15	29	90,6 %	10	66,6 %
2 <sup>ème</sup> année	34	17	17	17	100 %	14	82,3 %
<b>Total &amp; Moy.</b>	<b>81</b>	<b>49</b>	<b>32</b>	<b>46</b>	<b>95,3 %</b>	<b>24</b>	<b>74,4%</b>

La « compétition » entre les sexes dans l'enseignement est une donnée sensible dans le monde entier et elle se manifeste de manière assez forte dans notre pays. Nous devons nous assurer ainsi de la représentativité des sexes dans l'échantillon d'enquête et de son éventuelle occurrence dans les résultats et ce, bien que cet aspect ne soit pas intégré en tant qu'objet de recherche dans notre problématique.

Si, en deuxième année, la parité s'établit parfaitement entre les sexes (17 pour 17), sur l'ensemble des deux années, la population estudiantine réelle est à majorité féminine (49 étudiantes pour 32 étudiants) soit un taux de féminisation de 60,4 %. Cette proportion est respectée et renforcée dans notre échantillon avec un taux de féminisation de 65,7 %. Ceci indique une plus forte propension des étudiantes à participer au sondage et éventuellement une plus grande conscience de son importance.

La répartition des sexes par année est également bien reprise dans la structure de la population enquêtée.

### ■ Diplômes antérieurs :

Années	Pop. totale	Baccalauréat		Etudes sup.		Pop. enquêtée	Baccalauréat		Etudes sup.	
		Maths	Sc. Nat.	1 an	2 ans		Maths	Sc. Nat.	1 an	2 ans
1 <sup>ère</sup>	47	29	9	9	0	39	27	8	4	0
2 <sup>ème</sup>	34	7	27	1	1	31	5	25	0	1
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>70</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

La population des étudiants de DESB des deux années se caractérise par une domination des bacheliers récents qui représentent 88 % de l'ensemble. Les étudiants entrés à l'ESB après des études supérieures inachevées représentent une proportion de plus de 10 % qui indique bien l'attraction qu'exerce l'école, plusieurs bacheliers ayant échoué au concours d'entrée préférant s'inscrire ailleurs pour le repasser l'année suivante. Ce phénomène plus fort en première année indiquerait peut être une tendance à se renforcer au fil des ans.

Notre échantillon est représentatif sur ce plan des données de la population réelle, y compris dans l'inversion, entre la première et la deuxième année, de la série du baccalauréat : majoritairement sciences exactes (maths) dans le premier cas et majoritairement sciences naturelles dans le deuxième. Selon des informations recueillies auprès de l'administration, aucune sélection dans ce sens n'a été opérée.

### c/ Réponses au questionnaire

L'ensemble des résultats présentés porte bien sûr sur l'effectif de la population enquêtée soit un total de 70 étudiants des deux années du cursus DESB.

Nous avons opté pour un affichage direct des pourcentages qui permettent de mieux représenter les tendances. Dans le même sens, les pourcentages ont été arrondis aux unités supérieures ou inférieures selon la proximité des décimales, y compris pour la catégorie « non répondu » (N. R.).

Chaque tableau a fait l'objet d'un commentaire. L'ensemble des commentaires sont synthétisés et analysés dans la partie « d » du présent chapitre.

#### ■ Question 1 : le cours de français constitue-t-il pour vous une rupture avec les pratiques du français au lycée ?

	OUI	NON	N.R
Réponses	6 %	92 %	2 %

Commentaire : il apparaît clairement que les étudiants perçoivent l'enseignement du français à l'ESB comme une continuité (ou du moins comme une non rupture) par rapport à sa pratique au lycée.

Avec la quasi-totalité des suffrages, cette perception s'affirme comme une donnée essentielle et confirme que le module n'a pas fait l'objet d'une conception adaptée aux objectifs pédagogiques de l'institution, aux profils d'entrée des étudiants et à leurs attentes.

#### ■ Question 2 : le cours de français est-il utile pour les modules de spécialités ?

	OUI	NON	N.R
Réponses	83 %	17 %	00 %

Commentaire : les étudiants affichent une conscience marquée (83%) de l'utilité du cours de français pour les autres modules, dits de spécialité. Se faisant, ils expriment l'importance qu'ils accordent à la langue en tant qu'outil d'acquisition des connaissances directement liées à leur métier.

#### ■ Question 3 : tel qu'enseigné actuellement, le cours de français vous aide-t-il dans les autres modules à :

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- comprendre les photocopiés	18 %	71 %	11 %
- répondre oralement aux questions du professeur	08 %	88 %	04 %
- répondre par écrit aux questions du professeur	21 %	73 %	06 %

Commentaire : les réponses fournies viennent corroborer les résultats obtenus à la question précédente. Il se dégage une insatisfaction générale sur ce plan, tant pour la compréhension des polycopiés utilisés dans les autres matières (71 % de non) que pour la capacité orale à répondre aux questions des professeurs (88% de non) ou la capacité écrite (73 % de non).

Considérant leur module de français comme la simple continuité de leurs cours au lycée (Question 1), étant conscients de l'importance de la langue pour l'acquisition et la maîtrise des connaissances professionnelles (Question 2), les étudiants suggèrent dans leurs réponses à la présente question qu'ils utilisent largement leurs compétences en français antérieures à leur entrée à l'ESB.

■ **Question 4 : êtes-vous satisfait du cours de français ?**

	OUI	NON	N.R
Réponses	06 %	89 %	05 %

Commentaire : à cette question directe, les étudiants enquêtés apportent également une réponse tranchée. Le taux d'insatisfaction de 89 % confirme les réponses précédentes et souligne la nécessité de repenser l'enseignement du français à l'ESB ou plutôt de le penser puisque sa pratique, ainsi que nous le montrons par ailleurs n'a pu s'appuyer sur l'élaboration d'un programme adapté.

■ **Question 5 : le cours de français se déroule sous forme de :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- cours magistral / applications	93 %	03 %	04 %
- questions de l'enseignant / réponses des étudiants	89 %	11 %	00 %
- interactions élèves / élèves	02 %	98 %	00 %

Commentaire : le cours magistral suivi d'applications (93 % de oui) apparaît comme le mode dominant d'enseignement du français. En conséquence, le module s'appuie sur une relation directive et monopolisée par l'enseignant sous la forme de questions-réponses (89% de oui) et exclut toute communication latérale (98% de non). On peut penser également, bien que nous n'ayons pas proposé ce choix de réponse, que la communication ascendante (questions des étudiants au professeur) est limitée, voire absente.

■ **Question 6 : la méthode utilisée actuellement vous semble-t-elle efficace ?**

	OUI	NON	N.R
Réponses	07 %	89 %	04 %

Commentaire : il est remarquable que nous obtenions ici quasiment les mêmes pourcentages que pour les réponses à la question 4 (êtes-vous satisfait du cours de

français ?). Dans la présente question comme dans la question 4, la proportion des non est de 89 %.

Ce résultat corrobore en outre les réponses précédentes relatives aux méthodes pédagogiques en vigueur et au type de communication qu'elles instaurent.

■ **Question 7 : selon vous, les activités proposées en cours de français visent :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- la compréhension	76 %	13 %	11 %
- l'application (exercices)	93 %	03 %	04 %
- l'analyse	35 %	39 %	26 %
- la synthèse	23 %	65 %	12 %
- l'évaluation	11 %	59 %	30 %
- la création	03 %	93 %	04 %

Commentaire : la perception des activités par les étudiants met en évidence deux scores identiques. Le cours de français apparaît comme particulièrement axé sur l'application (93 % de oui) et pratiquement pas sur la création (93 % de non). On relève une tendance marquée à la compréhension (76 % de oui) qui pourrait être rapportée au résultat obtenu à la question 3 où « comprendre les photocopiés » avait été crédité de 18 % de oui.

Concernant l'analyse, on remarque que la quasi unanimité constatée jusque là dans les réponses aux questions disparaît au profit d'un équilibre presque parfait entre les oui (35 %) et les non (39%). Le fort taux de non réponses (26 %) laisse penser que le concept n'a peut être pas été compris, ayant peut-être fait l'objet d'une confusion avec d'autres concepts.

Cette éventualité pourrait concerner aussi l'évaluation qui réunit 30 % de non réponses, bien que les réponses exprimées donnent une forte majorité de non (59 %).

En ce qui concerne la synthèse, les étudiants estiment majoritairement (65 % de non) qu'elle ne fait pas partie des objectifs du module de français.

Un classement par ordre d'importance décroissant (en se basant sur le plus gros score de oui ou de non) attribue les rangs suivants aux réponses proposées :

RANG	REPONSE PROPOSEE	SCORE RETENU
1	Applications (exercices)	93 % OUI
2	Compréhension	76 % OUI
3	Analyse	39 % NON
4	Evaluation	59 % NON
5	Synthèse	65 % NON
6	Création	93 % NON

On remarque que les valeurs positives ne concernent que les deux premiers items qui décrivent la perception par les étudiants des objectifs du module. Le binôme Applications-compréhension renvoie parfaitement aux cours de français au lycée, objet de la Question 1.

■ **Question 8 : le système d'évaluation actuel accorde une grande place à :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- l'oral	11 %	77 %	12 %
- l'écrit	78 %	13 %	09 %

Commentaire : la prééminence de l'écrit (78 % de oui) sur l'oral (11 % de oui) dans la perception par les étudiants de l'évaluation suggère des pratiques pédagogiques dirigistes, excluant ou limitant la participation des étudiants et les incitant à restituer des connaissances acquises en cours. De même, cela révèle une méconnaissance de l'usage de la langue dans le contexte professionnel bancaire où la communication orale est très importante : relations avec la clientèle, réunions de travail, négociations...

■ **Question 9 : les cours de français actuels vous amènent à :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- acquérir des connaissances sur la langue	80 %	14 %	06 %
- maîtriser des compétences à l'oral	17 %	71 %	12 %
- maîtriser des compétences à l'écrit	65 %	26 %	09 %
- maîtriser des compétences à l'oral et à l'écrit	17 %	62 %	21 %

Commentaire : les réponses aux deux questions précédentes sont confirmées par celle-ci et renforcent l'identification du module de français à travers la perception des étudiants, à savoir un enseignement essentiellement centré sur :

- la transmission de connaissances sur la langue,
- la prééminence de l'écrit sur l'oral.

■ **Question 10 : le programme de français vous aide à :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- faire une recherche documentaire	19 %	76 %	05 %
- mieux lire les textes des modules de spécialité	27 %	57 %	16 %
- comprendre le contenu des ouvrages spécialisés	29 %	66 %	05 %
- comprendre un cours magistral, une conférence	41 %	53 %	06 %
- exposer un point de vue et le défendre	12 %	82 %	06 %
- produire par écrit des textes cohérents de plus de 30 lignes	25 %	70 %	05 %

Commentaire : sur l'ensemble des réponses proposées, le non l'emporte systématiquement, notamment pour ce qui a trait des compétences orales actives (exposer et défendre un point de vue) avec 82 % de non, des capacités de recherche documentaire (76 % de non) et de la production de textes (70 % de non). Or, ces compétences sont extrêmement importantes dans les métiers de la banque et notamment pour la filière DESB qui fournit aux établissements bancaires et financiers des chargés d'études.

La perception négative des étudiants touche dans une moindre mesure la compréhension des ouvrages spécialisés (66 % de non contre 29 % de oui) et celle des textes des modules de spécialité (57 % de non contre 27 % de oui), ce qui vient encore confirmer la prééminence de l'écrit établie dans le module de français ainsi que le choix d'une transmission de connaissances plutôt que celui d'une acquisition/maîtrise de compétences.

Les résultats sont plus équilibrés en ce qui concerne les compétences orales passives (compréhension d'une conférence ou d'un cours) avec 53 % de non et 41 % de oui.

■ **Question 11 : les textes-soutiens utilisés en cours de français ont-ils un lien direct avec votre future profession ?**

	OUI	NON	N.R
Réponses	16 %	84 %	00 %

Commentaire : les étudiants enquêtés soulignent à 84 % l'inexistence de liens directs entre le contenu des textes étudiés et les modules de spécialité, soit de leur futur univers professionnel.

Dans la réponse précédente, 27 % d'entre eux déclarent que le cours de français les aide dans la compréhension des textes des modules de spécialité et 29 % dans la compréhension des ouvrages spécialisés. Cette « aide » n'est donc pas liée au contenu des textes de français étudiés mais éventuellement à une pratique de la lecture en cours.

■ **Question 12 : les thèmes abordés en français ont-ils un lien direct avec les autres modules ?**

	OUI	NON	N.RI
Réponses	05 %	89 %	06 %

Commentaire : les résultats précédents se trouvent confirmés ici et témoignent que ni les études de textes ni d'autres pratiques (exposés, débats, jeux de rôles...) ne viennent établir de cohérence thématique du module au sein de l'ensemble du cursus.

■ **Question 13 : l'horaire imparti au français vous semble-t-il suffisant ?**

	OUI	NON	N.R
Réponses	03 %	81 %	16 %

Commentaire : dans leur grande majorité (81 %), les étudiants pensent que le volume horaire imparti au module de français (trois heures par semaine) est insuffisant.

Il est possible toutefois que la réponse à cette question s'accompagne d'un présupposé, leur laissant accroire que l'augmentation du volume horaire se traduirait directement par une amélioration de l'efficacité du module. Le taux de non réponse (16 %) pourrait être lié à une hésitation quand à ce présupposé. Cette réserve a conforté d'ailleurs notre choix de retirer, lors de l'élaboration du questionnaire, une question relative à l'extension du module de français aux deux autres années du cycle. Nous avons pensé en effet qu'il s'agissait pour nous de définir la perception des étudiants quant à un « sentiment » d'insuffisance quantitative et la présente question y répond bien.

■ **Question 14 : en cours de français, vous travaillez :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- individuellement	96 %	04 %	00 %
- en binômes	00 %	100 %	00 %
- en sous-groupes	02 %	98 %	00 %
- en groupe-classe	86 %	06 %	08 %

Commentaire : les réponses à cette question viennent confirmer celles à la question 5 sur le déroulement des cours de français. Le mode d'enseignement pratiqué, de type frontal, centré sur les questions de l'enseignant et les réponses des étudiants, se manifeste dans l'absence de travail collectif.

Les scores recueillis ici sont tranchés et seule la notion de groupe-classe, peut-être inconnue ou confuse pour les étudiants, a infléchi, bien que légèrement, leur position. Nous

pensons en la matière avoir commis une erreur de formulation du questionnaire en proposant un concept relevant de la didactique.

■ **Question 15 : en cours de français, l'espace classe est organisé en :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- en rangées	100 %	00 %	00 %
- en tabléés de sous-groupes	00 %	100 %	00 %
- en forme de U	00 %	100 %	00 %

Commentaire : de même, les résultats obtenus pour cette question s'inscrivent dans la logique des réponses précédentes et se distinguent par une unanimité totale en raison de leur caractère objectif.

■ **Question 16 : en cours de français, vous utilisez :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- un manuel ( livre de cours )	00 %	100 %	00 %
- une méthode (manuel et support audio-visuel)	00 %	100 %	00 %
- des textes courts photocopiés	100 %	00 %	00 %

Commentaire : la même unanimité caractérise les réponses à cette question qui indique que le module de français ne s'appuie que sur des textes courts photocopiés à l'exclusion de tout autre support. Il faut reconnaître que les moyens de reprographie sont à la disposition des enseignants qui ont toute latitude pour reproduire tous les supports dont ils pourraient avoir besoin.

■ **Question 17 : en cours de français, vous utilisez :**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- le magnétophone	00 %	100 %	00 %
- la vidéo	00 %	100 %	00 %
- le laboratoire de langues	00 %	100 %	00 %

Commentaire : les moyens audio-visuels ne sont pas utilisés en module de français. Pourtant, l'ESB, financée par la Banque d'Algérie et le parrainage des étudiants par les

banques commerciales et les établissements financiers, dispose d'équipements modernes suffisants.

Elle est dotée en outre d'un laboratoire de langues qui n'est utilisé que pour les cours d'anglais. Nous remarquerons à ce propos que les laboratoires de langues sont souvent perçus en Algérie comme utiles à des langues non parlées dans le pays. Nous avons retrouvé la même prénotion à l'ESB où plusieurs enseignants, considérant que les étudiants parlent déjà le français, pensent que cela rend inutile l'usage d'un tel outil.

■ **Question 18 : selon vous, l'enseignement du français à l'ESB doit-il changer ?**

	OUI	NON	N.R
Réponses	87 %	06 %	07 %

Commentaire : cette question par laquelle nous avons voulu synthétiser la perception des étudiants et envisager leurs attentes, se traduit par une demande de changement très forte (87 %).

■ **Question 18 : si vous avez répondu oui à la question précédente, sur quel plan attendez-vous ces changements?**

REPONSES PROPOSEES	OUI	NON	N.R
- le contenu des cours	84 %	10 %	06 %
- la méthode d'enseignement	78 %	06 %	16 %
- les supports d'enseignement	98 %	00 %	02 %

Commentaire : la demande de changement des étudiants est-elle suffisamment élaborée pour leur permettre de situer les domaines dans lesquels ce changement est le plus attendu ? Les réponses, quantitativement proches, indiquent que les étudiants souhaitent en fait un changement global portant à la fois sur le contenu, les méthodes et les supports.

Nous relèverons cependant :

- une tendance plus forte pour les supports (98 %) peut-être due à leur caractère visible et concret,
- une plus grande hésitation pour la notion de « méthode d'enseignement » qui se manifeste par 16 % de non réponses.

Ces « nuances » ne remettent pas en cause cependant le résultat global, affirmant la nécessité d'un changement.

## 2.3. Les entretiens semi-directifs

### 2.3.1. Avec les ex-étudiants actuellement en fonction

#### a/ Présentation de l'enquête

L'enquête a concerné un groupe de neuf anciens étudiants de l'ESB aujourd'hui en fonction dans les établissements bancaires. Il s'agissait pour nous de compléter le sondage réalisé auprès des étudiants actuels du DESB en tentant de :

- déterminer comment les ex-étudiants percevaient aujourd'hui le module de français enseigné à l'ESB. (Leur point de vue aurait-il changé sur ce plan, une fois installés dans le monde du travail ? Ce point de vue correspond-il à celui des étudiants actuels ?)
- situer les distorsions éventuelles entre l'enseignement du français à l'ESB et sa pratique dans le cadre professionnel, c'est-à-dire quelles sont de ce point de vue les forces et faiblesses de l'enseignement reçu confronté aux exigences du métier ?

Ce volet de notre enquête globale a été mis en œuvre aux mois de mars et avril 2005. Il a consisté en entretiens semi-directifs réalisés de vive voix, parfois directement mais le plus souvent par téléphone ou par le biais d'Internet étant donné la difficulté à retrouver les anciens étudiants et leur manque de disponibilité.

Cette disponibilité était plus grande chez les anciens étudiants en poste à la Banque d'Algérie (banque centrale) peut-être en raison de l'absence de pression due au contact avec la clientèle comme semblent le vivre ceux qui exercent dans les agences des banques commerciales et au fait qu'ils aient accès libre à Internet. Nous avons néanmoins réussi à obtenir quelques entretiens avec d'anciens étudiants se trouvant dans ce cas. Cela dit, les diplômés de la filière DESB sont essentiellement affectés aux postes de chargés d'étude et rarement à ceux de chargés de clientèles. La dimension « clientèle » n'est cependant pas totalement absente du travail de chargé d'études qui consiste notamment à analyser les demandes de crédits, ce qui suppose des visites de terrain et des rendez-vous avec les clients demandeurs, voire des réunions quand ceux-ci sont des entreprises.

L'effectif du groupe enquêté se présente ainsi réparti ainsi, ces chiffres étant donnés à titre indicatif puisqu'il s'agit d'une enquête qualitative destinée avant tout à identifier les modes de perception, les points de vue et les arguments développés :

Banque d'Algérie	Banques commerciales	Total	Dont enseignés par nous
06	03	<b>09</b>	03

Du fait des conditions assez difficiles de contact (notamment pour ceux qui travaillent dans les agences), il nous a été plus aisé d'interviewer des ex-étudiants en poste à Alger et à la Banque d'Algérie ainsi que ceux que nous connaissions pour avoir été leur enseignante. Nous signalerons par un astérisque ceux qui entrent dans ce dernier cas de figure (03 étudiants) et ce, pour deux raisons :

- l'obligation d'objectivité du travail universitaire, (il est possible que les étudiants de ce sous-groupe aient voulu ne pas froisser leur ancien professeur),
- le fait qu'ils aient reçu avec nous un enseignement différent puisque nous avons tenté alors d'introduire des éléments de changement dans le module au plan des contenus et de la méthode (prise de paroles, exposés, débats, ateliers d'écriture...).

Les entretiens semi-directifs ont été organisés en deux volets :

- la situation professionnelle actuelle afin de déterminer le positionnement fonctionnel et hiérarchique des anciens étudiants et les implications de ce positionnement sur les modes de communication,

- la perception par ces anciens étudiants de l'enseignement de français reçu à l'ESB et sa pertinence par rapport aux tâches qui leur incombent dans les différents types de communication (écrite, orale) et les différentes cibles (collègues, supérieurs, clientèle...).

Nous avons opté pour la citation d'extraits significatifs et représentatifs des entretiens pour éviter au maximum les redites, sauf pour illustrer la domination d'un point de vue. Nous avons respecté l'ordre des thèmes retenus. Nous avons laissé aux interviewés le choix du mode de citation (initiales, prénom, affectation...) pour susciter des points de vue libres.

## **b/ Situation professionnelle et communication**

Ce premier volet des entretiens a été consacré aux conditions d'exercice professionnel et aux dimensions linguistiques de celui-ci. Il s'agissait de positionner nos interlocuteurs dans leur travail et d'identifier leurs missions et tâches actuelles et leurs implications linguistiques. Ce volet s'appuyait notamment sur les questions suivantes :

- 1 - Quels postes occupent les DSEB sortants ? Est-ce le même pour tous ?
- 2 - Quel est exactement votre rôle au sein de la banque ?
- 3 - Quelles sont les tâches que vous exécutez ?
- 4 - Est-ce que vous prenez des décisions ? Quel genre de décisions ?
- 5 - Quels types d'écrits produisez-vous ?
- 6 - Quels types d'interventions orales ?

Nous avons sélectionné trois entretiens dans la mesure où ils fournissaient l'ensemble des informations contenus dans les autres entretiens et exprimaient les points de vue dominants du groupe enquêté.

Nadia de la Banque d'Algérie explique que les DSEB sortants sont tous classés à la même catégorie : chargé d'études niveau 2. « Au début, nous sommes tous logés à la même enseigne », précise-t-elle.

Ceci nous a été confirmé par les autres diplômés de l'ESB exerçant à la Banque d'Algérie ou dans les banques commerciales avec quelques nuances comme celles apportées par Mehdi\*, en fonction à la B.A également : « Cela dépend de la banque (centrale ou commerciale), de la structure d'affectation (centrale, régionale ou autre) et de l'organisation de la banque (ex: BNP est organisée différemment de la CNEP). En ce qui concerne mes collègues et moi, à la Banque d'Algérie, nous sommes tous des chargés d'études niveau 2. Mais je crois que ceux qui sont dans les banques commerciales sont classés de la même manière ».

Fethi, employé dans une agence algéroise du CPA précise : « Nous avons été classés chargés d'études. Ceux qui sont dans les directions centrales travaillent « en laboratoire », ils font des études sectorielles ou traitent les statistiques de leur direction. Nous, en agence, nous travaillons sur les dossiers des clients et donc, nous avons un contact avec ces clients, des entretiens, des correspondances. On étudie les projets de crédits ou de placement, c'est plus concret et il y a la dimension humaine en plus ».

Pour la question 2, Nadia affirme : « Nous sommes des cadres. Nous exécutons certaines tâches bien définies et nous veillons à élaborer des plans de travail plus efficaces que ceux existant déjà ».

Concernant les tâches leur incombant (question 3), Mehdi\* déclare : « Pour nous, à la Banque d'Algérie, il s'agit en principe, d'élaborer une étude sur une question précise. C'est le cas pour moi au sein de l'unité de gestion de projet. C'est un travail intéressant.

Malheureusement, certains (anciens étudiants) ne font qu'un travail de routine ! Dans mon cas, j'ai eu à réaliser des études sur des questions d'ordre statistique, financier et même juridique. Ces études contiennent un constat, une analyse et des recommandations et elles sont soumises à notre supérieur hiérarchique.»

Fethi du CPA affirme pour sa part : « Le chargé d'étude dans une agence est limité par les procédures. Un dossier de crédit obéit à des règles précises. La seule partie vraiment intéressante c'est quand nous participons au comité de crédit de l'agence et que nous présentons notre avis final. A ce moment, on passe à l'analyse de risque. Il faut réfléchir et savoir présenter et défendre ses arguments ».

La prise de décision, objet de la question 4, apparaît comme inexistante sinon très limitée. Pour Nadia de la BA, « la prise de décision se fait à un niveau hiérarchique plus élevé (sous directeur, directeur central, directeur général) ». Ce que confirme Mehdi\*, son collègue de la même institution : « Nous ne pouvons faire que des propositions et des recommandations ».

Pour sa part, Fethi du CPA affirme à ce propos : « A notre niveau, les décisions sont prises au dessus de nous par le directeur d'agence ou le directeur adjoint ou encore le chef de service Engagements. Mais l'avantage par rapport à mes amis de l'ESB qui sont dans les directions centrales et régionales ou à la Banque d'Algérie, c'est qu'on est plus près du terrain et nous travaillons sur des dossiers plus modestes mais plus concrets. On ne décide pas, mais nous pouvons influencer les décisions dans le comité de crédit de l'agence. Et puis un collègue qui est à la Banque centrale, il a de nombreux supérieurs hiérarchiques, chefs de services, chefs de département, sous-directeurs, directeurs, etc. jusqu'au Gouverneur. Tandis que dans l'agence, entre le directeur et moi, il n'y a qu'un responsable. Nous sommes plus proches du centre de décision. Il y a maintenant un autre aspect, l'ancienneté. Comme nous sommes nouveaux, on ne nous fait pas encore confiance et je vois bien que des collègues du même niveau que moi, parfois même de niveau inférieur, parce qu'ils ont de l'expérience, parce que les responsables mais aussi les clients les connaissent, prennent plus de décisions que moi.»

### **Concernant les productions orales et écrites (questions 5 et 6), nos interlocuteurs fournissent les informations suivantes :**

Nadia (B.A.) : « Les écrits peuvent être de divers types : correspondance administrative, notes d'information, notes de synthèse, rapports de séminaire et de réunions. Lors des réunions nous pouvons faire des suggestions pour améliorer la qualité du travail, nous pouvons également prendre la parole pendant les séminaires de formation. Mais nous ne faisons pas d'animation à ce stade. Quelques étudiants des premières promotions sont revenus à l'école pour y enseigner en tant que chargés de TD. »

Mehdi\* (B.A.) : « Ecrits professionnels concernant les questions que nous analysons mais aussi de la correspondance administrative. Au plan oral, nous intervenons en réunion pour expliciter certains points contenus dans les études soumises à notre supérieur hiérarchique ou en tête-à-tête avec lui. »

Fethi (CPA) : « Nous devons rédiger les rapports de visite lorsque nous visitons les locaux ou les ateliers des demandeurs de crédits ou que nous inspectons leurs équipements. Quand il s'agit d'entreprises importantes, des réunions ont lieu pour discuter des crédits et là, il faut rédiger le procès-verbal de réunion. Il y a aussi l'analyse du dossier de crédit. Il existe des imprimés pour cela mais une partie est rédigée. Le reste, c'est de la correspondance administrative, avec les clients et avec les structures de la banque qui nous demandent des rapports périodiques ou des synthèses sur certains dossiers importants ».

## **c/ Perception de l'enseignement de français**

Ce deuxième volet des entretiens a été consacré à la perception par les anciens étudiants de l'enseignement du français à l'ESB. La grille d'entretien a été structurée à partir des thèmes suivants :

- apport du module de français pour les modules de spécialité, la capacité documentaire, la lecture d'ouvrages de spécialité les rapports de stage, le mémoire et les écrits de type professionnel.
- méthode d'enseignement du cours de français et méthode d'évaluation pratiquée dans le cours de français,
- contenu des textes et thématique des cours de français et rapport au domaine bancaire.
- méthodes et supports rétrospectivement souhaités par les ex-étudiants.

Comme signalé précédemment, nous marquerons d'un astérisque les étudiants que nous avons eus personnellement en cours et auprès desquels nous avons tenté une expérience empirique (car non fondée sur un curriculum) de renouvellement du module à partir de contenus littéraires ou autres, rarement liés au monde bancaire, de méthodes participatives des étudiants (exposés, débats, fiches de lectures, jeux de rôles...) et de recherche d'un équilibre entre communication orale et écrite.

## **d/ Apport du module de français :**

Hamid (banque commerciale) : « Je ne peux pas dire que cela m'a servi. Non, il ne m'a pas été d'une grande utilité pour les autres modules. Pour les rapports de stages, je dirai qu'il a été partiellement utile, au niveau de la syntaxe et surtout de la ponctuation. Pour le mémoire, aucunement. J'ai plus eu recours au cours de méthodologie dispensé en fin de cycle qu'aux cours de français. Lors de la soutenance, l'apport s'est manifesté à travers un vocabulaire enrichi mais l'absence d'exercices d'expression orale a été un handicap lors de la présentation du mémoire ». N.A (B.A) apporte quasiment les mêmes réponses.

Mlle F.O. (B.A) estime au contraire que cet apport a été utile pour les autres modules de spécialité sans pouvoir préciser la nature de cette utilité. Elle estime que cet apport a été efficace pour la rédaction des rapports de stages et des écrits de types professionnels mais sans grand effet pour les capacités de documentation et la lecture d'ouvrages spécialisés.

Mlle D.C\* (encore sans affectation car candidate à une post-graduation à l'étranger)) estime que : « l'apport pour les autres modules a été insignifiant. Mais, en ce qui concerne la méthodologie et la rédaction des rapports de stages et du mémoire, j'ai profité de ce que j'avais appris aux cours de français. La même chose pour la prise de parole en public que nous avons abordée et qui m'a aidé dans la soutenance ». Concernant les écrits de type professionnel, elle ne peut se prononcer encore pour ne pas avoir commencé à travailler.

Pour Mehdi\* (B.A), « l'apport du module de français a été positif pour la compréhension des autres modules et pour les contrôles et examens. Pour la rédaction du mémoire et sa soutenance, c'était encore plus évident. Maintenant que je travaille, cela m'aide beaucoup dans les échanges écrits internes ou les correspondances administratives. Il nuance cependant ses réponses positives par quelques critiques en partie contradictoires à ses affirmations précédentes : « Ce cours m'a surtout servi pour la technique du résumé car le résumé est important dans la rédaction des rapports. Mais sincèrement je me demande s'il m'a apporté vraiment quelque chose. Je n'accuse pas uniquement l'enseignant et l'école car c'était en partie de notre faute. J'aurais aimé que les cours soient plutôt penchés vers la pratique de la langue, et la littérature, car la langue, il faut la maîtriser avant d'accéder à l'ESB ».

Fethi (CPA) se montre plus réservé : « Le cours de français à l'ESB nous a permis de continuer à pratiquer la langue. Dans ce sens, on peut dire qu'il avait un apport. Mais c'est tout. Sinon, nous n'avons pas été armés pour affronter les autres modules où il y avait une partie de calculs mais aussi une grande partie linguistique. Ce problème est bien apparu quand on est passé à des travaux personnels comme les rapports de stages et le mémoire. On nous a aidés au plan méthodologique mais après, il fallait savoir rédiger et soutenir notre travail devant un jury ».

N.A. (B.A) : « Le cours de français ne nous a pas aidés pour les modules de spécialité. Mais pour la rédaction des rapports de stage et du mémoire, il a été fructueux. On ne peut pas en dire autant pour la soutenance, je me souviens que j'étais perdue, comme tous les autres étudiants d'ailleurs ».

C'est le même point de vue que développe Mlle Y\* (B.A.) : « L'enseignement de français que j'ai eu à l'ESB n'a pas contribué à une meilleure compréhension de mes modules spécialisés. Par contre, il m'a permis d'acquérir des techniques d'élaboration de mes premiers rapports de stages des trois premières années de la formation. J'ai surtout renforcé ma maîtrise de la ponctuation, de la conjugaison et de la syntaxe. J'ai pu aussi élargir mon vocabulaire ». Pour le mémoire, c'est plutôt le cours de méthodologie, enseigné en troisième année qui m'a permis de ne pas faire de fautes de forme. Je pense qu'il est regrettable que cet enseignement ne soit prodigué qu'en fin de cycle alors que nous sommes appelés dès la première année à réaliser des documents soumis aux mêmes exigences de présentation qu'un mémoire. Concernant la soutenance, je suppose que ce que j'ai appris en cours de français m'a aidé indirectement mais on ne nous a jamais appris les techniques d'expression orale devant un public, ce qui est peut-être un manque dans ce cours. De plus, il faut dire que cela ne nous aurait pas uniquement aidé lors de la soutenance mais également lors des nombreux exposés que nous avons dû faire avant ».

Rafik (BADR) : « Je ne crois pas que le français à l'ESB nous a apporté grand-chose pour les autres modules. Aujourd'hui, avec le recul, je vois ce module plus comme un cours de culture générale. C'est comme s'il n'avait aucun rapport avec le reste des études. J'ai un peu amélioré mes connaissances en français, mais par rapport à ce que je savais de cette langue avant d'entrer à l'ESB, il n'y pas eu beaucoup de nouveautés. C'est comme un sportif qui s'entraîne pour ne pas perdre la forme mais qui ne fait pas de nouvelles performances. Pour les rapports et le mémoire, c'est surtout le cours de méthodologie qui m'a aidé. Comment présenter les documents, les arguments, les démonstrations, etc. ».

Pour Y\* (B.A), « le cours de français a été utile pour la consultation d'ouvrages spécialisés et la rédaction des rapports de stage mais pas autant que nous l'aurions voulu ».

#### **e/ Méthode utilisée dans le module de français, évaluation et contenus :**

Mlle F.O (B.A) estime que « les méthodes d'évaluation qui étaient appliquées lui semblent efficaces ». Sur la méthode d'enseignement elle affirme : « Elle était assez bonne mais on manquait de pratique en général et surtout à l'oral. Pour le contenu des textes et des exercices, je ne trouve pas intéressant qu'ils soient uniquement consacrés à la banque et aux finances. Je crois qu'il serait positif d'aborder des thèmes d'actualité (médecine, politique...), l'histoire, la philosophie et des sujets vivants. »

Le point de vue de Mlle D.C\* (encore sans emploi) : « Je ne sais pas si mon avis reflète la réalité car j'ai eu la chance d'avoir eu des cours de français très animés et très constructifs. J'aurais aimé qu'il y ait plus de tests oraux pour l'évaluation. Concernant les thèmes, il est nécessaire de sortir du domaine professionnel pour se cultiver et s'exprimer sur d'autres domaines, la philosophie, la littérature, des tests d'intelligence... ».

Rafik (BADR) présente un avis intéressant en se basant sur sa récente expérience: « Je ne peux pas me prononcer vraiment sur la méthode d'enseignement et d'évaluation. Il faudrait être spécialiste en pédagogie. Ce que je peux dire, c'est que les modules de français étaient intéressants mais pas assez vivants et animés. On s'ennuyait parfois. Pour le contenu, maintenant que je travaille, je me rends compte qu'un banquier doit connaître bien sûr son métier mais il doit s'intéresser à tous les domaines car ses clients viennent de tous les horizons, de toutes les professions. Il doit avoir une vision large, être informé de beaucoup de choses, suivre l'actualité, connaître un peu de tout. Dernièrement, un collègue m'a parlé d'une demande de crédit d'un éditeur et il m'a dit qu'il avait eu du mal à traiter le dossier parce qu'il ne savait pas trop comment fonctionne le monde de l'édition. Donc, il faut élargir les thèmes. Et à l'ESB, il y a les cours de spécialité qui permettent de connaître le métier. Mais pour les cours de langues, il faut diversifier les thèmes. Les banquiers dans le monde sont des gens très cultivés et ça leur permet de comprendre beaucoup de choses, même pour leur métier.»

Dans un long témoignage, Mehdi\* (B.A.) soutient le même point de vue et se prononce en faveur de contenus de « culture générale ». La méthode d'enseignement et les modes d'évaluation lui paraissent « pas tellement efficaces ». Il ajoute : « Les cours de français dispensés à l'ESB ont été malheureusement d'un apport minime pour notre formation. En fait, le cours de français a été négligé par nous, les étudiants, en ignorant son importance, ensuite par le corps administratif qui n'a pas su donner les moyens nécessaires afin de rendre les séances plus vivantes».

Il ajoute, en référence à notre propre exercice à l'ESB : « Je me souviens d'un malentendu avec vous à cause du contenu des textes que vous distribuiez. Je réclamaient des textes relatifs à notre future profession et vous, vous étiez d'un autre avis. Je me dis aujourd'hui que j'avais tort. En effet, tout notre cursus est consacré à ce genre de lectures et il est préférable que le cours de français soit consacré à autre chose. Cela servira à détendre l'atmosphère et servira des objectifs toujours professionnels car j'imagine mal aujourd'hui un banquier parlant uniquement de son métier et maîtrisant mal sa langue de travail. Je préfère nettement le banquier ne maîtrisant pas totalement son travail mais ayant la parole facile et penché vers les belles lettres que celui qui sait uniquement faire des calculs. D'ailleurs à l'école, nous n'avions pas même eu droit à des cours de négociation. C'est dommage car dans notre métier, on passe son temps à négocier et cela ne se fait pas uniquement avec les chiffres mais avec la langue surtout ».

Pour Hamid (banque commerciale), la méthode comme l'évaluation sont critiquables : « La preuve que la méthode n'est pas performante, c'est que les étudiants qui étaient plutôt médiocres ou faibles dans la matière au début l'étaient toujours à la fin du cursus. Les modes d'évaluation ne prennent pas en compte le potentiel d'expression orale de l'élève. Pour les supports textuels, ils ne se rapportaient pas tous au domaine de la banque. Tant mieux ! Il faut dire que le cours de français constituait un moment d'évasion et je me permets de dire qu'il était aussi un moment de distraction. J'aurais aimé que nous abordions des textes très diversifiés se rapportant à la géographie, l'histoire, l'astronomie, la mythologie, etc... ».

Mlle Y\* défend le même point de vue et l'enrichit d'une proposition: « Il aurait été étouffant de n'avoir à étudier que sur la base de supports textuels se rapportant au domaine bancaire vu que tous les autres cours avaient un lien avec ce domaine. Le cours de français était un cours où nous pouvions oublier ce domaine et nous évader. Pour ma part, je pense que les textes devraient porter sur des domaines différents selon la préférence des étudiants. Ils pourraient remplir en début de module une fiche portant leurs choix de textes : scientifiques, littéraires, poétiques, actualité... et le professeur ferait de son mieux pour varier les textes selon la demande ».

N.A (B.A) est favorable pour sa part à un contenu centré sur le monde de la banque mais aurait souhaité des « thèmes liés au domaine des affaires en général ». La méthode et l'évaluation lui semblent « moyennes ».

Fethi (CPA) estime qu'il « faudrait un équilibre entre les thèmes bancaires et les thèmes généraux.. Pour les thèmes bancaires, on devrait avoir beaucoup de pratique écrite et orale et pour les thèmes de culture générale, des discussions, des débats... Concernant les méthodes d'évaluation, je ne peux pas me prononcer. Mais je pense que si le programme est revu et modernisé, on pourra avoir une meilleure évaluation ».

#### **f/ Points de vue et propositions sur la manière de dispenser le module de français :**

Mlle F.O. (B.A) propose qu'il y ait « plus d'animation, des vidéos, des débats, des exposés... ». Mlle D.C\* (sans affectation), affirme que « le cours était animé et interactif, les sujets débattus étaient très variés et tout le monde pouvait s'exprimer. On faisait même de la poésie et des jeux et cela rendait le cours très motivant ». Elle ajoute avoir « apprécié la beauté de la langue française avec quelques lectures proposés en cours ».

Pour Hamid (banque commerciale): « Si je devais faire une proposition sur la manière dont le cours doit être dispensé à l'ESB, je dirais qu'il faut d'abord abandonner les salles de cours pour les amphithéâtres. Il faut ensuite dynamiser ce cours en organisant des jeux : Pyramide, Scrabble, etc. ou l'enseignant serait le présentateur et les étudiants les candidats. Enfin , pour travailler et améliorer l'expression orale ainsi que la prononciation et l'intonation, des pièces théâtrales, des monologues et des spectacles devraient être montés périodiquement en présence des autres promos, enseignants et personnel administratif ».

N.A (B.A) souhaite un « cours interactif qui donne la possibilité de s'exprimer oralement et par écrit ».

Fethi (CPA) : «Les supports doivent être modernes. Pourquoi ne pas utiliser Internet par exemple ? Il y aussi le laboratoire de langues qui ne sert qu'à l'anglais alors qu'on devrait l'utiliser pour l'expression orale. Les supports audio-visuels sont très importants, le multimédia aussi. Et surtout, on devrait apprendre à débattre des sujets, défendre des idées, se préparer à la négociation ».

Mehdi\* (B.A) affirme pour sa part : « Il faut donner la chance à tout le monde de s'exprimer en classe et en public en général car nous avons ce complexe du silence. Mieux encore, il faudrait trouver ces enseignants qui ont ce don de faire parler tout le monde car la question ne se pose pas seulement au niveau des programmes. Je m'explique : moi, j'aurais aimé que les cours de français soient dispensés dans le laboratoire avec tous les moyens audiovisuels nécessaires. Autre problème, le contenu des programmes est, à mon avis, dévié par rapport à l'essentiel que devrait connaître un banquier. Notre souci, entre autre, en tant que banquier du 21<sup>ème</sup> siècle, est de communiquer le plus possible. Cela implique inéluctablement la nécessité d'aborder beaucoup plus d'importance à l'oral».

Mlle Y\* (B.A) : « Il faut d'abord des professeurs qui ne feraient pas de différences entre les étudiants et qui seraient qualifiés pour ce poste. Un peu de pédagogie peut faire des miracles. En s'aidant également de moyens techniques (polycopiés, livres, vidéo, télé, data show...), on pourrait améliorer la qualité du cours et y apporter plus de dynamisme et de variété ».

Rafik (BADR) : « Il doit être un cours de langue et nous apprendre comment maîtriser la langue dans notre futur métier, être à l'aise pour s'exprimer avec nos collègues et nos clients. Mais il doit aussi enrichir notre culture générale, nous ouvrir des horizons nouveaux. Comme je l'ai déjà dit, un banquier ne fait pas que des calculs. C'est un métier où on réfléchit avant tout. Enfin, il faudrait des techniques vivantes, de l'animation, pour attirer les étudiants et les captiver ainsi que des supports plus sophistiqués comme l'audio-visuel ».

### **3 – CONCLUSIONS DE L’EVALUATION ET DE L’ENQUETE**

#### **3.1. Analyse des réponses**

Du point de vue de leur positionnement professionnel, les anciens étudiants du DESB bénéficient en début de carrière d’un statut de chargé d’études. Les nomenclatures des postes de travail dans les banques se subdivisent en trois grandes catégories : exécution (employés de banques, personnels de logistique...), maîtrise (caissiers, chefs de caisse...) et cadres. Le poste de chargé d’étude, subdivisé en échelons et débouchant au palier suivant sur le poste de chargé d’études principal correspond au premier stade de la catégorie cadres, le plus élevé étant celui de directeur central tandis que les présidents directeurs généraux, les directeurs généraux adjoints, les divisionnaires (selon les organigrammes des banques) sont considérés comme cadres dirigeants et bénéficient de contrats spéciaux.

Si nos interviewés font parfois état des désagréments liés à leur inexpérience ou d’un sentiment de routine, cela semble lié davantage à la confrontation que connaissent tous les métiers entre les aspirations et projections développées durant les études avec les réalités parfois dures du monde du travail.

A contrario, ils ont conscience de l’importance de leur travail et le valorisent même en mettant en avant les qualités de synthèse, d’analyse et de rédaction que nécessite le travail de chargé d’études. Ceux qui exercent dans les agences des banques commerciales soulignent leur proximité du centre de décision de l’agence par rapport à leurs collègues des directions régionales ou centrales des mêmes banques ou, plus encore ceux exerçant à la Banque d’Algérie et qui se trouvent « perdus » dans des organigrammes complexes aux niveaux hiérarchiques nombreux.

Mais, quelle que soit leur affectation, tous s’entendent pour relever l’importance d’une maîtrise à la fois de la communication écrite et de la communication orale.

Pour la communication écrite, ils citent l’ensemble des documents qui leurs échoient : rapports de visite, procès-verbaux, notes de services, analyses de crédits, synthèses de documents, rapports statistiques, correspondances administratives internes ou externes (vers diverses administrations et notamment en direction des clients pour ceux des banques commerciales).

Pour la communication orale, ils soulignent leur insuffisante formation en la matière et font état de la « découverte » de son importance au contact du monde professionnel :

- interventions en réunions de travail et séminaires,
- échanges oraux avec les supérieurs et les collègues,
- relations directes avec les clients (accueil, information, discussion),
- négociations avec des entreprises clientes.

De ce point de vue, l’apport du module de français de l’ESB leur semble particulièrement déficient. Cette critique devient plutôt mitigée sur la communication écrite et notamment pour la compréhension et la pratique des modules de spécialité. Ils font état d’une certaine efficacité du module pour la rédaction des rapports de stage et du mémoire de fin d’études. Cependant, il n’est pas exclu qu’une certaine confusion chez les enquêtés s’établisse sur ce plan entre le module de français enseigné les deux premières années et celui de méthodologie (3<sup>ème</sup> année), voire celui de communication (4<sup>ème</sup> année) qui contribuent à renforcer leurs capacités en vue de la soutenance du mémoire.

Il faut souligner les points de vue exprimés par deux étudiants, celui de Hamid qui pense que le module de français n’a en rien modifié le niveau de français des étudiants à leur entrée à l’ESB ou celui de Rafik qui en témoigne.

S'agissant de l'évaluation, les ex-étudiants se sont montrés plutôt réservés attribuant généralement cette question à la compétence des pédagogues. On notera le point de vue intéressant de Fethi qui pense que « si le programme est revu et modernisé, on pourra avoir une meilleure évaluation ».

Au plan des contenus, une forte demande s'est manifestée en faveur de thèmes non bancaires, l'argument avancé étant que les modules de spécialités couvrent largement les thèmes bancaires. Y compris dans les avis contradictoires, cette demande semble aussi s'exprimer en creux tel que dans le cas de N.A (B.A) qui se prononce sur un centrage sur le « monde de la banque » et des « thèmes liés au domaine des affaires en général » et non sur des textes purement bancaires.

La demande des étudiants en matière de contenus va jusqu'à attribuer au module de français, outre ses objectifs linguistiques, un apport en « culture générale » et certains le justifient même par rapport à leur métier tel Rafik qui affirme : « Un banquier doit connaître bien sûr son métier mais il doit s'intéresser à tous les domaines car ses clients viennent de tous les horizons, de toutes les professions. Il doit avoir une vision large, être informé de beaucoup de choses, suivre l'actualité, connaître un peu de tout. (...) Les banquiers dans le monde sont des gens très cultivés et ça leur permet de comprendre beaucoup de choses, même pour leur métier».

Concernant la manière dont selon eux le module de français de l'ESB devrait être réformé, nous pouvons ainsi le synthétiser :

- de nouveaux programmes aux contenus plus divers et extra-bancaires,
- des méthodes vivantes, participatives ou « interactives »,
- une part plus importante accordée à la communication orale,
- des supports modernes (et notamment le laboratoire de langues).

Les trois étudiants que nous avons enseignés ont fait état de l'intérêt que notre expérience avait suscité, notamment du point de vue des contenus et des méthodes. Mais, en même temps, ils en ont perçu les limites tel Mehdi qui se demande « ce que le cours lui a vraiment apporté ». En effet, faute d'une refonte organisée du programme, cette expérience était contrainte de respecter le programme existant et sa valeur prend son sens surtout dans l'affirmation des besoins du cursus et des attentes des étudiants.

### **3.2. Tableau de convergence**

Nous allons procéder maintenant à la triangulation des informations recueillies, c'est à dire que nous allons les croiser à partir des trois sources de recueil : l'analyse du document, le questionnaire et l'entretien.

Les opérations d'évaluation retenues sont complémentaires. Elles participent ainsi dans la phase finale, à une confrontation de leurs résultats qui donne à lire les tendances du programme évalué, l'objectif étant de révéler les degrés de convergence sur les aspects analysés. Le recoupement se fera au moyen d'un tableau de convergence, dont le contenu nous permettra de prendre une décision et de formuler des recommandations au sujet du programme soumis à évaluation.

**TABLEAU DE CONVERGENCE**

Compos. du programme	Analyse qualitative : évaluation descriptive	Analyse quantitative : Questionnaire	Analyse qualitative : Entretiens semi-directifs	Degré de converg.
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveaux d'intention</li> <li>- Finalités</li> <li>- Buts</li> <li>- Objectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absence d'analyse préalable des besoins</li> <li>• Absence de finalités à caractère social, professionnel et culturel</li> <li>• Buts formulés en termes de profils de sortie</li> <li>• Objectifs trop vagues, souvent mal formulés : amalgame avec les contenus, les activités et même avec la méthode dans l'avant-propos.</li> </ul>	<p>Les finalités, buts et objectifs du module de français ne sont pas connus des destinataires : enseignants et étudiants</p>	<p>Les étudiants ne connaissent pas le programme : personne ne le leur a présenté</p>	<p>Converg. totale</p>
<p><b>Méthode</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La méthode n'est pas présentée de manière explicite</li> <li>• Allusion dans l'avant-propos : " cette méthode (...) à des activités selon le niveau des élève", qui n'est pas confortée dans le corps du programme</li> <li>• Absence totale de procédés de mise en œuvre</li> <li>• Aucune allusion aux TICE et à L'EAO</li> </ul>	<p>La méthode n'est pas identifiée : elle ne peut être ni nommée ni décrite</p>	<p>Pas de méthode définie mais relation pédagogique de type frontal : cours magistral</p>	<p>Converg. quasi totale</p>
<p><b>Contenus</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pléthoriques/volume horaire</li> <li>• Prépondérance de l'analyse de la langue</li> <li>• Confusion fréquente avec les techniques d'expression</li> <li>• Absence de distinction entre l'oral et l'écrit</li> <li>• Formulation lapidaire "la synonymie " "les groupes fonctionnels dans la phrase".</li> <li>• Non arrimage aux objectifs</li> <li>• Absence de hiérarchisation</li> <li>• Contenus non actualisés</li> <li>• Absence de référence aux nouvelles technologies</li> </ul>	<p>Travail sur la langue et les techniques d'expression</p>	<p>Pas de changement radical avec ce qui a été fait au lycée</p>	<p>Très forte converg.</p>

...Suite tableau de convergence

<p><b>Activités</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentées sous l'intitulé "travaux dirigés"</li> <li>• Activités d'apprentissage ou d'enseignement ?</li> <li>• Libellées sous forme de titres " l'interview " " le C.R de réunion " ou d'objectifs, " établir une fiche de lecture documentaire"</li> <li>• Manque de cohésion dans la formulation : verbes à l'infinitif et nominalisations</li> <li>• Primauté accordée au domaine cognitif</li> <li>• Absence de hiérarchisation</li> <li>• Ne suscitant ni l'intérêt ni la motivation</li> <li>• Absence des conditions de réalisation</li> </ul>	<p>Déséquilibre en faveur de l'écrit. Les activités ne couvrent pas les 3 domaines et tous les niveaux taxonomiques ne sont concernés : une prépondérance des niveaux subalternes de la taxonomie de Bloom.</p>	<p>L'oral n'est pas bien pris en charge.</p>	<p>Converg. partielle</p>
<p><b>Procédés d'évaluation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aucune allusion aux types d'évaluation à pratiquer</li> <li>• Absence de proposition de procédés et d'outils d'évaluation</li> </ul>	<p>Exercices d'application</p>	<p>Evaluation lors des contrôles semestriels</p>	<p>Converg. totale</p>

### 3.2. Décision et recommandations

- *Décision :*

La convergence quasi totale des trois sources de recueil de l'information atteste de l'univocité des réponses aux items. Cette convergence facilite la décision à prendre au sujet du programme évalué qui consiste en une refonte totale de celui-ci. A cet effet, nous optons pour une approche curriculaire attendu que seul le curriculum est suffisamment englobant pour prendre en charge tous les facteurs entrant en jeu dans la formation projetée.

- *Recommandations :*

- *Présentation matérielle*

Le document conçu devra se présenter sous forme de livret collé ou cousu, avec une couverture cartonnée et du papier au grammage normé.

- *Lisibilité*

Le document doit assurer une lisibilité et une « communicabilité » totales, tant au plan discursif qu'au plan typographique.

- *Les niveaux d'intention*

Ils doivent être hiérarchisés, définis avec autant de précision que de clarté, en commençant par les finalités assignées au module.

- *La méthode préconisée*

Elle doit être nommée et circonscrite dans un courant théorique.

- *Les contenus*

En fait de contenus, le curriculum doit présenter les référentiels de compétences disciplinaires et transversales à installer. Les nomenclatures proposées par domaine serviront de « réservoirs » dans lesquels on puise en fonction des compétences à mettre en place.

- *Les activités*

Elles doivent être sériées par domaine (oral / écrit) et par type (réception/production). Les listes, ni exhaustives ni contraignantes, permettent une adaptation au public ciblé.

- *L'évaluation*

Des indications précises doivent être fournies sur le type d'évaluation à privilégier et des exemples d'instruments d'auto / co-évaluation suggérés à titre indicatif.

- *Les conditions de mise en œuvre*

Il est nécessaire de donner le maximum d'indications concernant la mise en œuvre du curriculum :

- redéfinir les rôles de l'enseignant et de l'apprenant
- justifier l'introduction des TICE dans l'apprentissage,
- expliquer le choix de l'organisation du travail en projets,
- donner des exemples concrets de modules d'apprentissage.

**D –  
PROPOSITION  
DE CURRICULUM  
(CYCLE LONG ESB)**

## **1 – UNE APPROCHE CURRICULAIRE**

Pour concevoir/élaborer ce curriculum, nous avons opéré des choix théoriques, que nous avons présentés dans le chapitre 1 de cette recherche, et des choix méthodologiques que nous exposons ci-après :

- une entrée par les compétences,
- une prise en charge totale des compétences transversales,
- une organisation du travail en projets,
- la réhabilitation de l'oral,
- l'intégration de l'évaluation aux apprentissages,
- la prise en charge de stratégies d'enseignement-apprentissage,
- la prise en compte de l'erreur comme facteur d'apprentissage,
- une gestion spécifique de l'effectif, du temps et de l'espace,
- l'intégration des TICE,
- la prise en charge de la dimension culturelle de la langue.

Nous commencerons par présenter l'approche par compétences et son impact sur le programme, avant de nous intéresser aux autres points.

### **1.1. Définition de l'approche par compétences**

L'approche par compétences appliquée au programme de français du DESB vise à définir les compétences inhérentes à la poursuite d'études universitaires spécialisées, à les formuler dans le programme et à les démultiplier en objectifs d'apprentissage.

Le programme étant un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de critères déterminés, son but est de parvenir au résultat final, énoncé en termes de compétences. Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles.

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures» en termes chomskyens (on peut également penser à l'opposition saussurienne « langue /parole »). Si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire / traduction, exercices structuraux, etc.

Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de « compétence communicative » qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de production en tenant compte des facteurs externes qui conditionnent celui-ci :

- le cadre spatio-temporel,
- l'identité des participants,
- les actes qu'ils accomplissent,
- leur adéquation aux normes sociales, etc.

D'autre part, en psychologie linguistique, on parle de « compétence textuelle ». En DDL, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires. Le philosophe AUSTIN a montré dès 1962 que les énoncés n'ont pas seulement pour fonction de décrire ou transmettre des informations, mais permettent d'accomplir des actions et de les réussir sous certaines conditions. L'énonciateur accomplit simultanément trois actes : *locutoire* (formuler un énoncé pourvu de signification),

*illocutoire* (accomplir intentionnellement un acte en énonçant), *perlocutoire* (modifier le monde par les effets de cet accomplissement).

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'approche intégrée des langues et de matières non linguistiques.

Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues et cultures étrangères ». Dans un premier temps, nous essaierons de recenser les caractéristiques d'une compétence :

- elle permet de mobiliser des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être,
- elle se démontre par des résultats observables,
- elle est associée à la réalisation d'activités proches de celles qu'on retrouve dans des situations réelles,
- elle a une valeur sur le plan personnel et/ou professionnel,

Dans un second temps, nous allons tenter de définir les principaux termes associés à celui de compétence dans le domaine qui nous intéresse dans cette recherche et qui sont :

### **1.1.1. Les compétences générales**

L'étudiant de l'ESB maîtrise déjà un grand nombre de compétences acquises au cours de son expérience antérieure, que la participation à des activités d'apprentissage de la langue cible contribue à accroître. Toutes les compétences « humaines » participent à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des aspects de la compétence communicative.

En accédant à l'ESB, cet étudiant a une image claire et précise du monde et de ses mécanismes, image qui s'est développée en étroite relation avec la langue maternelle et les langues étrangères étudiées auparavant. La communication dépend de la « congruence du découpage du monde et de la langue intégrée par les interlocuteurs » (Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, avril 2002).

La connaissance du monde ou culture générale relève du domaine du savoir acquis par l'expérience, l'éducation ou la formation et recouvre : des données géographiques, économiques, démographiques, politiques, historiques, etc., des classes d'entités, de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, cause/ effet, associatif/ analytique, logique...).

Les questions qu'il faut se poser à ce sujet sont : quel niveau de culture générale l'étudiant est-il tenu d'atteindre ? Et quelle culture nouvelle, celle du ou des pays où la langue cible est parlée, l'étudiant devra-t-il acquérir au cours de son cursus ? Le savoir socioculturel n'appartient pas forcément au savoir antérieur de l'étudiant et il convient de le prendre en charge pour éviter les stéréotypes. Les traits distinctifs de la société dont est issue la langue cible doivent être connus par des étudiants qui seront en contact permanent, mondialisation oblige, avec des locuteurs natifs de la langue cible. Certains relèvent d'aspects variés : vie quotidienne, conditions de vie, relations interpersonnelles, valeurs, croyances et comportement, savoir vivre, langage du corps, comportements rituels, etc.

La prise de conscience interculturelle découle de la connaissance, de la conscience et de la compréhension des ressemblances et des différences entre « le monde d'où l'on est issu » et « le monde de la communauté de la langue cible ». La conscience interculturelle s'enrichit de la connaissance de l'existence d'une pléiade de cultures autres que celles véhiculées par les langues maternelles, les L1 et LE, ce qui aide l'apprenant à les situer. Chaque communauté perçoit l'autre à travers son propre prisme, ce qui engendre souvent clichés erronés et stéréotypes éculés.

Outre le savoir, les compétences interdisciplinaires concernent d'autres aspects qui sont : le savoir-faire, le savoir-apprendre et le savoir-être. Le savoir-faire ou aptitudes pratiques comprend :

- les aptitudes sociales, capacité de se conduire conformément aux principes considérés comme convenables, c'est ce qui est désigné par l'expression « le savoir-vivre ».

- les aptitudes de la vie quotidienne,

- les aptitudes techniques et professionnelles, capacité d'exercer efficacement les actions mentales et / ou physiques spécialement exigées pour remplir les devoirs de sa tâche,

- les aptitudes et savoir-faire interculturels, capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et celle de la langue cible, ainsi que celle de mobiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'autres cultures, ou de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels.

La compétence communicative de l'étudiant considère non seulement ses connaissances, conscience et aptitudes mais également les attitudes, motivations liées à sa personnalité.

- les attitudes dénotent l'intérêt et l'ouverture sur les autres, sur d'autres idées, d'autres cultures, etc., le désir de relativiser son point de vue et son système de valeurs, sa capacité de distanciation vis à vis des différences culturelles, etc.

- les motivations, qu'elles soient internes ou externes, le désir/ le besoin de communiquer...

- les valeurs suprêmes telles la morale, la déontologie, l'éthique, etc.

- les croyances religieuses, philosophiques, idéologiques, etc.

- les styles cognitifs (holistique/ analytique/ synthétique/ convergent etc..).

- les traits de la personnalité (introverti/ extraverti, ouverture/ étroitesse d'esprit, etc.).

Les facteurs personnels et comportementaux affectent à la fois le rôle de l'apprenant dans les actes de communication mais également sa capacité d'apprendre.

- le savoir-apprendre, ou capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à les intégrer aux connaissances antérieures. Ces aptitudes se développent au cours de l'apprentissage de la langue cible et englobent plusieurs composantes :

- la conscience de la langue et de la communication,

- les aptitudes phonétiques,

- les aptitudes à l'étude,

- les aptitudes heuristiques (à la découverte).

### **1.1.2- Les compétences communicatives langagières**

Les compétences *communicationnelles* consistent en savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation qui permettent à l'étudiant de s'adapter aux situations de compréhension et de production de plus en plus complexes et de plus en plus variées.

Pour réaliser la visée communicative, l'étudiant mobilise à la fois les aptitudes générales mentionnées ci-dessus et une compétence de type communicatif qui se compose de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

#### *Les compétences linguistiques*

A l'état actuel des recherches, elles sont définies comme « connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (OCDE, 2002. p 87). Elles concernent le travail sur la langue, les apprentissages linguistiques à consolider : réactivations et enrichissements des

connaissances acquises sur la langue et son fonctionnement et recouvrent les aspects suivants :

- la compétence *lexicale* qui permet à l'apprenant d'utiliser le vocabulaire d'une langue (éléments lexicaux et grammaticaux), composé de mots, d'expressions toutes faites, de locutions figées, et d'éléments grammaticaux appartenant à des classes fermées de mots (articles, pronoms personnels/ interrogatifs/ relatifs, démonstratifs/ possessifs, prépositions, conjonctions, quantitatifs, auxiliaires...),
- la compétence *grammaticale* qui recouvre la connaissance des ressources grammaticales de la langue cible et la capacité de les utiliser. La description de l'organisation grammaticale exige la définition des éléments (morphèmes, racines, affixes..), des catégories (genre, nombre, passé, présent, concret, abstrait...), des classes (noms, verbes, adjectifs, adverbes...), des structures (mots composés, syntagmes, propositions, phrases ), des processus (préfixation, suffixation, nominalisation...), des relations ( accord..),
- la compétence *sémantique* qui traite de la conscience qu'a l'apprenant de l'organisation du sens et des questions relatives au sens des mots et qui comporte :
  - la sémantique lexicale (relation mot/ contexte, référence, connotation, relation inter lexicales : synonymie/ antonymie, métonymie...),
  - la sémantique grammaticale qui concerne le sens des catégories, structure, opérations et éléments grammaticaux,
  - la sémantique pragmatique qui traite les relations logiques telles que substitution, implication, présupposition... ,
- la compétence *phonologique* qui suppose une connaissance de la réception/ perception et de la production/ réalisation d'unités sonores (phonèmes) et de leur utilisation dans des contextes spécifiques, les traits phonétiques discriminants des phonèmes (sonorité, nasalité, labialité, occlusion...), la composition phonétique des mots (syllabes, accentuation, assimilation...), la prosodie de la phrase (intonation, rythme, accentuation...),
- la compétence *orthographique* qui concerne la connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les énoncés écrits. L'étudiant de l'ESB qui maîtrise l'arabe, langue consonantique peut éprouver quelques difficultés avec l'orthographe de la langue cible, langue alphabétique. Il devra donc maîtriser la perception/ production des formes des lettres (script, cursive, minuscule, majuscule) de l'orthographe des mots, des signes de ponctuation et de leur usage, des conventions typographiques et des variétés de polices, des caractères logographiques relatifs à leur domaine ou courants ( €, \$, etc. , & , @. . . ).
- la compétence *orthoépique*, définie par Galisson / Coste (DDL ; 1976 :389) comme l'« ensemble des règles qui déterminent la bonne « prononciation d'une langue ». L'orthoépie suppose l'existence d'une « norme de prononciation, valable à l'intérieur d'un groupement linguistique » (op.cit.) et la maîtrise des conventions orthographiques, la capacité de consulter un dictionnaire qui donne la transcription phonétique représentant la prononciation adéquate d'un mot, la connaissance des fonctions des signes de ponctuation (rythme/ intonation) et la capacité de surmonter des obstacles à la faveur du contexte (équivoques dues à l'homonymie, ambiguïtés syntaxiques, etc..),
- la compétence *textuelle*: c'est un ensemble de savoirs, savoir-faire qui permettent une pratique de la langue à travers les types de textes : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif.

### La compétence socio linguistique

Elle recouvre les savoirs et savoir- faire nécessaires au fonctionnement de la langue dans sa dimension sociale et prend en charge tout l'aspect socioculturel, d'où l'importance de s'intéresser :

- au statut des interlocuteurs,
- au registre du discours,
- à la proximité de la relation, par l'étude et la prise en compte des marqueurs de relations sociales (salutations, interpellations, conventions de prise de parole...),
- aux règles de politesse qui varient d'une culture à l'autre,
- à l'expression de la sagesse populaire (valeurs, expressions idiomatiques, proverbes, tournures familières, clichés...)
- aux différences de registre.

### La compétence pragmatique

Pour les néo-positivistes, le terme pragmatique (en tant que nom) signifie « l'usage que peuvent faire du langage des interlocuteurs en interaction de communication (...), elle se distingue alors de la syntaxe et de la sémantique » (Galisson/Coste, DDL, 1976). Dans le Robert (1998), l'adjectif pragmatique signifie « ce qui est adapté à l'action concrète, qui concerne la pratique ».

La compétence pragmatique permet à l'apprenant d'organiser les phrases en séquences pour produire des ensembles cohérents. Elle traite de la connaissance que l'apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- structurés, organisés et adaptés (compétence discursive)
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle).

### La compétence discursive concerne :

- la connaissance de l'organisation des phrases et des mots dans la phrase,
- la maîtrise des concepts (thème/ propos, enchaînement, rapports logiques...),
- la capacité à structurer le discours (organisation thématique/ logique, cohérence/ cohésion, style/ registre, efficacité...),
- la capacité à structurer le texte selon un plan.

Les indicateurs de la compétence discursive sont : la cohérence/ cohésion, le développement thématique, les tours de parole et l'adaptation à la situation de communication.

### La compétence fonctionnelle concerne :

- l'utilisation du discours (oral) et des textes (écrits) en termes de communication dans un but fonctionnel particulier. Elle recouvre les fonctions spécifiques des formes linguistiques (micro-fonctions), la structure interactionnelle (macro-fonction) et la capacité à utiliser les modèles d'interaction sociale (schémas d'interaction).

<u>Micro-fonctions</u>	<u>Macro-fonctions</u>	Schémas d'interaction
<ul style="list-style-type: none"> <li>· demander/ donner des informations,</li> <li>· structurer le discours,</li> <li>· découvrir/ exprimer des attitudes,</li> <li>· faire faire, faire agir,</li> <li>· établir des relations sociales,</li> <li>· remédier à la communication,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· expliquer/ démontrer</li> <li>· raconter/ décrire</li> <li>· exposer /commenter</li> <li>· argumenter/ persuader,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· questionner/répondre,</li> <li>· déclarer/réfuter,</li> <li>· demander/accepter/ refuser,</li> <li>· établir le contrat/ le maintenir,...</li> </ul>

Les compétences techniques : c'est un ensemble intégré de savoirs et de savoir-faire, relevant des trois domaines, cognitif, psychomoteur et affectif, qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une activité.

La compétence universitaire : c'est un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio-affectifs dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans le domaine des banques.

Le niveau de performance : c'est le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint. Il définit le contexte et les exigences d'exercice de la compétence en vue de poursuivre des études universitaires ou d'entrer dans le monde du travail.

Les critères de performance : ils définissent les exigences qui permettent de juger de l'atteinte des niveaux de performance et par conséquent, de la compétence elle-même. Les critères sont fondés sur les exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail (ou du milieu universitaire en ce qui concerne la présente recherche).

Les critères de performance peuvent qualifier, soit la démarche utilisée pendant l'exercice de la compétence, soit les produits et les résultats obtenus au terme de cet exercice. Ils portent sur :

- l'utilisation d'une méthode, d'une technique,
- l'application de règles, de procédures,
- la qualité du résultat,
- la manifestation de comportements ou d'attitudes particulières,
- l'utilisation des compétences acquises.

Les critères de performance doivent être observables et mesurables. Ils sont formulés à l'aide de noms communs qui précisent les points à observer et d'adjectifs qui déterminent les performances exigées.

## **1.2. Application de l'approche par compétences**

Dans les pratiques actuelles de l'enseignement du français à l'ESB, l'enseignant s'attribue la plus grande part de travail et de responsabilité dans la relation pédagogique. Il agit en détenteur de la connaissance ; or cette conception n'est pas appropriée pour une approche fondée sur les activités d'apprentissage au moyen desquelles chaque étudiant doit construire lui-même sa connaissance dans le but d'atteindre les compétences visées. « La compétence s'inscrit dans une logique d'organisation de la formation qui supprime la logique d'exposition des contenus. La définition des contenus est imposée par la compétence et non par le développement expositif de la discipline. » (Gillet, 1991).

L'approche par compétences impose à l'enseignant de changer de paradigmes mentaux, de se défaire des idées selon lesquelles c'est lui "qui sait" et c'est lui "qui enseigne" à un public "qui ne sait pas" mais "qui saura" en l'écoutant.

Dans son rôle de guide et de soutien aux étudiants dans leurs apprentissages, l'enseignant doit à présent :

- avoir une certaine autorité morale – rapport d'influence plutôt que d'autorité – auprès des étudiants car il sait où les amener sur le plan des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes,
- prendre l'initiative de manière à ce que s'amorcent les apprentissages,
- agir en médiateur et observer la manière dont chaque étudiant apprend,

- intervenir pour renforcer les apprentissages réussis,
- créer des situations pédagogiques pertinentes suscitant l'intérêt, le goût de la découverte, une démarche d'analyse et de réflexion,
- respecter les stratégies d'apprentissage des élèves et le cas échéant, leur en proposer d'autres, plus efficaces,
- s'assurer de la disponibilité des ressources nécessaires à l'apprentissage des élèves (supports variés : rétroprojecteur/ transparents, magnétophone/ cassettes, vidéo/ cassettes, ordinateur/ disquettes, CDROM, journaux, revues, photocopiés...)

### **1.2.1. Les impacts pédagogiques de l'approche par compétences**

Dans tous les pays qui ont opté pour cette démarche, il est reconnu que l'approche par compétences produit des impacts pédagogiques tels que :

- prendre en considération les buts du programme, le profil de sortie des étudiants,
- centrer l'intervention pédagogique sur l'atteinte des résultats attendus,
- privilégier les activités d'apprentissage de l'étudiant,
- placer l'élève dans des situations les plus variées, les plus authentiques et les plus contextualisées possibles,
- développer des habiletés cognitives de niveau supérieur (jugement critique, prise de décision, résolution de problèmes, évaluation, auto-évaluation...) et des habiletés métacognitives,
- recourir à des stratégies qui favorisent l'intégration et le transfert des apprentissages.

### **1.2.2. Choix et élaboration des stratégies d'enseignement**

Les principes qui doivent être considérés lors du choix et de l'élaboration d'une stratégie pédagogique sont les suivants :

- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves,
- tenir compte des caractéristiques des élèves, de leurs expériences antérieures, de leurs acquis,
- placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut mobiliser connaissances, savoir-faire et attitudes pour faire face à la situation,
- le placer dans des situations d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveaux taxonomiques supérieurs (synthèse, analyse, métacognition, auto-évaluation...),
- accorder une grande place à l'évaluation diagnostique notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages aux acquis,
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage,
- favoriser des interventions pédagogiques susceptibles de développer des compétences et centrées sur la pratique tels :
  - les moments de verbalisation,
  - l'étude de cas,
  - le schéma de concepts,
  - la mise en situation,
  - le jeu de rôle,
  - la résolution de problèmes,
  - la pédagogie par projet,
  - l'approche par situation-problème
- favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

Dans un processus d'élaboration de programme, les activités d'apprentissage permettront de développer chez l'élève des compétences. Les objets d'apprentissage et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage devront favoriser l'atteinte des compétences à l'intérieur de chaque cours.

Dans l'approche par compétences, l'étudiant est placé au cœur de l'action et on doit lui faire jouer le rôle principal pour acquérir les compétences visées par le programme.

L'enseignant a un rôle – non pas central – mais essentiellement instrumental, car enseigner c'est *faire acquérir*, c'est-à-dire apporter une aide à un apprenant dans sa démarche d'apprentissage.

L'élève doit acquérir non seulement des connaissances, mais aussi et surtout, des compétences en passant à l'action : produire et intervenir.

### 1.2.3. L'élaboration de programme par compétences

L'élaboration de ce programme s'appuie sur les finalités de la formation technique, lesquelles expriment les résultats attendus de la formation à l'ESB. Ces finalités sont :

- rendre l'étudiant compétent dans l'exercice de sa profession,
- favoriser l'intégration de l'étudiant à la vie professionnelle,
- favoriser l'évolution et l'approfondissement de savoirs notionnels, professionnels et culturels chez l'étudiant.

La conception de ce programme se fonde également sur l'analyse des besoins de formation, laquelle sert notamment à :

- assurer la cohérence à l'intérieur du programme de français,
- assurer la pertinence avec les besoins institutionnels,
- déterminer les compétences à acquérir ou à maîtriser à l'ESB.

Par programme nous entendons à la suite de Legendre "un ensemble structuré d'objectifs et d'activités d'apprentissage visant l'atteinte de formation en fonction de critères retenus", ces objectifs étant formulés en terme de compétences à maîtriser. Rogiers (2000) définit la compétence comme étant « la mobilisation d'un ensemble articulé de ressources (connaissances, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation significative (situation cible, situation de réinvestissement) appartenant à une famille de situations-problèmes (situations qui ont les mêmes caractéristiques.) ».

*Quelles sont les caractéristiques de chaque type de situation ?*

La *situation problème* est une situation didactique, construite à des fins pédagogiques pour favoriser de nouveaux apprentissages ponctuels (savoirs et savoir-faire) et dont la résolution s'opère par groupes et/ou collectivement.

La *situation cible* est une situation proche d'une situation professionnelle ; elle permet à l'étudiant d'apprendre à intégrer ses acquis (savoirs et savoir-faire) et à les évaluer par le biais d'une résolution individuelle.

Compte tenu du domaine qui nous intéresse, nous donnons au concept "compétence" la teneur suivante : c'est un ensemble intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction. A plus court terme, cet ensemble intégré des savoirs, savoir-faire, savoir-être, permet à l'étudiant de suivre avec succès les études dispensées à l'ESB. Ces études combinent 2 aspects, l'un théorique (les différents modules de spécialité), l'autre pratique (stages effectués dans les banques).

*Les compétences d'un programme d'études techniques sont de deux genres:*

Les compétences *particulières ou spécifiques* sont directement liées aux habiletés et aux comportements nécessaires à l'accomplissement des tâches et des opérations de la formation visée par le programme de français, ce sont donc des compétences propres à la discipline.

Les compétences *générales ou transversales* sont liées aux habiletés et aux comportements essentiels à l'exercice de la profession visée et sont transférables, vu leur polyvalence, aux autres modules et à toute situation de la vie professionnelle ou même personnelle.

#### **1.2.4. L'élaboration de programme par compétences**

La conception d'un projet de programme par compétences obéit à des modalités qui peuvent varier d'un programme à l'autre. En ce qui concerne notre démarche, nous optons pour quatre opérations successives :

- former des ensembles de compétences en vérifiant leur pertinence au regard des besoins et des résultats finaux attendus.
- énoncer les compétences pour chaque domaine (oral / écrit) en veillant au respect des règles de formulation.
- dégager, de la liste préliminaire d'énoncés de compétences, celles qui sont à caractère spécifique et celles qui sont à caractère transversal.
- établir une matrice des compétences avec des liens fonctionnels entre les deux types de compétences.

#### **1.2.5. Formulation de l'énoncé de la compétence**

L'énoncé de la compétence doit être bref mais explicite. Il se compose d'un verbe, qui décrit l'action à exécuter dans son ensemble et d'un complément d'objet direct, qui précise, dans son ensemble aussi, le produit ou le résultat attendu. L'énoncé de compétence retenu doit avoir l'ampleur nécessaire pour que celle-ci ait un caractère multidimensionnel.

Pour déterminer des énoncés exprimant un produit ou un résultat, nous nous interrogeons sur ce que l'étudiant devra être capable de faire au terme de ses apprentissages, plutôt que sur ce qu'il devrait savoir. Le verbe d'action choisi doit se situer à l'un des niveaux taxonomiques déterminés par Bloom :

- Le niveau de la *connaissance*

C'est le niveau de l'appréhension de savoirs, celui de la capacité de se souvenir de faits, d'actions, de données, etc. Les verbes qui peuvent rendre compte des connaissances appropriées sont, par exemples : répéter, rappeler, connaître, mémoriser, etc.

- Le niveau de la *compréhension*

A ce stade qui requiert la connaissance, l'apprenant est capable de saisir le sens littéral d'une communication, d'exprimer avec ses propres mots ce qu'il sait. Pour exprimer la compréhension, on recourt à des verbes d'action tels que : discuter, décrire, reformuler, traduire, reconnaître, etc.

- Le niveau de l'*application*

C'est-à-dire de l'utilisation de savoirs dans des cas particuliers et concrets. Les verbes d'action adéquats à ce stade sont : choisir, appliquer, utiliser, employer, développer et organiser, etc. Les compléments d'objet direct (COD) relatifs à l'application portent sur

des lois, des principes, des conclusions, des effets, des méthodes, des techniques, des processus ou des procédures .

- Le niveau de *l'analyse*

C'est celui de la division d'un tout en ses éléments constitutifs de manière à en expliquer la hiérarchie et les rapports. Les verbes correspondant à ce niveau sont : analyser, examiner, comparer, trouver, identifier ... Les COD témoignant de l'analyse portent sur la recherche des :

- éléments : hypothèses, conclusion, arguments, particularité, etc.
- relations : pertinence, évidence, erreurs, causes et effets, etc.
- principes d'organisation : formes, buts, points de vue techniques, structures, etc.

- Le niveau de *synthèse*

Il correspond à la réunion d'éléments ou de parties en un tout. Les verbes d'action liés à ce niveau sont par exemple : produire, développer, créer, modifier, planifier, synthétiser, formuler, etc. Les COD relatifs à la synthèse portent sur :

- la production d'un ensemble structuré, une communication, un projet.
- l'élaboration d'un plan d'action : objectifs, opérations, solutions, moyens, etc.
- la dérivation d'un ensemble de relations abstraites : phénomènes, concepts, théories, généralisations, découvertes, etc.

- Le niveau de *l'évaluation*

C'est le niveau de la critique interne et externe. Les verbes d'action qui en rendent compte sont : juger, argumenter, évaluer, valider, estimer, etc. Les COD doivent porter sur la pertinence, les qualités, les défauts, les fins, les moyens, l'efficacité, les solutions de rechange, etc.

#### **1.2.6. Evaluation de la compétence**

On recense quatre degrés d'acquisition d'une compétence :

- *compétence non acquise* : le niveau atteint se révèle tout à fait insuffisant,
- *compétence en cours d'acquisition* : le niveau atteint témoigne de progrès, mais les acquis restent partiels et fragiles,
- *compétence à renforcer* : la maîtrise est liée à des situations privilégiées et suit de près la période d'apprentissage,
- *compétence confirmée* : la maîtrise a été vérifiée dans différentes situations et de manière différée par rapport à la période d'apprentissage.

## **2- PROPOSITION D'UN CURRICULUM**

### **2.1. Démarche retenue**

Avant d'amorcer l'élaboration d'un nouveau programme ou plutôt d'un curriculum, nous avons recueilli un certain nombre d'informations relatives au contexte secteur de formation, et à l'analyse des professions concernées. L'étape de l'ébauche d'un **portrait de secteur** fournit une analyse des besoins qui traduit l'écart entre la situation du marché du travail et la formation.

Des études préliminaires détermineront avec plus de précision les besoins de formation liés au programme :

- l'analyse des professions permettra à la fois de décrire la fonction de travail, la formation et de vérifier la pertinence du programme actuel par rapport aux besoins du secteur employeur.
- l'analyse des situations de travail permettra d'établir un état complet de l'exercice de la profession visée et même de son évolution prévisible, l'informatisation par exemple, pour le secteur bancaire qui est notre champ d'investigation.

L'information recueillie concerne les limites du champ d'activité analysé, les tâches et les opérations liées à la profession avec leur indice de difficulté, les résultats attendus, le processus de travail, les connaissances techniques et technologiques nécessaires, les conditions de réalisation de ces tâches, les critères de performance à respecter, les habiletés et les attitudes requises, les exigences liées au poste de travail, les responsabilités et les suggestions relatives à la formation .

C'est donc l'analyse de la situation de travail qui détermine les besoins de formation. Suite à cette étape, nous définirons **les finalités, les buts, les objectifs généraux et les compétences** du curriculum afin de déterminer les tâches nécessaires à l'exercice de la profession et les finalités de la formation.

Une table de correspondance entre les compétences et l'information recueillie lors de l'analyse de situation de travail permettra de vérifier la cohérence du projet de formation. Le curriculum qui permet de planifier l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation donc de sanctionner des études, n'est pas comme on pourrait le croire un chemin à suivre mais un résultat à atteindre à la fin de la formation.

La révision du programme actuel que nous entreprenons découle de l'analyse des différents avis émanant de responsables au niveau des banques, d'enseignants de français, d'enseignants des modules de spécialité, ainsi que d'étudiants, anciens ou en cours de formation initiale. Ce devis présentant les compétences nécessaires pour réussir des études universitaires dans un domaine précis, celui du secteur bancaire, servirait de document de référence pour l'enseignement/ l'apprentissage/évaluation du français à l'ESB.

La première mouture du curriculum devrait être, si les conditions optimales étaient réunies, expérimentée pour être réajustée, amendée avant l'adoption de la version finale. L'idéal serait de faire valider le projet de curriculum par les instances dirigeantes de l'ESB et du secteur bancaire, il pourrait alors devenir prescriptif.

La place grandissante prise par les études curriculaires, à l'interface du didactique, des sciences de l'éducation, de la planification et de l'aménagement linguistiques, se justifie par l'importance de la notion : l'élaboration du curriculum et sa mise en œuvre « coiffent » la réflexion didactique, car elles l'orientent, à travers la « construction méthodique d'un plan éducatif ». (Legendre R, DAE, Larousse – Paris – Montréal.1993). Elles donnent aux éléments d'un dispositif institutionnel, à ses objectifs (explicitement définis), moyens, tâches, et à son évaluation rigoureuse, leur cohérence et leur pleine signification. Elles contribuent aussi à une théorisation de l'enseignement, plus que jamais nécessaire dans le champ du FLS, FLE ou FOS.

On imagine qu'une partie des difficultés rencontrées lors du parcours d'apprentissage est imputable à des épisodes antérieurs non élucidables, voire non repérables, par l'enseignant et à fortiori par le méthodologue. La discontinuité entre les temps et les formes d'apprentissage en langues n'est pas sans incidence sur l'élaboration du curriculum sur laquelle jouent aussi des représentations et des attitudes personnelles. Il y a, au-delà de l'apprentissage d'une nouvelle langue, à organiser une construction et une gestion intégrée du patrimoine plurilingue de l'apprenant.

Cette multiplicité et cette complexité des parcours amènent la didactique actuelle à parler de « scénarios curriculaires » (Coste. D, Lehmann D, Langues et curriculum : contenus, programmes, parcours, ELA, 1995 :98) en fonction de paramètres spécifiques à l'apprenant, suggérés et rendus possibles par le dispositif et diversifiés par le profil sociocognitif, les besoins, aptitudes, stratégies, expériences, etc. A cet égard, une autonomisation de l'apprenant peut contribuer à lui donner la possibilité d'intervenir sur son parcours. Et cette modélisation, visible dans les outils didactiques – manuels et méthodes – surtout quand y intervient l'apport de technologies modernes, conduit résolument la didactique vers l'individualisation de l'enseignement et *l'autodidaxie* dont parle Henri Holec (CRAPEL....)

Nous allons définir la notion de curriculum avant de procéder à la présentation des référentiels général et spécifique. Le terme « curriculum » renvoie de manière transparente à la « carrière », où l'on exerce un cheval et c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, d'exercices, d'obstacles et de moments d'évaluation où il est fait appel à sa capacité réflexive. Le mot « cursus » n'a pas pris la même extension et sert souvent à désigner un cycle ou un ensemble d'études.

Les didacticiens s'accordent pour définir le curriculum comme un « ensemble de processus pertinents de prise de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage » (Johnson. K, 1989, cité par M. Plourde (1995). Pour ce dernier, le curriculum consiste aussi à :

- définir des finalités éducatives,
- établir les besoins des apprenants,
- déterminer des objectifs,
- déterminer des contenus,
- déterminer des démarches,
- déterminer des moyens d'enseignement,
- déterminer des formes d'évaluation.

Il peut prendre « un caractère multidimensionnel » (Leblanc, 1995) ou des formes spécifiques aux langues en tant que disciplines scolaires, ces formes étant « déterminables pour chaque langue et chaque contexte d'enseignement » (Lewy 1991). Son analyse ne peut donc se limiter aux paramètres didactiques mais doit être historique, sociale et éducative.

Au vu de l'écart observable entre les prescriptions officielles, inscrites dans les programmes, et les pratiques effectives de classe, on distingue, parallèlement à ce curriculum officiel, formel, un curriculum réel, résultat des choix opérés en classe et des résultats obtenus par les apprenants. Le concept s'est progressivement affiné : curriculum-projet, puis institutionnel, induit par négociation politique et sociale ; curriculum-construit, donc finalisé, curriculum-produit, c'est-à-dire réellement mis en œuvre et enfin curriculum- reçu par l'apprenant et évalué.

Pour Forquin, J.C. dans *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente*, (l'Harmattan, Paris, 2002), « le curriculum signifie un parcours éducationnel propre à l'apprenant. ». Ainsi, le terme curriculum revêt-il, selon les auteurs, diverses acceptions.

Celle qui correspond le plus à nos préoccupations est celle de G. De Landsheere (1979) : « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels, (y compris le manuel scolaire) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. »

Ce concept de curriculum, issu du monde anglo-saxon, ne s'impose pas sans discussion à tous les didacticiens européens. Selon le DAE (Larousse, Paris- Montréal, 1983, actualisé en 1988 et 1993), le terme est apparu au XVII<sup>e</sup> siècle dans le vocabulaire de l'éducation. Jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, le curriculum désignait, chez les anglo-saxons, le programme d'études (séquences d'objectifs, de contenus et ensemble du matériel didactique) d'un système d'éducation ou d'une institution scolaire, ou plus précisément d'un niveau et/ou d'un objet d'études. Dans le monde francophone, l'expression *programme et méthode* était d'usage plus courant et avait le même sens que le terme *curriculum*.

Progressivement, le curriculum est également devenu un champ d'études spécialisées dans la structuration pédagogique du milieu scolaire. Vers les années 60, le terme curriculum s'est peu à peu distingué de son acception traditionnelle de *programme scolaire*. Sa signification s'est élargie pour comprendre désormais l'ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, d'habiletés et spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesures, évaluations et critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des objectifs d'éducation prédéterminés. En fonction de la pondération relative accordée à l'une ou à l'autre des cinq composantes d'une infrastructure pédagogique, le curriculum pourrait être centré sur : les besoins de l'apprenant, les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement, la mesure et l'évaluation ou la gestion des apprentissages.

Dans la perspective de la personnalisation des apprentissages (portfolio), le curriculum doit absolument être pluraliste, diversifié et constamment enrichi. Il doit aussi être précisé de manière à satisfaire les besoins multiples des apprenants et à présenter aux éducateurs une image claire de sa structure et de ses composantes inter-reliées. Nécessitant la participation compétente d'un grand nombre d'éducateurs, un développement curriculaire permanent ne peut se faire que dans la concertation et la conjugaison des efforts de chacun.

L'adoption d'un curriculum exige l'exercice d'un sens de l'initiative et des responsabilités vu qu'il se propose d'offrir une formation globale qui ne se contente pas d'inculquer des connaissances : il veut « assurer parallèlement le développement personnel aussi bien que l'acquisition de toutes les aptitudes nécessaires à l'insertion dans la vie sociale et professionnelle. », Leclercq (1994). En fait, le curriculum équivaldrait à la totalité des expériences qu'un apprenant effectue sous la conduite de l'école.

C'est une alternative au programme actuel pour échapper au primat des seules connaissances et doter les élèves de toutes les aptitudes dont ils auront besoin pour faire face aux complexités croissantes de la vie personnelle, professionnelle et sociale. Dans un curriculum, les connaissances ne sont plus une fin en soi, elles sont destinées à produire des compétences qui échappent au cloisonnement des disciplines. Dès lors, il s'agit moins de dresser la liste des savoirs à faire assimiler que de définir un ensemble de compétences à faire maîtriser par le public visé.

La problématique du curriculum doit normalement induire des formations axées sur l'atteinte des compétences et le renoncement à des programmes dressant un catalogue de notions à inculquer ou de questions à aborder. Sur le plan institutionnel, le curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par les décideurs de l'éducation

pour faciliter, tout au long d'une période donnée une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants.

Un curriculum est dynamique, jamais définitif ; les besoins de la société et des institutions évoluent, il en est de même de leurs attentes à l'égard des personnes. De nouveaux domaines de connaissances apparaissent, le nombre et le niveau des qualifications requises s'élèvent et se diversifient de plus en plus.

Sous l'effet de facteurs externes (développement des technologies, réorganisation du monde du travail, etc.) et internes (rendement insuffisant du curriculum en place), les concepteurs de curricula sont amenés à réformer et à innover. De plus, l'évaluation des résultats, devient un processus permanent même si des certifications ponctuelles subsistent.

### **2.1.1. Définition des niveaux d'intention**

#### **a/ Les finalités**

Les finalités assignées au module de français, au cycle DSEB sont :

- l'inscription de la formation dans le cadre du FOS,
- la maîtrise de compétences langagières et communicationnelles en situation professionnelle, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit,
- la maîtrise de compétences disciplinaires et transversales permettant aux étudiants de faire face à des situations en milieu universitaire (la formation à l'ESB), para/professionnel (vie courante, stages, rencontres informelles) et professionnel (négocier un contrat, monter un projet, présenter et vendre un produit, etc.),
- l'amélioration et/ou le perfectionnement de la communication avec les acteurs socio-économiques et culturels,
- l'enseignement/apprentissage du français général et du français de la profession dans des situations variées,
- l'ouverture sur le monde par l'accès au patrimoine culturel universel,
- l'accès à l'information par le recours aux TICE.

#### **b/ Les buts**

La mise en œuvre du programme conçu pour le module vise l'atteinte, par tous les étudiants sans exception, des buts suivants :

- recevoir une formation générale et spécifique dispensée en français,
- accéder à une documentation spécialisée,
- utiliser des stratégies d'apprentissage,
- acquérir progressivement une autonomie,
- s'exprimer avec aisance, à l'oral et à l'écrit sur des sujets variés, d'ordre général ou spécialisé,
- lire/écrire tous types de documents inhérents au secteur bancaire,
- rédiger/soutenir un mémoire de fin d'étude.

### **2.1.2. Les objectifs généraux de la formation**

A l'issue de la formation à l'ESB, l'étudiant devra maîtriser les compétences suivantes, énoncées par domaine :

- Oral / réception

L'étudiant peut comprendre les cours des différents modules de spécialité, des conférences et des discours, suivre sans effort des émissions (radiophoniques et télévisuelles) concernant le monde de la finance en général et de la banque, en particulier. Il n'a aucune difficulté à comprendre la langue orale, en direct (cours, conférences, discussions, débats...), à la radio, à la télévision même si le débit en est rapide et le niveau de langage soutenu. Tout comme il peut comprendre sans effort de longs discours peu structurés et comportant beaucoup d'implicite.

- Oral / production

L'étudiant peut répondre à des questions et en poser lui-même, s'insérer dans un débat, une discussion, donner des explications sur une idée, un projet, raconter des expériences, des événements, donner un avis et le conforter à l'aide d'arguments illustrés par des exemples, raconter l'intrigue d'un film ou d'un livre et exprimer ses réactions dans tout type de situation.

- Ecrit / réception

L'étudiant peut comprendre des photocopies de cours, des articles et des ouvrages spécialisés relevant de son domaine, des articles de presse et des comptes-rendus dans lesquels les auteurs prennent position ou adoptent un point de vue, des textes littéraires contemporains, des textes factuels, complexes...

- Ecrit / production

L'étudiant peut rédiger des textes clairs et détaillés sur une large gamme de sujets relatifs à ses intérêts, transmettre par écrit une information, développer son point de vue en mettant en exergue le sens qu'il attribue aux événements et aux expériences, rédiger un texte clair et bien structuré en donnant un point de vue argumenté et en soulignant les points qu'il juge importants.

- Fonctionnement de la langue

L'étudiant maîtrise un éventail riche et varié des structures de la langue indispensables à la réalisation linguistique des compétences spécifiques.

## **2.2. Référentiel général**

Le référentiel se présente comme « un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. La construction, l'emploi ou l'évaluation d'éléments de dispositifs didactiques sont des activités qui gagnent à être rendues objectives et formalisées, dans la mesure où l'on pourra, pour intervenir, comparer des éléments dont certains serviront de norme ou de repère. » (Richterich, 1985). Un système de référence disponible peut donc y contribuer. Ainsi en a-t-il été jadis du FF (1956), du Niveau seuil (1977), ou, plus récemment, du Cadre européen commun de référence (1998) que complète un Portfolio des langues (2002), ou encore du Référentiel général d'orientation et de contenus pour le FLS (2000) publié sous la direction de l'agence universitaire de francophonie.

Le référentiel que nous élaborons se présente sous forme d'une matrice des compétences qui permet la visualisation du projet de programme au fur et à mesure de sa conception et sert d'instrument d'analyse et de régulation ; elle doit faire ressortir les relations entre les compétences spécifiques, les compétences transversales et les étapes du processus de formation. La matrice des compétences (ou table de spécification) sert à établir et à vérifier l'adéquation entre un besoin de formation (exprimé au cours de l'analyse préalable) et la

réponse à ce besoin. C'est le critère de *pertinence*. Le critère qui prévaut dans ce cas-là et permet de visualiser le lien entre chaque compétence prévue au projet de formation, est le critère de *cohérence*.

Le tableau qui montre les liens entre les besoins de formation et le programme, facilitera la révision de ce dernier lorsque des changements interviendront dans le domaine de spécialité et modifieront ces besoins.

### 2.2.1. L'oral : écouter/ parler

*Ecouter*, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores (liés à la voix et au bruitage), verbaux (mots), para-verbaux (volume, intonation, débit, articulation) et non verbaux (regard, gestes, mimiques, attitudes...), et les interpréter pour produire du sens en tant que récepteur d'un message.

*Parler*, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps (le non verbal est « parlant », le silence peut l'être aussi), et produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Dans une situation de communication donnée, l'émetteur/récepteur conçoit un projet en fonction duquel il émettra/écouterà le message. La parole et l'écoute sont intimement liées, M. Verdelhan-Bourgade les qualifie de « recto-verso d'une même réalité langagière » et dans la majorité des cas, les deux axes de communication fonctionnent dans un contexte d'échange immédiat, même s'il est médiatisé (téléphone, message enregistré, visiophone, etc.).

Le sens se construit au moyen de l'interaction entre :

- les caractéristiques du message (visée et structure),
- les acquis de l'émetteur et du récepteur (connaissances linguistiques, scientifiques, culturelles, etc.),
- les spécificités du contexte dans lequel le message est traité par l'émetteur ou le récepteur,
- les dispositions affectives de chacun d'entre eux.

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons comme nécessaire (et en interaction avec d'autres démarches d'enseignement/ apprentissage) d'instaurer la parole comme objet, en dirigeant l'attention des contenus vers la forme, vers «le comment dire» ; pour condenser l'idée, nous reprendrons la formule de Bernard Schneuwly (1996) « apprendre à parler pour apprendre » à laquelle il ajoute « et pour vivre ensemble ».

De nombreuses recherches en didactique ont montré les mécanismes des interactions d'apprentissage, les modalités de prise de parole des élèves dans l'appropriation des contenus (toutes disciplines confondues) qui se réalise par le médium de la parole.

Il y a inégalité sociale devient l'oral car c'est un « apprentissage social qui se fait avant, après l'école, en dehors et à côté d'elle. » (Ph. Blanchet 1996, cité par M. Rispail, thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble III. 1998). Pour J.M Colleta (1997), « c'est en suscitant des échanges entre pairs qu'on amène les élèves à apprendre et produire », et pour Perrenoud : « c'est dans l'interaction que l'élève prend une part active à la construction de situations problèmes ou à leur résolution ».

Dans « L'oral, c'est l'Arlésienne de l'Ecole », Fenêtre sur cour, 1993, Evelyne Charmeux écrit : « prendre la parole et savoir donner son avis n'est pas donné à tout le monde » et « chacun a droit à la parole, mais ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre. ». « Savoir parler, c'est apprendre à tisser entre le linguistique et le communicatif, entre le scolaire et le social, des liens progressifs et de plus en plus complexes, intégrant en particulier la dimension cognitive dans la parole. Savoir parler, c'est aussi savoir dire ses difficultés, ses réussites, se connaître, savoir analyser ses résistances, analyser celles des autres, les transposer, comparer, poser des questions, faire

des rapprochements. Savoir parler, c'est soumettre son discours à des contraintes de cohérence, de logique ; toutes ces compétences, discursives et langagières ne vont pas obligatoirement d'elles-mêmes, dans une situation de compréhension collective. Elles demandent à être entraînées pour elles-mêmes. Parfois il faut faire de l'oral pour lui-même, faire de l'oral pour faire de l'oral. Dans ce découpage de tâches ciblées, on pourra instaurer progression et évaluation donc apprentissage. » (M. Rispaïl. 1998).

L'oral a un double statut : il est à la fois objet d'apprentissage (il est à apprendre) et outil d'apprentissage (il sert à apprendre). La dimension pédagogique de l'oral peut se résumer ainsi : il n'y a pas d'oral sans école, pas d'école sans apprentissage, pas d'apprentissage sans oral.

Cet apprentissage se réalise par un travail sur :

- la métacommunication « capacité d'anticiper, d'explicitier, de négocier et d'analyser les conditions, les enjeux et les règles de la compréhension ».
- le métalinguistique : amener l'élève, dans la chaîne parlée, à intégrer ses recherches, ses hésitations, les diverses formes de son énoncé final.
- la métacognition qui sert à faire réfléchir les élèves sur leur propre mécanisme d'apprentissage.

C'est dans cette dimension *méta*, que « l'oral peut être au service de lui-même, comme au service des savoirs et de l'apprenant. L'espace didactique s'organiserait autour de ces trois pôles (savoir, savoir-faire, savoir-être) eux-mêmes réunis en amont par la compétence réflexive ». (Marielle Rispaïl, *ibid*).

Pouvoir considérer une activité discursive orale comme l'aboutissement d'un travail, sans qu'il s'agisse seulement d'oraliser de l'écrit (comme dans l'exposé) doit se réaliser à travers un entraînement au maniement des discours.

La communication orale ne se suffit pas de la seule utilisation des moyens linguistiques ou prosodiques : elle utilise également des signes de systèmes sémiotiques non langagiers, pour autant qu'ils soient codés, c'est à dire reconnus en tant que signifiants d'une attitude.

C'est ainsi que des regards, des mimiques faciales, des postures, la gestuelle du corps au recours de l'interaction communicative vont venir confirmer ou infirmer le codage linguistique et prosodique, parfois même, s'y substituer.

La parole doit être présente dans la classe comme objet d'étude dont les apprenants s'approprient, par les voies multiples de l'observation, de la pratique, de la description, les dimensions essentielles pour en faire des outils à disposition pour leurs propres pratiques langagières.

L'oral pour l'oral demeure rare ; dans la plupart des cas, l'oral se développe « dans la banlieue de l'écrit, dont il s'agit de préparer la venue. », (Alain Coianiz). L'oral se déploie dans des champs de compétence diversifiés : compétence linguistique, compétence communicative, compétence cognitive, etc.

Nous proposons ci-après les compétences que devra maîtriser l'étudiant à la fin des deux années de pratique du français à l'ESB. Nous avons choisi de ne pas séparer la réception de la production attendu qu'elles sont le « recto-verso d'une réalité ». Les compétences listées et démultipliées en objectifs d'apprentissage ne respectent pas un ordre chronologique : il ne convient pas d'y voir une « programmation » quelconque :

**TABLEAU DES COMPETENCES A L'ORAL**

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<p><b>Inférer le sens d'un message oral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Anticiper à partir d'indices le contenu d'un document audio ou vidéo portant sur des domaines étudiés.</li> <li>· Inférer le contenu d'un cours de spécialité ou d'une conversation à partir du préambule, de l'introduction.</li> <li>· Anticiper une action, un résultat, un dénouement à partir d'indices.</li> <li>· Utiliser diverses stratégies d'apprentissage pour inférer le sens d'un texte oral, d'un document audiovisuel.</li> <li>· Emettre des hypothèses à partir du contexte pour compenser le « mal perçu ».</li> <li>· Identifier les différents types de message (interrogatif, déclaratif, injonctif) et leurs fonction (narrative, interrogative, descriptive, argumentative).</li> <li>· Extraire, au fil de l'écoute, les mots porteurs pour construire le sens du message sous forme d'hypothèses.</li> <li>· Inférer le sens de ce qui n'est pas connu en prenant appui sur le contexte ou en se référant à sa connaissance du monde.</li> <li>· Identifier la nature/ la fonction/ la visée d'un message.</li> <li>· Repérer les mécanismes langagiers de l'exposant.</li> <li>· Identifier la trame sonore et lui donner du sens.</li> </ul>
<p><b>Orienter son écoute et sa parole en fonction de la situation de communication</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Distinguer les registres de langue et choisir celui qui convient à la situation de communication (lexique, syntaxe, formes d'interpellation, marques de politesse, etc.).</li> <li>· Ecouter l'énoncé interrogatif d'autrui pour y apporter une réponse.</li> <li>· Pratiquer une écoute active en posant ou en reformulant des questions.</li> <li>· Ecouter/ présenter un avis, un document, un exposé en tenant compte :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- de l'intention poursuivie (informer/s'informer, expliquer / comprendre, saisir/ exprimer une opinion...).</li> <li>- du statut des interlocuteurs,</li> <li>- des modalités de la situation (formelle/ informelle, avec ou sans utilisation de supports informatiques ou audiovisuels, etc.).</li> </ul> </li> </ul>

... suite tableau des compétences à l'oral.

<p><b>Elaborer des significations</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter/ réagir à un message d'un point de vue personnel.</li> <li>· Relier les informations significatives d'un message écouté à ses connaissances antérieures.</li> <li>· Sélectionner les informations en fonction de son projet d'écoute.</li> <li>· Dégager d'un cours de spécialité ou d'une conférence des informations explicites et implicites.</li> <li>· Vérifier des hypothèses émises personnellement ou par d'autres.</li> <li>· Mobiliser ses connaissances lexicales, grammaticales, phonétiques et culturelles de façon pertinente pour comprendre un message.</li> <li>· Segmenter le flot sonore continu pour identifier des groupes de sens, pour faire émerger/ construire le sens.</li> <li>· Repérer les indices de cohérence (spatio-temporels, articulations logiques) afin d'affiner la compréhension du message.</li> <li>· Comprendre le sens général et les idées principales d'un cours, d'une conférence...</li> <li>· Saisir toutes les informations de détail dans une intervention (du professeur ou des pairs).</li> <li>· Trouver les causes de sa réaction à l'information entendue : écart entre ses acquis et l'information, interprétation différente, information difficile à comprendre...</li> <li>· Comprendre les concepts relatifs à la sphère de spécialité.</li> </ul>
<p><b>Construire du sens à partir d'un message oral</b></p>	<p>Ecouter et comprendre des cours, des conférences, des émissions de radio, des enregistrements d'oral authentique (avec les variétés d'accents),</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Réagir à un exposé, un cours, en interaction avec d'autres.</li> <li>· Dégager / assurer l'organisation et la cohérence d'un message.</li> <li>· Identifier/ utiliser les différentes structures : narrative, dialoguée, descriptive, explicative, argumentative.</li> <li>· Percevoir/ organiser la progression des idées dans les discours explicatifs et argumentatifs.</li> <li>· Repérer les informations principales et secondaires dans une intervention du domaine de spécialité.</li> <li>· Repérer/ utiliser les procédés servant à assurer la richesse du message : exemples, anecdotes, etc.</li> <li>· Interpréter un document étudié en argumentant</li> <li>· Classer et mettre en relation les éléments clés du message pour opérer le traitement de l'information et sa mémorisation.</li> <li>· Analyser la portée de certains éléments linguistiques et suprasegmentaux (prosodiques) pour accéder à l'implicite du message en interprétant les attitudes, les réactions, les sentiments, etc.</li> <li>· Reconnaître à l'aide des mots qui les annoncent dans un message oral : une explication, un argument, une illustration, une comparaison, une définition.</li> <li>· Interviewer quelqu'un à partir de notes écrites.</li> </ul>

... suite tableau des compétences à l'oral.

<p><b>Restituer</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Restituer les textes écoutés (ou les cours de spécialité) à différents degrés de fidélité.</li> <li>· faire un compte-rendu objectif d'un document, d'une réunion, d'une visite.</li> <li>· Restituer sous forme de compte-rendu succinct une émission de radio ou de télévision.</li> <li>· Reproduire un message entendu en respectant les schémas accentuel et intonatif (poésie, chanson, théâtre).</li> <li>· Traduire dans son propre langage les connaissances acquises (en français ou dans les modules de spécialité).</li> <li>· Repérer et reformuler des idées en maîtrisant les interactions entre les locuteurs (par exemple : expression du désaccord).</li> <li>· Rapporter, de manière directe ou indirecte, le discours d'autrui (les reformulations permettent d'évaluer la réussite de l'échange).</li> </ul>
<p><b>Reformuler</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reformuler le sens général d'un message présenté dans une structure complexe.</li> <li>· Reformuler de façon intelligible le contenu d'un message écouté en respectant le type d'énoncé (déclaratif, interrogatif, injonctif), les schémas prosodiques et en réalisant correctement les phonèmes.</li> <li>· Reformuler ce qui vient d'être dit pour assurer la compréhension mutuelle.</li> <li>· Résumer régulièrement ce qui vient d'être entendu afin de stocker en mémoire le message en construction.</li> <li>· Faire la synthèse de ce qui a été dit pour démontrer sa compréhension.</li> </ul>
<p><b>Présenter</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Présenter en employant un niveau de langue adapté, un document de spécialité, proche de ceux déjà étudiés.</li> <li>· Présenter de manière succincte un document, un livre, un film...</li> <li>· Prendre la parole pour rendre compte d'une lecture, d'une visite, d'un article de revue spécialisée, etc.</li> <li>· Prendre en charge la dimension gestuelle, la prosodie, l'intonation, la variété des niveaux de langage et la syntaxe de l'oral.</li> <li>· Présenter le message ou y réagir d'un point de vue personnel.</li> <li>· Identifier / utiliser les interactions entre les éléments verbaux et les supports : tableau, rétroprojecteur, schémas, etc.</li> <li>· Effectuer une présentation orale (et non d'écrit oralisé) d'une ou deux minutes face à un groupe, d'un point relevant du domaine de spécialité.</li> <li>· Prendre la parole en continu et /ou sous forme dialoguée pour réagir à un fait d'actualité.</li> <li>· Justifier ses affirmations, illustrer, citer, réfuter, objecter, prouver...</li> <li>· Connaître et mettre en œuvre quelques procédés facilitant la communication (formules de répétition, d'interpellation, fausse interrogation, etc.).</li> <li>· Savoir intégrer son intervention dans la réflexion collective en respectant son tour / temps de parole, la sensibilité de l'interlocuteur, en prenant en considération ce qu'a dit l'autre...</li> <li>· Résumer, synthétiser un cours, une conférence en s'entraînant à la brièveté.</li> </ul>

... suite tableau des compétences à l'oral.

<p><b>Produire un message oral</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Développer, amplifier une idée, un point d'un cours de spécialité.</li> <li>· Témoigner d'un fait, d'un événement lors d'une conversation.</li> <li>· Relater une expérience personnelle, faire part de son opinion.</li> <li>· Exprimer une opinion personnelle sur un sujet donné et l'étayer à l'aide d'arguments et d'exemples.</li> <li>· Formuler une question précise (appelant à justifier un avis, à développer une information, etc.) en fonction d'un destinataire.</li> <li>· Réaliser (en improvisant ou après préparation) diverses formes de simulations : cours, négociation, interview, émission de radio/télévision, procès, entretien d'embauche, ...</li> <li>· Exprimer son opinion personnelle en la justifiant de manière cohérente.</li> <li>· Réfuter une opinion, un point de vue, en argumentant.</li> <li>· Demander/donner des informations dans le cadre de la vie professionnelle et quotidienne : simulation de situations de communication (conversation, échange téléphonique, discussion, débat sur une question d'actualité).</li> <li>· Rendre compte de façon organisée du travail accompli : recherche documentaire, lectures complémentaires, etc.</li> <li>· Avoir recours à des stratégies compensatoires en faisant appel à des périphrases qui permettent de dire « ce qu'on veut avec ce qu'on peut ».</li> <li>· Poser des questions pour obtenir une clarification.</li> <li>· Expliquer une idée, un point de vue, un phénomène, une démarche, un processus.</li> <li>· Décrire une réalité, comparer des réalités en utilisant les moyens linguistiques adéquats.</li> <li>· Réagir à l'information entendue : accord/ désaccord, jugement sur la pertinence, l'intérêt, la véracité de l'information.</li> <li>· Adapter sa réaction compte tenu des conventions établies, du déroulement de la discussion, de la pertinence de son point de vue par rapport à la discussion...</li> <li>· Exprimer ses sentiments, émotions, souvenirs.</li> <li>· Formuler/ nuancer ses réactions suite à une information entendue.</li> <li>· Expliquer un phénomène en précisant les circonstances, en établissant les causes connues ou probables, en utilisant les mots et les constructions qui expriment la cause, la probabilité.</li> </ul>
<p><b>Dire/ lire à haute voix</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Lire de façon adéquate un texte, un appel, des instructions, un récit, un poème etc.</li> <li>· Mettre en voix et en espace des extraits de pièces théâtre choisies dans le patrimoine algérien, maghrébin, universel.</li> <li>· Faire le compte rendu oral d'un aspect du stage pratique effectué dans une banque.</li> <li>· Réciter des passages (prose ou poésie) du patrimoine culturel algérien ou universel, pour le faire partager aux pairs.</li> <li>· S'exprimer de manière audible avec une prononciation adaptée et un volume suffisant dans une situation de communication élargie.</li> <li>· Repérer/ utiliser des indices corporels (occupation de l'espace, posture, regard, gestes, mimiques, etc.).</li> <li>· Contrôler son expression à posteriori et la corriger en cas d'erreur.</li> <li>· Lire un texte de manière monologuée ou polyloguée en tenant compte des niveaux : verbal (mots), para verbal (intonation, débit, accents, intensité...) et non verbal (gestes, regard, attitudes...).</li> </ul>

### 2.2.2. L'écrit / réception

« Lire, c'est pratiquer pour son plaisir ou pour son travail, des techniques de lecture apprises le plus souvent à l'école primaire. » (Tagliante, 1994).

Les compétences de lecture sont généralement hiérarchisées en trois niveaux :

- 1- les compétences de base : saisir l'information explicite de l'écrit,
- 2- les compétences approfondies : reconstituer l'organisation de l'explicite,
- 3- les compétences remarquables : découvrir l'implicite d'un texte.

La finalité du module de FOS est de faire parvenir (s'ils n'y sont pas déjà), tous les étudiants au niveau 3. Travailler un texte ou un document écrit ne signifie pas viser sa compréhension immédiate mais surtout l'apprentissage de stratégies de lecture qui feront des apprenants des lecteurs autonomes, actifs et avertis. On recense généralement cinq stratégies de lecture : le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir. L'apprenant devenu « lecteur autonome » utilisera de manière spontanée la stratégie la mieux appropriée à son projet de lecture.

En didactique des langues, trois voies sont empruntées pour aborder la lecture :

- *le choix des textes* : le corpus doit comporter des extraits d'œuvres reconnues, textes spécialisés, textes journalistiques... « Tout texte peut désormais servir de support à l'apprentissage. » (Cuq, DDF, 2003).

- *les activités pédagogiques* : elles ont pour objectif de développer la connaissance de la langue étrangère et vont de l'explication littérale de mots à la découverte d'éléments de civilisation en passant par un large éventail d'activités, (cf. sur ce point le référentiel spécifique).

- *l'accès au sens des messages écrits* : la construction du sens par le lecteur peut se faire de deux manières :

- construction progressive du sens d'un texte par le repérage d'unités significatives, en allant des plus petites vers les plus grandes (morphologie, lexicale, syntaxe, phrase),
- construction du sens par l'élaboration d'hypothèses et leur confrontation avec les informations du texte.

L'interaction des deux démarches en un « double processus d'intégration d'informations et de confrontation de ces informations avec les connaissances générales du lecteur » semble consensuelle dans les débats sur les stratégies de lecture auxquelles nous avons consacré une partie dans le cadre théorique.

**TABLEAU DES COMPETENCES DE LECTURE**

<b>Compétences</b>	<b>Objectifs d'apprentissage</b>
<b>Anticiper sur le contenu d'un texte, d'un document</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anticiper sur le contenu d'un texte en utilisant les éléments para textuels.</li> <li>- Emettre des hypothèses à partir du titre, de la première phrase du paragraphe.</li> <li>- Repérer les articulations logiques du discours pour émettre des hypothèses de sens.</li> <li>- Utiliser ses connaissances antérieures pour anticiper sur le contenu d'un texte.</li> <li>- Orienter sa lecture en fonction de l'objectif de la situation de communication.</li> <li>- Repérer la macrostructure spécifique à certains types de textes.</li> </ul>
<b>Inférer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inférer, le sens à partir des éléments périphériques : titre, auteur, source du texte, date de publication, etc.</li> <li>- Repérer les éléments pertinents de la mise en page pour identifier la nature du document.</li> <li>- Inférer les informations implicites à partir de ses acquis antérieurs et d'indices dispersés.</li> <li>- Dégager les informations essentielles d'un texte.</li> <li>- Connaître les endroits stratégiques (porteurs d'information) d'un texte, la fonction des titres, des images et des indices contextuels.</li> <li>- S'appuyer sur les connecteurs logiques et chronologiques pour inférer le type de discours.</li> <li>- Enrichir son stock lexical en inférant le sens des mots inconnus par le biais du contexte, de l'étymologie, de ses connaissances antérieures, etc.</li> <li>- Partir du connu pour compenser l'inconnu dans un texte spécialisé ou non.</li> <li>- Repérer les passages/ phrases/ mots-clés pour prélever les informations explicites pour inférer le sens d'un texte : informations-clés, articulateurs, etc.</li> <li>- Identifier l'intention de l'auteur, le message et le destinataire en se servant d'indices.</li> </ul>

... suite tableau des compétences de lecture.

<b>Faire fonctionner macro et micro structures</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Lire de façon concentrique.</li><li>- Adapter sa lecture au genre, au type de texte et à l'objectif qu'on se fixe.</li><li>- Repérer la macrostructure spécifique à certains types de texte.</li><li>- Repérer dans un texte de spécialité ou non, le plan, les articulations, les phrases-clés, les mots-clés.</li><li>- Retrouver la cohérence d'un texte à partir d'indices pertinents.</li><li>- Mettre en relation les éléments verbaux et non verbaux pour construire le sens d'un texte.</li><li>- Maîtriser le lexique correspondant à la spécialité.</li><li>- Reconnaître la macrostructure spécifique à certains types de textes : rapports, consignes, modes d'emploi, faits-divers, recettes, etc.</li><li>- Repérer les indices de l'organisation générale d'un texte.</li><li>- Repérer la cohérence d'un texte par l'observation de l'enchaînement logique/ chronologique, du système anaphorique et du système verbal.</li><li>- Identifier les spécificités du discours scientifique.</li><li>- Repérer la progression thématique dans des textes variés, scientifiques et non scientifiques.</li><li>- Tenir compte des éléments grammaticaux et lexicaux pour comprendre le sens d'un texte.</li><li>- Reconnaître les marques grammaticales récurrentes dans les textes de spécialité.</li><li>- Percevoir l'influence d'une construction syntaxique sur le sens du texte.</li><li>- Découvrir le sens d'un mot à partir du contexte et le confirmer en consultant un lexique, un glossaire, etc.</li><li>- Etablir les relations que les mots entretiennent entre eux : synonymie, antonymie, polysémie, famille de mots...</li><li>- Comprendre le sens d'un mot en analysant les éléments qui le composent : préfixe, radical, suffixe...</li><li>- Connaître la fonction des organisateurs textuels, la valeur des modes et temps verbaux.</li></ul>
--	---

... suite tableau des compétences de lecture.

<b>Identifier les types de textes et de discours</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifier les spécificités du discours scientifique.</li><li>- Reconnaître les marques grammaticales (nominales et verbales) récurrentes dans les textes de spécialité.</li><li>- Utiliser les indices verbaux et non verbaux pour identifier tout écrit en rapport avec le domaine de spécialité.</li><li>- Relever les indices permettant d'identifier le type d'un texte : explicatif, narratif, argumentatif, descriptif, injonctif</li><li>- Reconnaître les différents types de discours dans les textes homogènes ou non homogènes.</li><li>- Repérer les modes d'insertion de la description dans un texte narratif ou explicatif.</li><li>- Distinguer les genres fictionnels et non fictionnels, genres littéraires et genres sociaux, genres scolaires et professionnels</li><li>- Développer ses connaissances sur la valeur argumentative et ses effets sur les destinataires de la publicité.</li><li>- Sélectionner, en fonction de son projet de lecture, des documents de différents types.</li><li>- Repérer les fonctions des discours, spécialisés et non spécialisés.</li><li>- Découvrir les genres documentaires associant des sources variées, sur papier et supports multimédias.</li><li>- Observer les différentes fonctions de l'argumentation (persuader, convaincre, réfuter) et les formes spécifiques à ces fonctions.</li><li>- Dégager le plan d'un texte (explicatif, narratif, argumentatif...) et ses articulations.</li><li>- Repérer l'agencement argumentatif dans les textes discursifs, la trame narrative dans les récits, les points d'ancrage de la communication dans les publicités, les brochures, etc</li></ul>
<b>Construire une lecture personnelle/ interpréter</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saisir l'intention dominante de l'auteur : informer, expliquer, décrire, persuader, enjoindre, raconter, émouvoir, etc.</li><li>- Elaborer des significations en se servant d'indices textuels et paratextuels.</li><li>- Percevoir la position de l'auteur et ses arguments à partir d'indices explicites ou non explicites.</li><li>- Interpréter les interventions de l'auteur et sa stratégie argumentative, explicative, etc.</li><li>- Exploiter les informations textuelles (intra et intertextuelles) qui facilitent la compréhension d'un texte de spécialité ou autre.</li><li>- Connaître le mode de fonctionnement des écrits en rapport avec le domaine de spécialité : documents usuels de l'entreprise, documentation professionnelle, articles de presse spécialisée, etc.</li></ul>

<b>Construire une lecture personnelle/ analyser</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborer des significations en se basant sur ses connaissances antérieures.</li><li>- Dégager des informations pertinentes dans les documents professionnels et/ou dans la presse spécialisée.</li><li>- Trouver dans un texte spécialisé ou non la réponse appropriée à une /des question(s).</li><li>- Vérifier les hypothèses émises (par soi-même ou par les autres) par une lecture approfondie.</li><li>- Comprendre le mode de fonctionnement des écrits en rapport avec le domaine de spécialité.</li><li>- Discriminer entre les informations essentielles et les informations secondaires.</li><li>- Etablir les rapports logiques dominants.</li><li>- Dégager le thème/ propos, la thèse/ arguments dans tout écrit, en rapport avec la spécialité ou non.</li><li>- Connaître la fonction des titres, de l'image et des indices contextuels.</li><li>- Identifier la visée de l'auteur, ses interventions, sa stratégie argumentative, etc.</li><li>- Identifier les valeurs exprimées par les formes grammaticales (modalité, passivation, modélisation) pour faire des suppositions et vérifier leur justesse par l'analyse approfondie du texte.</li><li>- Opérer le traitement de l'information : éliminer les éléments non pertinents et établir des liens pour construire du sens au niveau de l'explicite et/ou de l'implicite (procédés ironiques, métonymies, figures de styles...).</li><li>- Comparer l'espace officiel de la lettre fonctionnelle et l'espace d'intimité de la lettre privée (codifications ritualisées du genre).</li><li>- Analyser les modes d'insertion de la description dans un texte explicatif ou narratif, de l'explication dans un texte argumentatif, etc.</li></ul>
---	--

<b>Etre lecteur/ se percevoir lecteur</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Décrire sa (ses) stratégie(s) de lecture.</li><li>- Comprendre des écrits spécialisés (polycopiés de cours, éléments écrits au tableau, manuels, revues spécialisées, etc.)</li><li>- Sélectionner de l'information dans des documents de différents types.</li><li>- Traiter l'information contenue dans les écrits spécifiques au domaine : chèques, factures, contrats, notes internes, rapports, procès verbaux de réunion, comptes-rendus de lecture, de réunion, d'entretien, de visite, etc.</li><li>- Comprendre le sens général d'un document de spécialité, d'un texte courant ou littéraire.</li><li>- Comprendre les éléments-clés d'écrits spécialisés.</li><li>- Trouver dans un ou plusieurs documents la réponse appropriée à une question posée.</li><li>- Développer des modes de lecture selon les objectifs visés : saisie rapide (balayage/ repérage) ou raisonnée (lecture sélective, sur consignes...).</li><li>- S'entraîner à l'exercice de la distanciation et à la formation de l'esprit critique (fonction de la passivation, du conditionnel, etc.)</li><li>- Utiliser à des fins de documentation les outils de classement des documents de types différents (cartes, fiches, catalogues, fichier informatique, etc.)</li><li>- Etablir des liens entre l'expression sonore et le contenu d'un texte de spécialité ou non.</li><li>- Développer les démarches d'observation et d'interprétation en tenant compte du caractère polysémique de l'image.</li><li>- Connaître la fonction des titres, des images (fixes et mobiles) et des indices contextuels.</li><li>- Sélectionner un document en fonction de l'objectif de lecture et de la nature de l'activité.</li><li>- Adapter sa stratégie de lecture (sélective/ intégrale) en fonction de son projet, de l'activité, du document et du temps dont on dispose.</li><li>- Adopter une vitesse de lecture favorisant le traitement de l'information.</li><li>- Dégager des informations pertinentes dans les documents professionnels, la presse spécialisée, les supports technologiques multimédias, Internet...</li><li>- Comparer récit écrit et récit filmique en dégagant les procédés spécifiques à chaque genre.</li><li>- Connaître les fonctions illustratives/ argumentatives de l'image et les procédés linguistiques utilisés.</li><li>- Construire une vision d'ensemble d'un texte, quel que soit son type et sa visée.</li><li>- Se construire une représentation globale d'une œuvre littéraire.</li><li>- Comprendre les données chiffrées, les représentations graphiques, les schémas, courbes, etc.</li></ul>
---	--

... suite tableau des compétences de lecture.

<p><b>Identifier les genres</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître les caractéristiques des genres : didactiques (manuel, revue spécialisée), narratifs (nouvelles, romans), poétiques (poésie, fables), théâtraux (comédie, tragi-comédie), épistolaires (écrits fonctionnels, écrits personnels)...</li> </ul>
<p><b>Repérer les fonctions du discours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminer les discours explicatifs, descriptifs, argumentatifs, narratifs.</li> <li>- Identifier diverses formes d'explication et d'argumentation (par le texte et par l'image).</li> </ul>
<p><b>Percevoir les combinaisons des différentes fonctions du discours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer la narration ou la description dans un texte explicatif.</li> <li>- Repérer l'explication, la démonstration dans un texte argumentatif.</li> </ul>
<p><b>Repérer les éléments constitutifs de la situation d'énonciation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier l'énonciateur et son destinataire</li> <li>- Analyser la situation d'énonciation et les interventions du narrateur (explications ou commentaires).</li> </ul>
<p><b>Déterminer les effets recherchés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer la visée de l'énonciateur : décrire pour expliquer, raconter pour expliquer, pour amuser, pour faire peur, expliquer pour justifier, argumenter pour convaincre, pour dissuader, etc.</li> </ul>
<p><b>Repérer l'organisation du texte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudier l'organisation narrative et ses transformations (ordre chronologique/ ruptures).</li> <li>- Etudier l'organisation du texte descriptif et les ordres possibles de la description (structuration spatiale, temporelle...).</li> <li>- Etudier l'organisation explicative (phase de questionnement, phase d'explication, phase de conclusion).</li> <li>- Etudier l'organisation argumentative (thèse défendue/ thèse rejetée, arguments/ contre arguments, exemples/ contre exemples, articulateurs logiques, etc.)</li> </ul>
<p><b>Utiliser les indices pour construire du sens</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les éléments assurant la continuité du texte (anaphores, type de progression, thématisation, etc.)</li> <li>- Identifier les connecteurs et analyser leur rôle dans le texte (connecteurs logiques/ connecteurs spatio-temporels).</li> </ul>
<p><b>Anticiper sur la suite du texte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imaginer, en fonction du genre identifié et du sens déjà construit, une suite possible cohérente.</li> <li>- Prendre en compte, pour imaginer la suite, les ruptures temporelles et les retours en arrière.</li> </ul>
<p><b>Analyser le point de vue</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer narrateur et auteur ; narrateur explicitement/ implicitement marqué/ observateur.</li> <li>- Identifier le personnage central et le réseau des autres personnages.</li> <li>- Reconnaître ce qu'implique le choix du point de vue.</li> </ul>

<p><b>Analyser les relations entre les formes de discours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluer le rôle d'un passage descriptif dans une narration (construire un personnage, créer une atmosphère, expliquer...).</li> <li>- Identifier la place du narratif dans une explication/ description/ argumentation/ exemplification...</li> </ul>
<p><b>Analyser les relations entre le discours du narrateur et les paroles rapportées</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer les formes de citation de la parole dans le texte (directe/ indirecte, monologue/ dialogue).</li> <li>- Etudier le rôle d'un dialogue dans un récit, une argumentation (fonction, mode d'insertion, etc.)</li> </ul>
<p><b>Analyser les relations à distance dans un texte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les répétitions, parallélisme, contrastes, symétries, oppositions qui structurent un texte sur différents plans : <ul style="list-style-type: none"> <li>– prosodique (rimes, rythme, allitération...).</li> <li>– phrastique (formes et types de phrases dominantes, formes d'enchaînements, etc.)</li> <li>– des contenus (thèmes développés, mise en place des valeurs, figures de rhétorique, etc.)</li> </ul> </li> <li>- Vérifier la contribution de ces éléments à la signification du texte, en confirmant ou informant des hypothèses de lecture.</li> </ul>

### **2.2.3. L'écrit / production**

Ecrire, c'est produire – ou reproduire – du sens en tant qu'émetteur d'un message. Il y a production (ou reproduction) de sens lorsque s'opère une interaction entre :

- les acquis du scripteur (ses connaissances linguistiques, scientifiques, littéraires, pragmatiques...)
- les particularités du contexte (ou situation) dans laquelle il se trouve,
- ses dispositions affectives,
- les caractéristiques du message à produire : intention dominante et structures.

Le scripteur conçoit un projet d'écriture en fonction duquel il mobilise ses acquis pour produire un document compréhensible pour celui qui le lira. L'écriture d'un texte nécessite trois opérations qui se complètent : la planification (tracer un plan à suivre), la mise en texte (ou rédaction proprement dite) et la révision (relecture) pour s'assurer de la cohérence du texte produit.

Ecrire, c'est aussi réécrire. Il est rare d'obtenir un texte définitif dès le premier jet, les manuscrits des écrivains peuvent en attester. Il est donc indispensable que les étudiants apprennent à « retravailler » leurs productions en fonction des annotations de l'enseignant ou de leur propre rétroaction.

La maîtrise des compétences répertoriées ci-dessous et des objectifs d'apprentissage qui les démultiplient s'opérera par le biais d'activités variées de lecture, d'écriture et de réécriture.

## TABLEAU DES COMPETENCES A L'ECRIT

Compétences	Objectifs d'apprentissage
<b>Produire un écrit en fonction de la situation de communication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenir compte de l'intention poursuivie (informer, décrire, raconter, expliquer, persuader), du contexte et des statuts du scripteur et du destinataire.</li> <li>- Restituer dans un contexte structuré les points essentiels d'une communication, d'un cours de spécialité, à partir de notes personnelles.</li> <li>- Reformuler les idées principales d'un texte de spécialité de manière personnelle, fidèle et cohérente.</li> <li>- Prendre des notes sur un cours, une conférence</li> <li>- Produire un document professionnel formalisé en tenant compte des procédures connues et des modèles observés.</li> <li>- Réagir par écrit à des documents écrits, sonores, visuels, audiovisuels, en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant de manière cohérente.</li> </ul>
<b>Elaborer des contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger des écrits courants en rapport avec la pratique professionnelle : lettre standard, synthèse de documents, PV de réunion, compte-rendu...</li> <li>- Produire des textes variés, utilisés dans le fonctionnement de l'entreprise : rapports, télécopies, notes de service, notes de synthèse, circulaires, instructions...</li> </ul>
<b>Produire des écrits professionnels formalisés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résumer des documents spécialisés (cours, articles de presse spécialisée, ouvrages...)</li> <li>- Commenter par écrit des données statistiques, des représentations graphiques...</li> <li>- Rédiger un questionnaire pour une enquête</li> <li>- Rédiger la fiche de synthèse d'un polycopié (de cours de spécialité) pour en faciliter la mémorisation.</li> <li>- Réaliser, à partir de documents divers, un dossier documentaire sur un sujet en rapport avec la spécialité combinant texte, illustrations et représentations graphiques</li> <li>- Ecrire un texte à dominante narrative sur un sujet en rapport avec la spécialité (historique de la monnaie, de la banque, courants économiques...)</li> <li>- Rédiger un texte pour expliquer un fait, un phénomène</li> <li>- Produire un texte argumentatif pour justifier sa prise de position sur un thème d'actualité.</li> </ul>
<b>Produire des textes variés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecrire un poème « à la manière de... »</li> <li>- Planifier l'organisation générale par le choix d'un modèle adéquat au texte à produire (dominante explicative, descriptive, argumentative ou informative)</li> </ul>

*suite tableau en page suivante...*

<p><b>Organiser un texte et assurer sa cohérence</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des paragraphes, des parties, avec titres et intertitres qui contribuent à la lisibilité du texte.</li> <li>- Utiliser des articulateurs logiques et des procédés de reprises (anaphores) pour assurer la cohésion textuelle</li> <li>- Choisir le système de modes et temps verbaux adéquat</li> <li>- Suivre une progression thématique appropriée au texte à produire (à dominante explicative, informative, descriptive, argumentative ou narrative)</li> <li>- Utiliser de manière appropriée les diverses structures de phrases : juxtaposition, coordination, subordination, ellipse.</li> <li>- Utiliser l'ensemble des signes de ponctuation appropriés au type de texte produit.</li> </ul>
<p><b>Utiliser de manière adéquate les éléments grammaticaux et lexicaux</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtriser les formes syntaxiques récurrentes dans les écrits spécialisés.</li> <li>- Employer un vocabulaire précis, adapté à la situation de communication.</li> <li>- Réviser sa production en ayant recours à des référentiels (dictionnaires, lexiques, précis de conjugaison ou d'orthographe, CD-ROM...)</li> </ul>
<p><b>Assurer la lisibilité du texte produit</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire une mise en page adéquate au type d'écrit à produire</li> <li>- Utiliser une graphie lisible et soignée.</li> <li>- Recourir à l'informatique pour le traitement de texte.</li> <li>- Assurer l'interaction entre les éléments verbaux et non verbaux par le choix d'illustrations, représentations graphiques, cartes, photos...</li> </ul>

#### **2.2.4. Les compétences transversales**

Tout au long des deux premières années de son cursus universitaire, par une maîtrise progressive de compétences disciplinaires relevant des domaines de l'oral et de l'écrit, l'étudiant du cycle DSEB sera amené à acquérir, renforcer et exercer un ensemble de compétences interactives (démarches mentales, stratégies d'apprentissage et attitudes relationnelles), directement utilisables dans la construction des savoirs et savoir-faire spécialisés, à court terme, dans sa formation à l'ESB et, à plus long terme, dans l'exercice de ses fonctions au sein de l'entreprise bancaire.

En acquérant des outils linguistiques et méthodologiques transférables à la vie estudiantine, professionnelle et quotidienne, c'est à dire des compétences transversales ou inter- disciplinaires, l'étudiant peut accéder à une autonomie de plus en plus grande. En effet, au cours de sa formation, l'étudiant sera amené à réfléchir sur lui- même (sur ses connaissances, sur sa manière d'apprendre, sur ses besoins et ses attentes), sur les autres et sur son environnement immédiat ou lointain. Pour cela, il lui faut parvenir à une maîtrise de la langue et des discours, incluant d'une part la compréhension des textes lus ou entendus, (en cours de français et dans les autres disciplines), leur interprétation, leur analyse, leur restitution à divers degrés de fidélité, et d'autre part la capacité à produire oralement et par écrit, des textes et des discours variés dans une perspective d'autonomie progressive.

En facilitant la maîtrise de compétences transversales et leur mobilisation dans les disciplines spécifiques en fonction des besoins et de la situation, le cours de français est le lieu idéal où l'étudiant peut construire consciemment ses apprentissages.

Les enseignants des modules de spécialité qui ont des contenus disciplinaires à transmettre, n'ont ni la vocation ni le temps d'apprendre aux étudiants à « faire une lecture sélective », à « discriminer entre informations essentielles et secondaires », à « trouver dans un document la réponse appropriée à une question », etc. Les compétences linguistiques, discursives, textuelles et méthodologiques qu'il a acquises en cours de français, l'étudiant va forcément les « mettre au service » des modules de spécialité en les mobilisant et les réinvestissant aux moments adéquats.

Nous présentons dans le tableau ci-après les compétences transversales avec les compétences qu'elles mobilisent :

**TABLEAU DES COMPETENCES TRANSVERSALES**

<b>Compétences transversales</b>	<b>Compétences mobilisées (langagières, discursives, rédactionnelles)</b>
<b>Parler en public</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un objectif</li> <li>- Faire un plan</li> <li>- Choisir son vocabulaire, mobiliser ses connaissances</li> <li>- Poser ses questions / répondre à des questions</li> <li>- Reformuler, synthétiser</li> <li>- Tenir compte des réactions des autres</li> <li>- Parler de soi, surprendre, intéresser...</li> </ul>
<b>Faire un exposé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un plan, une problématique</li> <li>- Faire un résumé</li> <li>- Introduire, conclure</li> <li>- Prendre des notes, se référer à...</li> <li>- Mobiliser ses compétences, ses connaissances</li> <li>- Combiner visuel et rédactionnel</li> <li>- Parler en public, accrocher l'attention de l'auditoire</li> <li>- Répondre à des questions</li> </ul>
<b>Passer un entretien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler de soi, se mettre en valeur</li> <li>- Argumenter et convaincre</li> <li>- Prendre la parole en public</li> <li>- Répondre à des questions, choisir son vocabulaire, être cohérent</li> <li>- Analyser une situation, un message implicite</li> <li>- Replacer un objet dans son contexte</li> </ul>
<b>Conduire une réunion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animer un débat</li> <li>- Introduire, rassembler et conclure</li> <li>- Faire un exposé, une intervention lors d'une réunion :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- enchaîner les points à l'ordre du jour</li> <li>- relancer la discussion</li> </ul> </li> <li>- Faire le compte-rendu d'une réunion</li> </ul>

... suite tableau des compétences transversales

<b>Préparer un débat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un objectif.</li> <li>- Cerner une problématique</li> <li>- Mobiliser ses connaissances</li> <li>- Se documenter, faire une recherche</li> <li>- Préparer des visuels (transparentes, photocopiés, vidéo...)</li> <li>- Prendre des notes</li> <li>- Faire un plan</li> </ul>
<b>Animer un débat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parler en public</li> <li>- Poser des questions</li> <li>- Prendre des notes</li> <li>- Relancer la discussion</li> <li>- Reformuler des propos, synthétiser</li> <li>- Introduire, rassembler, conclure</li> <li>- Répartir les temps de parole</li> <li>- Adopter une attitude d'écoute et de courtoisie</li> </ul>
<b>Soutenir un mémoire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouver une problématique</li> <li>- Prendre des notes, abréger</li> <li>- Introduire, rassembler, conclure</li> <li>- Parler en public</li> <li>- Répondre à des questions</li> <li>- Développer, argumenter, convaincre</li> <li>- Mettre en valeur, intéresser son auditoire</li> <li>- Utiliser des supports variés</li> </ul>
<b>Lire un texte pour se l'approprier</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un objectif de lecture</li> <li>- Mobiliser une stratégie de lecture</li> <li>- Repérer des indices (explicites et implicites)</li> <li>- Mobiliser ses connaissances</li> <li>- Replacer un objet dans son contexte</li> <li>- Sélectionner l'information essentielle</li> <li>- Prendre des notes</li> <li>- Lire des visuels (tableau, image, graphe, paratexte, intertexte...)</li> <li>- Synthétiser, résumer</li> </ul>
<b>Faire un résumé</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un texte et se l'approprier</li> <li>- Analyser un texte</li> <li>- Sélectionner l'information essentielle</li> <li>- Condenser, abréger</li> <li>- Reformuler à l'écrit, à l'oral</li> <li>- Rédiger en restant fidèle au texte</li> <li>- Se relire</li> </ul>
<b>Faire une fiche de lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir une visée : alimenter un fichier, se souvenir, entrer dans un domaine nouveau, garder des citations...</li> <li>- Définir un objectif : faire un compte rendu oral / écrit, soutenir une réflexion ...</li> <li>- Lire un texte, une œuvre pour se l'approprier</li> <li>- Sélectionner l'information, faire un plan</li> <li>- Résumer</li> <li>- Combiner textuel et non textuel</li> </ul>

... suite tableau des compétences transversales

<p><b>Faire une synthèse de documents</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un message explicite et implicite, texte, paratexte, image...</li> <li>- Lire / faire un tableau, un graphe</li> <li>- Prendre des notes, reformuler</li> <li>- Analyser un texte, un visuel</li> <li>- Trouver une problématique</li> <li>- Rédiger, contextualiser</li> <li>- Résumer, rédiger</li> <li>- Combiner texte et visuels</li> </ul>
<p><b>Ecrire son curriculum vitae</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informer sur son cursus scolaire, universitaire et professionnel</li> <li>- Se connaître, parler de soi</li> <li>- Ordonner, faire un plan</li> <li>- Choisir son vocabulaire</li> <li>- Combiner textuel et non textuel (le CV est un tapuscrit)</li> <li>- Se relire</li> </ul>
<p><b>Ecrire une lettre de motivation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter les codes spécifiques</li> <li>- Parler de soi, se mettre en valeur</li> <li>- Argumenter, convaincre, justifier sa candidature</li> <li>- Résumer les éléments essentiels</li> <li>- Soigner son écriture (elle est manuscrite et certaines entreprises la font analyser par un graphologue)</li> <li>- Se relire</li> </ul>
<p><b>Ecrire une lettre professionnelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un objectif : informer ? poser une question ? faire une demande/ répondre à une demande ?</li> <li>- Se référer à...</li> <li>- Choisir son vocabulaire</li> <li>- Respecter la structuration et les codes spécifiques</li> <li>- Reformuler à l'écrit, synthétiser</li> <li>- Convaincre, argumenter</li> <li>- Travailler l'énonciation</li> <li>- Se relire</li> </ul>
<p><b>Faire une dissertation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un énoncé, reformuler un sujet</li> <li>- Trouver une problématique</li> <li>- Mobiliser ses connaissances, replacer un objet dans son contexte</li> <li>- Faire un plan, développer, expliciter</li> <li>- Interpréter un tableau, un graphe</li> <li>- Argumenter, convaincre, illustrer</li> <li>- Introduire, ramasser, conclure</li> <li>- Rédiger, se relire</li> </ul>
<p><b>Répondre par écrit à une question de cours (contrôle, partiel, examen)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire un message explicite et implicite</li> <li>- Analyser la question et le contexte</li> <li>- Définir un objectif. Elaborer une problématique</li> <li>- Mobiliser ses connaissances :</li> <li>- Faire un plan, ordonner l'information</li> <li>- Rédiger de manière adéquate</li> <li>- Introduire, rassembler, conclure</li> <li>- Mettre en valeur son écrit</li> <li>- Combiner rédactionnel et non textuel (tableaux, schémas, graphes...)- Se relire</li> </ul>

... suite tableau des compétences transversales

<p><b>Faire le compte rendu d'une réunion</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter, prendre des notes</li> <li>- Reformuler à l'écrit</li> <li>- Faire un plan</li> <li>- Distinguer essentiel/ secondaire et objectif/ subjectif</li> <li>- Synthétiser</li> <li>- Se relire</li> </ul>
<p><b>Commenter un document (textuel/ visuel/ iconique)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer une problématique, un point de vue</li> <li>- Analyser des propos, un texte, un visuel</li> <li>- Lire un texte, un tableau, une image, un message explicite et implicite</li> <li>- Mobiliser ses connaissances, se référer à...</li> <li>- Replacer un texte dans son contexte</li> <li>- Reformuler, développer, synthétiser</li> <li>- Argumenter, justifier</li> </ul>
<p><b>Réaliser une enquête</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir un objectif, une problématique, un échantillon...</li> <li>- Poser des questions de divers types</li> <li>- Faire un plan, ordonner par thèmes/ sous thèmes</li> <li>- Planifier, gérer le temps (construction du questionnaire, validation, passation, dépouillement, analyse...)</li> <li>- Interpréter des résultats</li> <li>- Résumer l'information</li> <li>- Rédiger des commentaires</li> <li>- Communiquer des conclusions (à l'oral/ à l'écrit)</li> </ul>
<p><b>Préparer un rapport de stage, un mémoire de fin de cycle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir une problématique</li> <li>- Faire un plan, ordonner</li> <li>- Sélectionner l'information</li> <li>- Résumer, synthétiser</li> <li>- Développer, se référer à...</li> <li>- Replacer un objet dans son contexte</li> <li>- Analyser, développer</li> <li>- Rédiger, distinguer objectif et subjectif</li> <li>- Combiner textuel et non textuel</li> <li>- Respecter les normes de présentation : mise en page, couverture, pagination, annexes, sommaire, titres, sous-titres, schémas, tableaux, bibliographie...</li> </ul>
<p><b>Faire le compte rendu d'une réunion</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter, prendre des notes</li> <li>- Reformuler à l'écrit</li> <li>- Faire un plan</li> <li>- Distinguer essentiel/ secondaire et objectif/ subjectif</li> <li>- Synthétiser</li> <li>- Se relire</li> </ul>

## 2.3. Référentiel spécifique

Dans la partie précédente, nous avons présenté un référentiel général comportant les compétences linguistiques, communicatives et transversales que les étudiants doivent maîtriser au cours des deux années que dure l'enseignement du français à l'ESB.

Dans celle-ci, nous proposons un référentiel spécifique, regroupant :

- une proposition de démultiplication des compétences en situations-types /activités et en tâches,
- un listing complet mais non exhaustif d'activités à l'oral et à l'écrit, en réception et en production,

Dans le tableau suivant, nous proposons une démarche qui met en synergie des compétences, des situations-types, des activités et des tâches que les étudiants auront à réaliser. Il est souhaitable que les contenus soient préalablement étudiés par l'équipe pédagogique qui vérifie leur adéquation au public ciblé, auquel cas, ils sont adoptés, sinon ils seront adaptés à la réalité du terrain.

### 2.3.1. Compétences / Situations / Activités / Tâches

Compétences	Situations-types/ Activités	Tâches
<b>Analyser un propos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse de documents</li> <li>- Compte rendu de réunion</li> <li>- Analyse de texte</li> <li>- Toute situation d'oral où l'on doit rendre compte de propos tenus par un tiers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer le point de vue dont le propos est porteur et l'acte de langage qui permet de l'explicitier.</li> <li>- Intégrer cet acte de langage dans la reformulation des propos analysés.</li> <li>- Ordonner les différents actes dans une perspective argumentative s'il s'agit d'un ensemble de propos.</li> </ul>
<b>Choisir pour mémoriser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de notes</li> <li>- Révision pour un examen</li> <li>- Lecture de la presse</li> <li>- Documentation en bibliothèque</li> <li>- Préparation d'un dossier, d'un rapport ou d'un exposé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoriser = choisir en fonction d'un objectif</li> <li>- Choisir = ordonner selon une chronologie, une opposition, une orientation logique. = comprendre l'objectif (explicite ou implicite, de l'émetteur)</li> <li>- Retenir = reformuler (hyponymie) = s'approprier selon sa méthode : plan, résumé, moyen mnémotechnique, souvenir visuel, lien avec un vécu personnel</li> </ul>

<p><b>Lire et interpréter les chiffres</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse de documents</li> <li>- Lecture d'articles de presse et de documents (d'ouvrages) spécialisés</li> <li>- Synthétiser des infos en les mettant soi-même en tableau</li> <li>- Préparer un rapport de stage</li> <li>- Préparer un compte rendu d'enquête</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpréter un tableau chiffré</li> <li>- Respecter un temps d'analyse</li> <li>- Prendre connaissance de ses éléments un par un</li> <li>- Trouver la ou les logiques de construction (colonnes, lignes, croisements...) qui aident à adopter une ou des stratégies de lecture</li> <li>- Mettre en phrases pour exprimer verbalement ce que le tableau dit avec les chiffres.</li> <li>- Mettre en liaison les résultats obtenus</li> <li>- Dégager des parallélismes, des correspondances entre les différentes propositions</li> <li>- Chercher la ou les causes des phénomènes</li> <li>- Les exprimer sous formes d'hypothèses à vérifier</li> </ul> <p>Pouvoir résumer en une phrase le message dégagé</p>
<p><b>Lire l'intertexte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de textes pour une synthèse de documents</li> <li>- Fiche de lecture</li> <li>- Lecture de la presse</li> <li>- Traduction en LE</li> <li>- Audition de disques</li> <li>- Interview d'auteurs/d'experts...</li> </ul>	<p>- Décoder l'intertexte d'un texte c'est : s'appuyer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les noms propres</li> <li>- les graphies qui attirent l'attention sur un ou des termes (« », italique, marque typographique)</li> <li>- les éléments d'un texte qui se démarquent de sa tonalité globale et sont des clins d'œil complices au lecteur</li> </ul>
<p><b>Lire un énoncé / Comprendre une tâche</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partiels et contrôles continus à l'ESB</li> <li>- Dissertation dans toutes les disciplines</li> <li>- Monde professionnel : répondre avec pertinence aux différentes tâches et consignes données.</li> </ul>	<p>Analyser la consigne c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre en compte toutes les données explicites</li> <li>- Déceler les implicites langagiers, culturels et scientifiques de l'énoncé</li> <li>- Dégager l'itinéraire de réflexion suggéré par l'énoncé</li> <li>- Percevoir le cadre de réflexion, la thématique et la problématique sollicités par l'énoncé</li> <li>- Apprécier la distance exacte requise par rapport à l'objet à traiter (subjectivité, objectivité)</li> <li>- Entrevoir les grandes lignes d'une argumentation</li> </ul>

<p><b>Lire une image</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse de documents</li> <li>- Prise de contact avec un document de type professionnel</li> <li>- Lecture d'ouvrages comportant schémas et illustrations</li> <li>- Lecture de la presse</li> <li>- Compréhension de la publicité, des médias en général</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Détailler les éléments de l'image</li> <li>- Analyser leur place les uns par rapport aux autres</li> <li>- Les réinsérer dans le contexte de la page</li> </ul>
<p><b>Lire un message explicite</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toutes communications : universitaire, publique, professionnelle, privée</li> <li>- Lecture de toutes consignes, tous sujets d'examens écrits ou oraux</li> <li>- Lecture d'un texte scientifique ou spécialisé</li> <li>- Lecture cursive de documents longs</li> <li>- Lecture de la presse de réflexion</li> </ul>	<p>Comprendre un texte requiert plusieurs conditions :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le lire au moins deux fois, l'une de façon rapide pour y relever des mots-clés, l'autre de façon plus appuyée, pour trouver des liaisons entre ces mots-clés</li> <li>- reconnaître les réflexes de pensée que font naître en nous certains mots, pour les tenir à distance.</li> <li>- Dans une comparaison ou un parallélisme, bien distinguer le comparant du comparé</li> <li>- Entourer clairement l'endroit où est nommé l'essentiel d'un message (le thème) et ce qu'on en dit (le rhème)</li> <li>- Se reformuler à soi-même un message, pour être sûr qu'on se l'est bien approprié</li> <li>- Si le message est long, en relever le début et la fin, pour vérifier qu'on a saisi le cheminement qui va de l'un à l'autre</li> </ul> <p><b>2<sup>ème</sup> démarche :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chercher dans le dictionnaire les mots nouveaux ou ceux dont le sens n'est pas clair</li> <li>- Restituer au texte ses liaisons logiques si elles n'apparaissent pas</li> <li>- Penser, en lisant le texte, à l'époque et au contexte où il a été écrit</li> <li>- Se poser, à propos des consignes, les bonnes questions: qu'attend-on de moi ? Que veut-on exactement me dire ? Me faire dire ? Me faire comprendre ? Me faire faire ?</li> </ul>

<p><b>Lire un message implicite</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vie quotidienne</li> <li>- Réception des médias</li> <li>- Entretien professionnel</li> <li>- Lecture d'un énoncé de devoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre attentif à la graphie d'un texte écrit : italique, guillemets, majuscules, ponctuation, à tous les indices qui accompagnent les mots (para-verbaux).</li> <li>- Repérer les signes de connivence dans un discours (abréviations, "nous", mots complices, vocabulaire familier ou spécialisé, ...)</li> <li>- Distinguer les différents types de questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- celles qui contiennent leur réponse (...ne ...pas ... ?)</li> <li>- celles dont on connaît la réponse (questions dites « oratoires »)</li> <li>- les vraies questions sans réponse</li> </ul> </li> <li>- Etre au courant du contexte dans lequel est produit un discours, ce qui explique allusions et références</li> <li>- Ne pas oublier que, derrière un témoignage ou énoncé, se cache un scripteur ou locuteur, qui a lui-même son avis sur les faits ou les pensées qu'il rapporte.</li> </ul>
<p><b>Lire le paratexte</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture d'un texte isolé</li> <li>- Commentaire de document</li> <li>- Synthèse de documents</li> <li>- Lecture de la presse</li> </ul> <p>Analyse d'un sujet d'examen</p>	<p>Lire le paratexte, c'est se demander :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- qui a écrit le texte ? quand ?</li> <li>- à l'intention de qui ?</li> <li>- dans quel contexte rédactionnel ?</li> <li>- avec l'appui de qui ?</li> </ul> <p>Sa lecture nous apprend également</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si le document est autosuffisant ou s'il s'intègre dans un contexte plus vaste,</li> <li>- si son auteur a autorité ou non pour aborder son sujet,</li> <li>- si le document est issu d'une situation écrite ou orale.</li> </ul> <p>Ces infos sont à mettre en rapport avec le texte à étudier : elles pourront l'éclairer, le nuancer, le contredire....</p> <p>Ainsi se construit et s'affine une « compétence de lecture »</p>

<p><b>Lire une situation</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Séminaires, rencontres professionnelles</li> <li>- Entretien d'embauche</li> <li>- Oral d'examen</li> <li>- Soutenance de mémoire</li> <li>- Toute correspondance</li> </ul>	<p>Se poser les questions qui permettent de définir la situation de communication qui a donné naissance au texte : E / R/ message/ objectif/ antécédents. Pour ne pas faire de contresens sur un document (textuel ou iconographique), chercher :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à quel contexte appartient cette situation ? quels sont les codes et rituels qui lui sont propres ?</li> <li>- Quels sont les protagonistes présents ou suggérés ?</li> <li>- Quel est l'enjeu du message ?</li> <li>- Quel est le type de langage utilisé ?</li> <li>- Quelle stratégie de communication est utilisée ?</li> <li>- Sur quoi va déboucher la situation : informer ? expliquer ? faire agir ? influencer ?</li> </ul>
<p><b>Lire un schéma, un graphe, un tableau</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours de spécialité</li> <li>- Documents de cours et d'examens</li> <li>- Lecture de la presse</li> <li>- Lecture d'ouvrages spécialisés</li> <li>- Vie quotidienne</li> </ul>	<p>Expliquer un tableau, c'est :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. prendre connaissance du tableau : (lecture) pour repérer : <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'il est constitué de colonnes, de lignes, des deux croisées,</li> <li>- si toutes les occurrences sont remplies ou s'il y a des vides</li> <li>- comment sont marqués les différents éléments ?</li> </ul> </li> <li>2. interpréter le tableau : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que nous apprend le tableau ? A quoi peut-il servir ?</li> <li>- le lire de façon linéaire horizontalement puis verticalement et essayer de trouver les points d'intersection entre les deux directions.</li> <li>- existe-t-il des résultats extrêmes ? En continuum ? En dents de scie ?</li> <li>- les informations forment-elles une configuration homogène ou hétérogène ?</li> </ul> </li> <li>3. après cette lecture détaillée, replacer les données dans leur ensemble pour les interpréter globalement : <ul style="list-style-type: none"> <li>- quel est le phénomène à appréhender ?</li> <li>- quelle information essentielle peut-on tirer ?</li> <li>- comment interpréter le phénomène ?</li> </ul> </li> </ol>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- quelle relation établir entre tel et tel phénomène concomitants ?</li> <li>- y a-t-il opposition ? Peut-on l'expliquer ?</li> </ul> <p>Cette phase est subjective : les hypothèses d'explication sont fonction du niveau de connaissance de chacun</p>
<b>Repérer les indices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de la publication et des médias</li> <li>- Dossier de presse à constituer</li> <li>- Fiche de lecture thématique</li> <li>- Toute situation quotidienne</li> </ul>	<p>Observer, c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avoir un objet d'interrogation, une question qui donne un point de vue sur l'objet à observer,</li> <li>- passer d'une vision globale à une vision analytique, relever des détails,</li> <li>- classer et interpréter ces détails, leur attribuer une signification,</li> <li>- les trier de façon à ne retenir que ce qui est pertinent par rapport au projet</li> <li>- reconstruire, à partir des indices, le projet réorienté selon son point de vue, en faisant apparaître certains implicites, pas toujours patents.</li> </ul>
<b>Repérer un point de vue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de la presse et de la publicité</li> <li>- Analyse du point de vue d'un orateur dans une réunion</li> <li>- Analyse des valeurs personnelles d'un candidat (entretien ou CV)</li> <li>- Analyse littéraire du point de vue d'un personnage ou du narrateur</li> </ul>	<p>La différence de points de vue manifestée dans des articles de presse se marque par :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le plan de la mise en page et de typographie (police, corps, graisse, style)</li> <li>- l'ordre des informations et leur précision</li> <li>- l'énonciation : <ul style="list-style-type: none"> <li>- modalisation (nuances) du propos ou affirmation sans réserve,</li> <li>- évaluation, ou non, des propos avancés</li> </ul> </li> </ul> <p>Elle relève, en dernier recours des principes déontologiques et du point de vue idéologique qui caractérise chacun des journaux.</p>
<b>(Se) Relire</b>	<p>Correspondance officielle Copie d'examen Ecrits professionnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se relire c'est faire un acte de communication, donc : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la relecture doit se faire du point de vue du destinataire : professeur, collègue, examinateur, client, membre d'une administration. Se mettre à sa place, permet de juger la clarté de l'écrit, il faut donc relire pour évaluer et éventuellement corriger son texte du point de vue de son objectif : à quoi va-</li> </ul> </li> </ul>

		t-il servir : informer quelqu'un de quelque chose ? Se faire évaluer ? Exprimer des sentiments ? Partager une expérience ? Se mettre en valeur ? Faire rire ? Emouvoir ? etc.
<b>Parler de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Curriculum vitae</li> <li>- Lettre de motivation</li> <li>- Dossier professionnel</li> <li>- Entretien</li> <li>- Examen ou concours</li> </ul>	<p>Parler de soi revient à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mobiliser les éléments de notre connaissance de nous-mêmes</li> <li>- ordonner ces éléments en fonction d'un objectif défini et en relation avec le contexte</li> <li>- choisir son vocabulaire.</li> </ul>
<b>Poser des questions</b>	<p>Contexte oral, universitaire et professionnel :</p> <p>cours, débat, conduite de réunion, travail en équipe, enquête et questionnaire</p> <p>Ecrit : correspondance aux administrations</p>	<p>Pour poser de bonnes questions, simples, claires et adaptée, il faut éviter 5 types d'écueils :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- question double (deux en un)</li> <li>- questions mal formulées, ambiguës, embrouillées</li> <li>- questions inductrices (« ne pensez-vous pas que... ? »)</li> <li>- questions non progressives (s'il s'agit d'un débat)</li> <li>- questions mettant en cause la personne interrogée (« votre salaire est-il inférieur à celui de votre femme ? »)</li> </ul>
<b>Reformuler à l'oral</b>	<p>Toute situation collective d'échange oral :</p> <p>débat, conduite de réunion, séminaire, conférence, situation pédagogique, entretien</p>	<p>Reformuler des propos à l'oral c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rassembler, en les condensant et les restructurant, les propos de l'orateur,</li> <li>- faire simultanément l'analyse nuancée des propos tenus,</li> <li>- expliciter les sous-entendus ou les implicites</li> </ul>
<b>Relancer la discussion</b>	<p>Animation d'un débat</p> <p>Animation d'une réunion</p> <p>Situation d'enseignement</p>	<p>Pour relancer les débats, se centrer sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le thème de la discussion</li> <li>- la façon dont on est organisée la discussion ou la procédure permettant de résoudre le problème envisagé</li> <li>- les interlocuteurs et leurs réactions</li> </ul> <p>Les marques exprimant la déférence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la forme interrogative,</li> <li>- les invitations et sollicitations polies,</li> <li>- le conditionnel pour les suppositions,</li> <li>- l'explication courtoise du blocage et la proposition de rechange motivée</li> <li>- remerciements et formules de politesse</li> </ul>

<b>Répondre à une question</b>	Cours, examens, entretiens, vie courante Toutes situations professionnelles : débats, réunion, discussion...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformuler l'énoncé des questions</li> <li>- Expliciter la problématique</li> <li>- Réfuter les idées d'autrui après les avoir explicitées</li> <li>- Nuancer sa pensée par le recours aux modélisations.</li> </ul>
<b>Prendre en compte les réactions des interlocuteurs</b>	Réunion Débats Communication professionnelle Notes, observations des enseignants Evaluation (orale ou écrite) universitaire et professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les jugements émis par l'interlocuteur puis les analyser,</li> <li>- Tenir compte de l'information recueillie pour justifier sa position,</li> <li>- Discuter l'opinion des interlocuteurs en utilisant les moyens linguistiques adéquats.</li> </ul>
<b>Abréger</b>	Prise de notes (lors d'un cours, exposé d'une réunion, ...) Préparation d'un entretien oral Journal de bord lors d'un stage Ecrits utilitaires : liste de courses, de tâches, agenda, aide mémoire, post-it...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trier informations essentielles et secondaires</li> <li>- Organiser l'information recueillie</li> <li>- Nominaliser les phrases verbales</li> <li>- Utiliser divers procédés linguistiques et symboliques.</li> </ul>
<b>Combiner textuel et non textuel</b>	Construire un tableau, faire un graphe, un schéma Créer une affiche, une publicité Monter un panneau mural, une exposition Prendre des notes (recours aux schémas, symboles, dessins...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gérer l'espace (écrit, image)</li> <li>- Choisir les typographies adéquates</li> <li>- Travailler les slogans, les phrases « d'accroche »</li> <li>- Recourir au style télégraphique</li> <li>- Mettre en page un texte avec titre, sur et sous-titres, retraits, encadrés, etc.</li> <li>- Construire un plan combinant écrit et visuels.</li> </ul>
<b>Développer, expliciter</b>	Réponse orale à une question de cours Prise de parole lors d'un exposé, d'un débat, d'un entretien professionnel... Traiter un sujet d'examen ou de contrôle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer une idée en l'intégrant dans un contexte ou en l'opposant à une autre idée</li> <li>- Nuancer une idée, la reprendre sous un angle différent</li> <li>- Etayer ses arguments à l'aide d'exemples, d'illustrations...</li> <li>- Déduire une idée à partir d'observation</li> </ul>

<p><b>Construire des tableaux, des graphes</b></p>	<p>Préparation d'un exposé Synthèse de documents</p> <p>Préparation d'un rapport de stage Comparaison de deux situations bancaires</p>	<p>Reprendre ses cours de spécialité et mettre en valeur l'information essentielle.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schématiser, rendre visuel un texte pour en faciliter la mémorisation</li> <li>- Combiner texte et graphes</li> <li>- Réaliser un tableau, un histogramme, un diagramme, un croquis, etc.</li> <li>- Adopter un système de visualisation : lignes, colonnes, schéma à base de flèches, axe du temps, tableau à double entrée, diagramme...</li> <li>- Faire ressortir le rapport à établir : temps : antériorité/ postériorité/ concomitance, opposition, cause / conséquence...</li> <li>- Utiliser des codes graphiques de visualisation (logos, signes de ponctuation...)</li> <li>- Légender, titrer le non textuel</li> <li>- Faire un organigramme, un journal...</li> </ul>
<p><b>Exprimer un point de vue</b></p>	<p>Prise de position lors d'un cours, exposé, débat...</p> <p>Tout exercice universitaire : analyse de texte, synthèse de documents, commentaires, écrit d'examen...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co-évaluer l'exposé d'un camarade,</li> <li>- Changer de système énonciatif, de point de vue,</li> <li>- Distinguer objectif et subjectif</li> <li>- Convaincre, persuader lors d'un entretien</li> <li>- Prendre position sur des problèmes d'actualité</li> <li>- Développer un thème</li> <li>- Réécrire un texte d'auteur en supprimant toutes les marques de subjectivité, comparer les deux textes.</li> </ul>
<p><b>Mettre en valeur un élément, une idée...</b></p>	<p>Exposé, débat, réponse à une question de cours</p> <p>Documents professionnels : rapport, CV, mémoire</p> <p>Discours universitaire, professionnel, personnel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionner les éléments à mettre en évidence</li> <li>- Jouer sur la typographie</li> <li>- Mettre en page un texte, composer un document</li> <li>- Assurer la combinaison du textuel et du non textuel</li> <li>- Choisir le type de phrase, l'image, la figure de style adéquats à la mise en valeur souhaitée</li> <li>- Mettre en valeur des propos en utilisant des formules percutantes</li> </ul>

<p><b>Développer ses capacités d'analyse</b></p>	<p>Traiter un sujet d'examen          Evaluer toutes les possibilités avant de prendre une décision          Comprendre le fonctionnement du discours</p>	<p>Analyser un texte, c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le lire et le relire plusieurs fois pour le comprendre, l'interpréter, l'expliquer</li> <li>- le décomposer en éléments</li> <li>- repérer l'ordre des informations</li> <li>- s'aider d'indices : ponctuation, types de phrases, champ lexical...</li> <li>- mobiliser ses connaissances antérieures et du contexte pour commenter un texte ou des propos.</li> </ul>
<p><b>Argumenter pour persuader, convaincre, réfuter</b></p>	<p>Traiter un sujet d'examen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à l'oral : exposé, soutenance ...</li> <li>- à l'écrit : dissertation, rapport, mémoire...</li> </ul> <p>Débat, réunion, entretien, négociation, discours.          Analyse de publicités : images, spots radiophoniques/ audiovisuels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des données, (implicites/explicites), des illustrations pour expliciter ses idées et défendre son point de vue (persuasion/ réfutation)</li> <li>- Adopter une méthode (dialectique, inductive, déductive) pour construire un itinéraire argumentatif.</li> <li>- Assurer la cohérence de l'argumentation selon un ordre logique ou chronologique</li> <li>- Etayer ses arguments à l'aide d'exemples significatifs</li> </ul>
<p><b>Choisir le vocabulaire adéquat</b></p>	<p>Toutes les situations quotidiennes, universitaires, professionnelles, nécessitant une communication orale ou écrite .</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des ouvrages de références : dictionnaires de langue, de synonymes, d'étymologie, de bon usage, etc.), glossaires, précis de grammaire...</li> <li>- Activer du lexique passif</li> <li>- Choisir son vocabulaire en fonction de l'objectif visé, du contexte de communication</li> <li>- Relier niveaux de langue, contexte et statut des interlocuteurs.</li> </ul>
<p><b>Rédiger une introduction</b></p>	<p>A l'oral :          Toute communication formalisée : exposé, débat, conférence, réunion, soutenance de mémoire.</p> <p>A l'écrit :          Tout écrit formel : rédaction, dissertation, commentaire, rapport, correspondance, synthèse de documents, mémoire.</p>	<p>Rédiger une introduction à l'oral ou à l'écrit c'est :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- annoncer la thématique et définir le contexte.</li> <li>- exposer la problématique (parfois sous forme de question).</li> <li>- annoncer le plan des axes à développer</li> <li>- comparer des introductions orales et écrites (sur documents authentiques).</li> </ul>

<b>Rédiger une conclusion</b>	Tout travail formel, à l'oral et à l'écrit : dissertation exposé compte-rendu rapport synthèse de documents mémoire soutenance	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apporter une réponse adéquate à la question posée dans l'introduction.</li> <li>- Rassembler sous forme de bilan les idées développées</li> <li>-</li> <li>- Elargir le champ de la discussion en suggérant une autre problématique</li> <li>- Mettre en valeur un avis personnel sur le problème posé.</li> </ul>
<b>Reformuler à l'écrit et à l'oral</b>	Exposé, débat, soutenance, résumé, correspondance, synthèse de documents, analyse de textes...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformuler par condensation des propos, des textes, des documents...</li> <li>- Utiliser un vocabulaire personnel, hormis pour les concepts incontournables</li> <li>- Reformuler des propos, des textes, en fonction de la situation de communication</li> <li>- Reformuler en respectant le point de vue de l'auteur</li> </ul>
<b>Convaincre</b>	Toutes communications orales et écrites ayant pour but d'influencer le destinataire : Publicité, interventions orales lors d'un cours, d'un entretien, d'un exposé, d'une soutenance de mémoire...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapter son discours à la situation et aux interlocuteurs : choix du vocabulaire, créativité, implication personnelle, utilisation du non verbal...</li> <li>- Trouver des situations pour illustrer les effets persuasifs : exemplarité, implication, insistance, complicité, émotionnel...</li> <li>- Rédiger des slogans pour vendre un produit</li> <li>- Réaliser une affiche publicitaire</li> <li>- Utiliser lors de réunions, des effets persuasifs pour rallier à son avis les détracteurs.</li> </ul>
<b>Savoir distinguer entre objectif et subjectif</b>	Discussions (au quotidien et lors des cours), Entretiens professionnels Dissertation, Rapport...	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relever dans un corpus de textes variés les faits, les informations et d'autre part les commentaires, les jugements, les convictions de l'auteur</li> <li>- Débattre d'un film, d'un livre, d'une pièce de théâtre, d'une chanson...</li> <li>- Classer, dans un corpus de publicités, les éléments objectifs, subjectifs et ambigus</li> <li>- Discuter, en distinguant objectif et subjectif, des évaluations de copies, de rapports de stages (copies anonymes sorties des archives de l'ESB)</li> </ul>

<p><b>Rendre un texte cohérent</b></p>	<p>Toutes situations formelles à l'oral : prise de parole, exposé, récit... et à l'écrit : rédaction, résumé, rapport de stage, mémoire...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérer des maladresses, des incohérences dans une copie de contrôle ou une synthèse de documents</li> <li>- Réécrire des textes en éliminant les incohérences</li> <li>- Identifier les relations qui unissent les parties d'un document</li> <li>- Retrouver la cohésion thématique qui unit les paragraphes d'un texte</li> <li>- Repérer la progression narrative, explicative ou argumentative d'un texte oral ou écrit</li> <li>- Relever les indices qui assurent la cohérence d'un texte : connecteurs logiques, transitions, anaphores, mise en page...</li> <li>- Retrouver le référent explicite ou implicite, etc.</li> </ul>
<p><b>Travailler l'énonciation</b></p>	<p>Toute situation de communication orale ou écrite : exposé, entretien d'examen ou professionnel, correspondance écrite ou par téléphone, soutenance...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenir compte de la situation d'énonciation : qui parle ? à qui ? de quoi ? où ? quand ? comment ? pour quoi faire (visée) ?</li> <li>- Utiliser le niveau de langue, les réseaux linguistiques (syntaxe, lexique) adéquats à la situation de communication</li> <li>- Réécrire un texte subjectif en le rendant objectif et vice versa</li> <li>- Se préparer à un entretien d'embauche...</li> <li>- Expliquer le système d'énonciation d'un texte...</li> </ul>
<p><b>Mobiliser ses connaissances</b></p>	<p>Toute situation d'évaluation à l'oral ou à l'écrit (en temps limité) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oral d'examen</li> <li>- entretien professionnel</li> <li>- contrôles, examens...</li> <li>- soutenance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter, après lecture d'un sujet, tout ce qui vient à l'esprit, puis supprimer ce qui est « hors sujet »</li> <li>- Trouver des exemples se rapportant au sujet. Retrouver les champs lexicaux significatifs</li> <li>- Développer ses idées et les illustrer par des exemples tirés de souvenirs d'école, de vie, de voyages, de discussions, d'informations lues, vues, entendues.</li> <li>- Mettre en valeur ses connaissances en recourant à divers procédés.</li> </ul>

<p><b>Prendre des notes</b></p>	<p>Cours, conférences... Révision pour les contrôles, les examens, une fiche de lecture, rapport de stage, un compte rendu de réunion... Toute situation impliquant analyse et synthèse en temps réel (support oral) ou différé (support écrit)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'adapter, pour prendre des notes de manière rationnelle, au contexte, au débit de l'intervenant</li> <li>- Comparer deux prises de notes différentes avec le document source, identifier les qualités et les insuffisances des prises de notes</li> <li>- Prendre des notes sur une source sonore, en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- gérant l'espace,</li> <li>- hiérarchisant les informations</li> <li>- utilisant les procédés visuo-graphiques</li> <li>- écrivant en style télégraphique</li> <li>- abrégeant au maximum.</li> </ul> </li> <li>- Faire émerger un plan</li> <li>- Expliciter dans la marge des éléments implicites</li> <li>- Restructurer des notes pour les rendre communicables</li> <li>- Prendre des notes à partir de documents variés : débat télévisé, interview radiodiffusée, cours oraux et photocopiés...</li> <li>- Retravailler, les notes prises pour en faire un résumé.</li> </ul>
<p><b>Se connaître/ communiquer une image de soi</b></p>	<p>Discussions Entretiens professionnels Elaboration d'un CV/ lettre de motivation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser les facettes de sa personnalité pour communiquer une image de soi</li> <li>- Interroger les camarades pour connaître l'image qu'ils ont de vous</li> <li>- Confronter les deux situations précédentes</li> <li>- Pratiquer la vidéoscopie : se faire filmer en situation de classe et en dehors, visionner et commenter les attitudes corporelles et le discours</li> <li>- Rédiger un CV et une lettre de motivation à adresser à une société internationale qui recrute en Algérie</li> <li>- Simuler un entretien d'embauche en binôme, répondre aux questions posées sur vos aptitudes, vos difficultés, votre projet professionnel et de vie, vos valeurs...</li> </ul>

<p><b>Ordonner, faire un plan</b></p>	<p>Toute situation de présentation orale : exposé, débat, réunion, soutenance de mémoire...          Tout travail écrit universitaire et professionnel : contrôles et examens, analyse de documents, synthèse de documents, dossier, rapport, compte rendu, mémoire...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer, hiérarchiser les connaissances mobilisées sur un sujet donné</li> <li>- Organiser des informations en fonction de la problématique selon :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- un plan chronologique</li> <li>- un plan dialectique (thèse/ antithèse/ synthèse)</li> <li>- un plan-inventaire (classement par cas, rubriques, fonctions, points de vue...)</li> <li>- un plan- résolution de problème (exposé du problème dans son contexte, causes/ conséquences du problème, propositions de résolution du problème).</li> <li>- un plan commentaire (développement de la citation, limites de la citation, opinion personnelle justifiée).</li> </ul> </li> <li>- Reconstituer un plan-puzzle</li> <li>- Formuler des problématiques pour les plans proposés</li> <li>- Retrouver les insuffisances dans les plans proposés (co-évaluation)</li> <li>- Construire le plan d'un texte donné.</li> </ul>
<p><b>Trouver une problématique</b></p>	<p>Dissertation          Rapport de stage          Entretien professionnel          Exposé...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrouver les problématiques posées dans divers extraits de journaux</li> <li>- Reformuler des problématiques données</li> <li>- Définir l'angle d'attaque d'un sujet : résoudre le problème posé ? L'expliquer ? Le replacer dans son contexte spatio-temporel ? L'exposer à des tiers ?...</li> <li>- Trouver des problématiques à propos d'un thème en fonction de l'énonciateur</li> <li>- Trouver la problématique commune à divers documents (article de journal, prospectus, interview, publicité, statistiques...)</li> <li>- Choisir un sujet, trouver la problématique, sélectionner des sources de documents à rechercher dans la bibliothèque de l'ESB.</li> </ul>

<p><b>Replacer un élément d'étude dans son contexte</b></p>	<p>Analyse d'un concept juridique, économique, bancaire, ...  Compréhension d'un article de presse en fonction de la ligne éditoriale du journal  Stage, suivi d'un rapport de stage  Synthèse de documents  Préparation d'un entretien professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire les indices explicites : textuels, graphiques, typographiques, sigles, logos...</li> <li>- Repérer les points communs entre un message et son contexte</li> <li>- Faire émerger le contexte implicite et s'aidant d'indices paratextuels et textuels</li> <li>- Travailler sur les titres d'articles de journaux (quotidiens, hebdomadaires, revues spécialisées...) : les analyser en fonction de la ligne éditoriale</li> <li>- Commenter des affiches, des publicités d'abord sans indication sur leur contexte puis en les remplaçant dans le cadre d'origine, comparer les deux situations</li> </ul>
<p><b>Développer ses capacités de synthèse</b></p>	<p>Toute situation de communication orale : exposé, débat, conférence, séminaire, colloque, soutenance de thèse  Tout écrit universitaire ou professionnel : dissertation, synthèse de documents, commentaire de texte, rapports de stage, PV de réunion, correspondance...</p>	<p>Repérer le(s) passage(s) où sont synthétisés les propos tenus par un orateur lors de sa communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retrouver les points forts et les limites des synthèses dans des documents donnés</li> <li>- Synthétiser, sous forme de schéma, un texte donné</li> <li>- Comparer deux synthèses proposées pour le même document</li> <li>- Proposer une synthèse pour l'exposé fait par un camarade</li> <li>- Simuler une réunion, l'animateur devra faire une synthèse avant sa clôture...</li> </ul>
<p><b>Elaborer un questionnaire</b></p>	<p>Préparation du mémoire de fin de cursus  Recueillir des informations sur une animation : séminaire, conférence...  Réaliser une enquête pour le journal de l'ESB</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborer un questionnaire en binômes : <ul style="list-style-type: none"> <li>- choisir un thème</li> <li>- formuler une hypothèse</li> <li>- définir un objectif</li> <li>- sélectionner une population cible, des variables, des critères</li> <li>- construire des questions en cohérence avec la problématique et l'hypothèse posée</li> <li>- construire une grille de dépouillement codée</li> <li>- vérifier l'ordre des questions qui doivent être univoques et précises</li> <li>- varier les types de questions : à</li> </ul> </li> </ul>

<p><b>...suite élaborer un questionnaire</b></p>		<p>choix multiple, fermées, ouvertes, de fait (quand avez-vous commencé à lire des BD ?), d'opinion (appréciez-vous la suppression de la possibilité de fumer dans les avions ?), de synthèse...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyser des questionnaires pour en repérer les forces et les faiblesses</li> <li>- Exploiter un questionnaire : dépouillement, analyse de l'information recueillie, proposition de recommandations au commanditaire</li> <li>- Préparer un court questionnaire, un échantillon réduit pour avoir le feedback d'un exposé, d'une réunion...</li> </ul>
--	--	--

### 2.3.2. Opérations discursives

Eurin et Henao (1992) montrent que l'analyse du discours par domaine est loin d'être opportune. Elles proposent d'isoler pour des commodités didactiques deux grands types de discours qui dans la réalité ne fonctionnent pas de manière isolée : « le discours interactif » et « le discours expositif ».

Le premier vise à « faire agir » ou « faire croire », le second vise à exposer des idées, formuler des hypothèses, présenter, décrire, faire des raisonnements logiques, etc., c'est-à-dire à « faire savoir ».

#### Le discours interactif

Il est caractérisé par les marques linguistiques de l'émetteur et par les interrelations entre l'émetteur et le récepteur. On citera ici les marques et les aspects présents dans le discours pédagogique et les argumentations publicitaires, les modes d'emploi ...

a/ L'emploi des pronoms personnels et impersonnels marque :

- les modalités appréciatives (annoncent le point de vue du locuteur)
- certaines modalités logiques,

b/ La narration sert à faire le point historique d'une discipline, resituer une invention un chercheur,

c /la prescription : tend à amener l'interlocuteur à faire ce qu'on désire qu'il fasse,

d / l'argumentation : sert à faire agir en mobilisant toutes les ressources possibles.

#### Le discours expositif :

Il se caractérise par :

- l'effacement des énonciateurs au profit du référent,
- l'absence de modalités appréciatives,
- la présence de certaines modalités (possibilité, probabilité, certitude),
- l'utilisation du présent atemporel ou déontique,
- les tournures hypothético-déductives,
- les marques de la cause,
- les articulateurs logiques,
- les marqueurs temporels et spatiaux,
- Ce qui est possible / ce qui peut être ou ne pas être
  - Il est possible que..., il se peut que...
  - Peut être, je crois que...,
  - Je pense que..., il me semble que...

- Ce qui est improbable
  - Il y a peu de chances que...
  - La probabilité pour que...est très faible
  - Si cela arrive, c'est que...
- Ce qui est impossible
  - Il est impossible que...
  - Je doute fort que...
  - Il est exclu que...

Les marqueurs de l'inclusion/appartenance sont très importants en mathématiques et en statistiques :

€ : appartenir à, être un élément de, être un sous-ensemble de, inclus, y compris, de l'ordre de..

Les marqueurs de l'exclusion/non appartenance

¢ : ne pas appartenir à, ne pas être un élément (partie, sous ensemble) de, exclure, exclu, à l'exclusion de, sauf, à part, excepté, à l'exception de ...

Les différentes parties des discours expositifs :

Ces moments ne sont pas présents simultanément dans tous les discours expositifs :

- la désignation / dénomination,
- la définition,
- le raisonnement logique / la démonstration,
- l'énoncé des résultats,
- la description / caractérisation,
- la transformation / le processus

### **2.3.2. Les types de communication / de discours**

#### Le discours spécialisé

L'émetteur et le récepteur sont des spécialistes du même domaine et le message est centré sur le domaine de spécialité.

Supports :

- oral : conférences, entretiens entre pairs, séminaires, colloques, conclaves...
- écrit : revues, ouvrages spécialisés

Confronté à ce type de discours, l'enseignant de FLE est incapable de saisir le sens du message même s'il cherche dans un dictionnaire spécialisé le sens des termes techniques . Dans le cadre du FOS, au contraire, il conçoit des activités individualisées et demande aux étudiants de faire un compte rendu oral ou écrit de travaux réalisés dans le domaine de spécialité.

#### Le discours de semi-vulgarisation scientifique

L'émetteur est , par exemple, un professeur spécialisé et le récepteur un étudiant de la spécialité .

Supports :

- écrit : revues spécialisées
- oral : conférences, discussions, débats entre spécialistes

L'information est précédée d'une introduction ou d'un résumé préliminaire.

A l'oral, l'introduction comporte des redites et des reformulations dans le but d'attirer et de maintenir l'attention des récepteurs.

Le professeur de FLE est plus à l'aise avec ce type de discours, mais il n'est pas sûr qu'il comprenne l'intégralité du message. Les activités proposées consistent à :

- faire travailler les étudiants sur l'organisation du discours, ses moments, ses marqueurs ainsi que sur les systèmes de reformulation et les reprises ( texte / iconographie / légende)

- organiser une discussion sur l'état des recherches dans le domaine visé, les problèmes évoqués...
- organiser (vidéoscoper) dans la classe, « des conférences informelles » entre spécialistes pour présenter leurs recherches, leurs travaux, leurs attentes ...

#### Le discours de vulgarisation scientifique

L'émetteur est généralement un journaliste spécialiste d'un domaine et le récepteur, le grand public.

Les supports utilisés sont les revues scientifiques : les textes y sont d'accès facile et les illustrations (photos) nombreuses. L'argumentation est fortement structurée, le vocabulaire spécifique expliqué. Un grand nombre de tournures linguistiques dans ce discours est commun au discours spécialisé.

#### Le discours de la publicité

L'émetteur publicitaire est généralement un organisme public ou privé et le récepteur visé : tout le monde

Supports

- écrit : encarts, publi-reportages, affichettes, affiches, panneaux, tracts, etc.
- oral : annonces radio
- oral / écrit : spots télévisés

Les caractéristiques du message publicitaire sont : la clarté, la simplicité, la charge émotive. Il frappe l'imagination et séduit le récepteur.

#### Le discours scientifique pédagogique

L'émetteur est l'enseignant et le récepteur, l'étudiant au niveau universitaire

Les supports oraux qu'il convient d'utiliser sont les cours de spécialité (économie, droit, techniques bancaires, etc.). A l'écrit, ce sont les photocopiés fournis par l'enseignant spécialiste ainsi que les ouvrages universitaires, dont certains ont un discours très proche du discours spécialisé, alors que ceux destinés à l'enseignement professionnel utilisent un discours plus proche de celui de la vulgarisation scientifique.

Pour les activités à l'oral, l'enseignant de FOS peut utiliser comme supports l'enregistrement vidéo de cours de spécialité et demander aux étudiants de :

- repérer les procédés de bonne perception et compréhension du message, les redites,
- repérer les procédés d'utilisation du tableau ou d'autres supports (rétro projecteur, datachau...),
- interpréter le rôle des mimiques, de la gestuelle de l'enseignant,
- identifier les repères qui permettent de distinguer l'information principale de la secondaire et des digressions,
- apprendre à prendre des notes, relire des notes ou un photocopié.

A l'écrit, les activités se pratiquent sur des photocopiés, des ouvrages, des articles de journaux ou de revues, etc.

#### Le discours utilisé dans le rapport de stage, le mémoire, la thèse

L'émetteur est l'étudiant et le(s) récepteur(s) l(les) enseignants qui constituent le jury d'examen.

Supports : rapports de stage

mémoire

thèse

Ces documents obéissent à des règles académiques strictes. Leur discours relève à la fois du discours spécialisé et du discours didactique .

L'activité qui entre dans le cadre de l'interdisciplinarité, nécessite du temps et un encadrement par l'enseignant de spécialité et celui de français. Elle consiste en la préparation et la présentation aux pairs, pendant 15 minutes, d'un mini-mémoire d'une quinzaine de pages, suivie d'un débat.

Le traitement de texte est obligatoire pour assurer la clarté et la hiérarchisation de l'information.

#### Les discours scientifiques officiels

L'émetteur est soit l'enseignant, soit l'étudiant et le récepteur, un responsable administratif ou scientifique.

Les supports sont :

- des formulaires,
- des rapports,
- des demandes diverses,
- des lettres de motivation,
- des CV.

Ces documents à dominante argumentative, peuvent relever de l'argumentation scientifique ou de l'argumentation générale. Ils obéissent à des règles strictes qui régissent à la fois le formatage du document et son contenu. Le respect des normes en vigueur pour chaque type de document peut être décisif dans l'aboutissement de l'attente exprimée.

Nous avons étudié précédemment les variations des discours scientifiques selon les domaines, les types de communication et les différentes opérations discursives, et nous avons cité les éléments discursifs récurrents. Dans cette partie, notre démarche méthodologique consiste à regrouper ces éléments par catégories et à les présenter sous forme de nomenclatures non exhaustives mais allant decrescendo en matière de fréquence. Ces nomenclatures constituent « la matière première » de la plupart des activités proposées dans cette recherche.

Des contraintes d'espace nous amènent à laisser à l'équipe pédagogique le soin d'établir les nomenclatures lexicale et grammaticale.

#### **2.3.4. Activités d'oral, de lecture et d'écriture**

Les activités proposées sont recensées par domaine mais ne sont ni classées ni hiérarchisées. La progression sera établie par l'équipe pédagogique de l'ESB, selon un enchaînement logique permettant d'éviter la superposition ou la simple accumulation de notions.

Cette progression devrait obéir d'une part à trois principes de base : la succession, la combinaison et l'entrecroisement et, d'autre part, à une démarche de complexification graduelle et spiralaire en même temps, qui évite les répétitions mais entreprend des retours en arrière pour consolider, renforcer et approfondir.

L'articulation des activités d'oral, de lecture et d'écriture doit se faire à un triple niveau : discursif, textuel et phrastique avec une prédominance des deux premiers.

#### **a/ Activités à l'oral**

Dans ce curriculum, la place accordée à l'oral est équivalente à celle de la lecture et de l'écriture. Certes, l'enseignement-apprentissage de l'oral présente quelques difficultés, entre autres celle d'être reconnu comme « objet d'étude », la variété des formes d'expression orale (oral scolaire, niveaux de langage...), la conciliation entre activités individuelles et système collectif (groupe classe), l'évaluation, etc. On peut néanmoins

entreprendre un enseignement-apprentissage raisonné et réfléchi en entraînant les étudiants à pratiquer l'oral selon trois situations :

- l'échange à deux interlocuteurs (le dialogue) ,
- l'échange à plusieurs interlocuteurs (le débat) ,
- la prise de parole devant un auditoire (exposé, compte-rendu, récitation, théâtre, etc.).

Travailler l'oral, c'est permettre aux élèves de pratiquer des activités orales diversifiées, d'analyser les spécificités de l'oral (variation des formes de parole et des niveaux de langage en fonction des situations, des visées, des interlocuteurs). Pour cela, on associe deux modes de fonctionnement : en groupes et sous-groupes :

- l'écoute : on insiste sur la diversité des genres de l'oral, sur les relations entre les interlocuteurs, sur les stratégies mises en œuvre dans les échanges. On analyse la hiérarchie des informations, les explications, reformulations, digressions dans un propos oral,
- l'expression orale : elle inclut des pratiques d'oralisation de textes écrits (lecture à haute voix, jeux de rôle dramatiques, mémorisation, récitation) et des pratiques de production orale (reformuler oralement un énoncé entendu, formuler oralement des questions, exposer un bref compte-rendu de lecture, etc.).

Les activités sont réalisées fréquemment et à l'intérieur de groupes restreints afin que chaque apprenant puisse s'exprimer et partant, améliorer sa maîtrise du français.

Le but de l'enseignement- apprentissage de l'oral en tant que fin en soi (et non pas comme moyen seulement) est d'amener les étudiants à pratiquer des activités orales diverses et d'en analyser les spécificités pour parvenir à une maîtrise effective de l'écoute et de la parole ( cf. tableau ci-après) :

<b>L'écoute</b>	<b>La parole</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminer les genres de textes oraux.</li> <li>- Saisir la position (sociale, professionnelle, culturelle) des interlocuteurs à travers : la situation, la voix, l'intonation, le rythme, l'intensité, les niveaux de langage.</li> <li>- Prendre conscience de la variété des genres de l'oral : cours, conversation quotidienne, entretien, discussion, débat, déclamation, dialogue théâtral, etc. et des conventions qui les régissent.</li> <li>- Reconnaître l'implicite : sous-entendus, présupposés, procédés dilatoires, quiproquos, malentendus, connotations, visée effective vs visée déclarée, etc.</li> <li>- Anticiper sur la suite dans l'objectif de prendre des notes lors d'un exposé, distinguer l'essentiel du secondaire voire de l'accessoire, repérer les redondances et les informations inédites, différencier un exemple d'un argument, repérer les signaux intonatifs, les formes d'insistance, de focalisation , etc.</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problématiser un fait, un événement, une idée.</li> <li>- Utiliser les outils linguistiques servant à expliquer, justifier, confronter, comparer, concéder, etc.</li> <li>- Apprendre à modaliser : passer de l'implication passionnelle dans le discours à une distanciation des propos.</li> <li>- Passer de son point de vue propre à celui d'autrui en sélectionnant des arguments et des contre-arguments, des exemples et des contre exemples, etc.</li> <li>- Questionner, répondre à des questions.</li> <li>- Dire de mémoire une définition (d'un concept inhérent à la spécialité), un texte en prose ou en vers.</li> <li>- Donner, après lecture, des renseignements ponctuels sur un texte.</li> <li>- Résumer sommairement un texte lu.</li> <li>- Répondre à des questions.</li> <li>- Discuter une opinion, s'impliquer dans un débat, etc.</li> <li>...</li> </ul>

### **Activités à l'oral / réception**

- Identifier le contexte (éléments de la situation)
- Comprendre le sens général d'un document enregistré
- Comprendre les idées essentielles
- Identifier la nature et/ou la fonction d'un message
- Identifier les opinions, attitudes, sentiments exprimés
- Dégager l'information essentielle d'un court message
- Comprendre plusieurs informations dans un message long
- Découvrir le thème d'un message
- Découvrir la visée du locuteur
- Saisir toutes informations de détail dans un message court / long
- Saisir les points essentiels dans une communication orale
- Maîtriser les concepts du monde bancaire
- Ecouter un exposé et en extraire des informations sur le thème
- Repérer et analyser les mécanismes langagiers de l'exposant
- Ecouter/ réécouter un document sonore : enregistrement de cours, de conférences, d'émissions radiophoniques ou télévisuelles (chroniques économiques et financières, résultats de la bourse, cotation des devises, etc.) pour extraire l'information recherchée
- Enregistrer (à l'insu des interlocuteurs) des conversations, des échanges pour faire prendre conscience aux étudiants de leurs pratiques orales, ainsi que de leurs éventuels de leurs tics linguistiques et/ou physiques.

### **Activités à l'oral / production**

- Répondre aux questions posées, réagir aux consignes données
- Engager/maintenir une conversation sur soi ou sur un sujet quelconque
- Fournir des informations, répondre à des questions, dans une situation d'échange en face à face
- Déclamer un texte appris par cœur (poème, fable, tirade) en respectant la mesure, le rythme, le débit...
- Compléter ( remettre en ordre) des dialogues
- Créer des dialogues au téléphone ou en face à face
- Parler pendant quelques minutes pour raconter un événement choisi (par l'étudiant) en variant les niveaux de langage (soutenu, courant, familier).
- Parler pendant quelques minutes sur un sujet déterminé, imposé à l'étudiant (sujet préparé à l'avance ou non).
- Résumer oralement un cours de spécialité, un texte étudié en module de français
- Commenter un document (auditif / visuel / audio visuel / écrit) en intéressant l'auditoire par l'utilisation de styles variés
- Apporter une contradiction pertinente sur un thème donné
- Faire le compte rendu d'un travail préparé à l'avance ou d'une lecture, d'une visite, d'un film, sans lire ses notes.
- Prendre part à un débat (sur un sujet d'ordre général ou économique) en utilisant une langue correcte, en étant audible, avec nuances d'intonation en fonction des tournures utilisées (interrogative, déclarative, interro-négative)

- Faire un exposé construit sur un thème relatif au domaine de spécialité ou sur un roman lu
- Engager/maintenir une conversation sur soi, sur un sujet donné,
- Dans une situation d'échange en face à face, fournir des informations, répondre à des questions,
- Jouer à « Questions pour les champions de l'ESB » en répondant aux questions préparées lors d'activités d'écriture.
- Procéder à des enregistrements (qui seront analysés ultérieurement) de lectures à haute voix de textes variés
- Monter une ou deux courtes scènes extraites d'une pièce de théâtre ; les jouer sur différents registres (comique, tragique ...)
- Rendre compte d'un document écrit se rapportant au monde de l'entreprise
- Présenter des faits, exprimer un point de vue, argumenter de manière simple mais cohérente,
- Présenter un exposé oral portant sur un aspect du monde de la banque
- Faire des suggestions sur un sujet en rapport avec l'environnement socio-économique, avec les habitudes culturelles des affaires
- Analyser, évaluer, comparer des situations
- Défendre, justifier son point de vue, argumenter dans une situation de face à face : accueil, entretien (de vente, d'embauche), interview
- Manier le vocabulaire relatif au monde de la banque
- Etablir des contacts, échanger des informations
- Décrire son expérience, une activité
- Exprimer son opinion sur des sujets en relation avec la spécialité
- Dire ses préférences
- Mener un entretien professionnel, une négociation,
- Intervenir lors de réunions, séminaires sur un sujet du domaine bancaire
- Commenter des données statistiques : tableaux, graphiques
- Décrire ses représentations relatives à un type d'activités .
- Pratiquer des jeux de rôle : réagir en fonction de la situation et de la visée par les paroles / attitudes / mimiques / gestes adéquats,
- Faire des simulations de situations professionnelles :
  - entretien d'embauche dans une institution bancaire
  - réunions, exposés, conseils au client...
  - interview (journaliste / banquier).
  - négociation pour la signature d'un contrat.
  - cours de spécialité (enseignant / étudiant).
  - procès relatifs à des crimes économiques.
  - table ronde sur un thème concernant la politique, l'économie, l'environnement, les loisirs, la santé , le sport, la technologie, la musique , les arts en général, etc.

### **Typologie d'exercices**

Dialogue, lecture à haute voix, déclamation

Questions / réponses de type vrai-faux, à partir de visuels

Exercices de correction phonétique : travail de prononciation (son, rythme, intonation)

Exercices de passage de l'écrit à l'oral ( on ne parle pas comme on lit)

Exercices de reformulation prenant en compte le statut des locuteurs

Variation de registres

Discussion-débat

Conversations et analyse de conversations

Exercices de complétion de dialogues lacunaires à jouer dans les « scénarios ».

Elaboration de dialogues sur canevas (résolution de tâches, simulations, jeux de rôles) :

- création de dialogue (face à face, téléphone)
- trouver la question correspondant à la réponse donnée,
- études de cas et simulation
- reformulations de messages divers en prenant en compte le statut des locuteurs

Simulations de situations professionnelles : réunions, exposés, négociations, conseils au client...

## **b/ Activités à l'écrit / réception**

Pour faire émerger les représentations sur la compréhension de l'écrit, nous proposons en annexe 13 deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants de français, l'autre aux étudiants, à remplir avant l'entame du programme pour faire émerger les opinions et les représentations sur la lecture.

Les questionnaires comportent une majorité d'items fermés et quelques questions ouvertes pour les amener à verbaliser leurs pratiques et attentes. Ces questionnaires ont été adaptés d'après Narcy (1991), Comment mieux apprendre l'anglais, Paris, E.O.U pour le premier et d'après Puren et al (1999) pour le second.

La compréhension de l'écrit, conçue comme activité de discours et non comme simple décodage, consiste à prendre en compte les diverses formes de lecture, en fonction de la situation et des objectifs du lecteur. C'est ainsi qu'il faut introduire, en même temps que la lecture analytique, la lecture cursive qui est la pratique familière à tout lecteur compétent. En effet, elle accroît les possibilités de contact avec les textes les plus divers ; textes fonctionnels et documentaires, presse, textes littéraires porteurs de références culturelles universelles, bande dessinée, médias non verbaux...

La perspective du discours amène l'étudiant à se rendre compte du fait que tout texte est pris en charge et est orienté par un point de vue. La lecture de l'image est intégrée à travers les relations entre le visuel et le verbal, notamment la force argumentative et persuasive du discours visuel (publicité, illustration, dessin humoristique...).

### Activités proposées :

- Découvrir le sens général d'un texte
- Comprendre les données chiffrées, les informations spécifiques pertinentes dans un document professionnel
- Trouver dans un texte la réponse appropriée à une question posée (lecture sélective)
- Interpréter /analyser des graphiques, des données chiffrées
- Comprendre le sens général / les éléments clés / les idées essentielles d'un document spécialisé
- Maîtriser le lexique correspondant à la spécialité
- Comprendre tout écrit en rapport avec le domaine de spécialité (articles de presse d'actualité, documentation professionnelle...)
- Dégager les informations pertinentes dans les articles de presse et dans les documents professionnels : rapports, consignes, notes, lettres, modes d'emploi, etc.
- Chercher de la documentation
- Sélectionner des informations dans des documents de types variés
- Se repérer au CDI : consulter, seul, un fichier- papier et/ou un fichier numérique et trouver l'ouvrage, la revue ou le journal utile pour un travail déterminé.

- Lire des cours, des documents photocopiés, des journaux, des revues, des ouvrages spécialisés pour sélectionner des informations à utiliser pour préparer l'émission « Questions pour les champions de l'ESB ».
- Trier des documents pour mettre de côté ce qui ne convient pas au sujet à traiter.
- Classer, ordonner les documents sélectionnés pour une recherche en fonction de la hiérarchisation de l'information.
- Confectionner des fiches bibliographiques par domaine (finances, économie, droit général, droit bancaire, informatique, statistiques), en indiquant les références des ouvrages selon les normes en vigueur.
- Composer des familles de mots techniques relatifs à la banque en recourant à l'étymon grec ou latin du mot.
- Se constituer un « glossaire » personnel spécialisé en reformulant les définitions des mots les plus récurrents dans chaque module de spécialité.
- Accéder au sens des mots techniques en les décomposant en préfixe / radical / suffixe.
- Faciliter la recherche documentaire en listant les hyponymes qui correspondent à un hyperonyme et vice versa
- Utiliser un dictionnaire pour chercher les synonymes d'un mot-clé de la recherche.
- Explorer des photocopies spécialisés en utilisant diverses stratégies de lecture : entrer par les visuels, par les titres, par les amorces de paragraphes, par les extrémités (introduction / conclusion).
- Recourir aux facilitateurs d'un ouvrage ou d'une revue pour localiser des informations : table des matières, sommaire, index.
- Utiliser un moteur de recherche ou une base de données pour trouver des informations dans des multimédias (CD ROM, Internet ...).
- Sélectionner des sites, décoder leurs pages d'accueil, naviguer (dans un site ou un CD ROM) pour trouver des réponses à des questions précises sur un thème de spécialité ou non.
- Lire la presse : comparer le traitement de la même information par des journaux de lignes éditoriales différentes.
- Lire l'image : analyser des spots publicitaires, des dessins d'humour, films, documentaires, émissions télévisées, journaux télévisés ...
- Organiser des défis- lecture entre deux groupes d'un même niveau.
- Organiser des rallyes-lecture entre les sous-groupes de la même classe, sur la lecture cursive d'ouvrages de genres différents puisés dans les œuvres de portée universelle, dans la littérature/jeunesse, dans le patrimoine maghrébin/africain d'expression française .
- Se familiariser avec les principaux écrits régissant le monde des affaires : formes judiciaires de l'entreprise (société commerciales), obligations légales (concurrences, fiscalité, travail, consommation), obligations contractuelles (contacts, assurances...)
- Comprendre les réalités sociales, économiques et commerciales contemporaines
- Comprendre de façon approfondie le fonctionnement de l'entreprise...

### **Typologie d'exercices**

- Exercices de tri de textes (pour identifier la macrostructure textuelle).
- Exercices de ponctuation (pour faire fonctionner macro et micro structure).
- Exercices de reconstitution, de remise en ordre (pour faire fonctionner macro et micro structure)

- Exercices de repérage à l'aide d'une grille
- Exercices dits « puzzle »
- Exercices à trous (pour l'anticipation).
- Exercices de reformulations (pour l'inférence).
- Lecture analytique de documents écrits ou scripto-visuels (tableaux et graphiques nombreux)
  - Exercice d'expression : dire ce que l'on a compris (pour la construction),
  - faire un itinéraire de lecture personnelle,
  - décrire ses stratégies de lecture (être lecteur)

### **c/ Activités à l'écrit / production**

Il est nécessaire de ne pas verrouiller les frontières entre réception et production, entre commentaire et écriture d'invention, mais, bien au contraire, il faut décloisonner et articuler entre elles toutes les composantes qui font la richesse d'une langue. Tout texte doit servir à informer, convaincre, émouvoir, surprendre... un lecteur potentiel. En écrivant, l'étudiant doit se représenter son lecteur possible, réel ou fictif, pour ajuster sa tâche d'écriture aux attentes de celui-ci, la représentation du lecteur détermine le mode d'énonciation, le genre du discours et les effets.

#### Activités proposées :

- Produire un texte en respectant les formes syntaxiques de l'écrit
- Utiliser des structures variées et complexes, les termes appropriés
- Reformuler les idées essentielles d'un texte de manière personnelle fidèle et cohérente
- Donner un titre à chaque section d'un texte, d'un document
- Produire un texte court avec des phrases reliées entre elles, en reprenant des éléments fournis pour les organiser dans un format donné
- Produire un document professionnel formalisé (lettre administrative)
- Produire un texte cohérent et clairement articulé (écriture d'invention)
- Prendre des notes pour son propre usage
- Restituer de manière structurée, dans un écrit professionnel, les points essentiels d'une communication orale
- Remplir des questionnaires, des formulaires, des imprimés (usage professionnel ou social)
- Rédiger des documents professionnels courants en rapport avec la pratique professionnelle : rapports de stage, lettres standard, notes, comptes rendus, etc.
- Traiter et présenter l'information de façon organisée et hiérarchisée
- Produire des textes variés utilisés dans l'entreprise : lettres commerciales, fax, notes de service, rapports, messages électroniques, notes de synthèse, etc.
- Commenter des données statistiques (tableaux, graphes)
- Conceptualiser sous forme de graphe l'information contenue dans un texte
- Résumer des documents spécialisés (polycopiés, presse spécialisée, ouvrages)
- Prendre des notes, les organiser et les restituer dans un texte de plus en plus long
- Rédiger des notes pour divers destinataires
- Faire un plan, rédiger une introduction et une conclusion
- Planifier et mettre en texte des idées
- Réviser son écrit (avec ou sans le recours à un ouvrage de référence)
- Assurer la cohérence textuelle d'un écrit plus ou moins long
- Utiliser le traitement de texte pour présenter ses écrits
- Faire le fiche de lecture d'une œuvre complète

## Typologie d'exercices

- Reconstruction d'un texte dont des parties (articulateurs, propositions, phrases) sont omises
- Substitutions, transformations, exercices à trous
- Reformulations diverses (changement de personne, de registre, de temps, de point de vue...)
- Reconstitution de textes puzzles
- Jeu du facteur : écrire à un autre étudiant / à l'enseignant de courtes notes , les destinataires répondent aux destinataires et ainsi de suite
- Correspondance : les étudiants écrivent des lettres, des e-mails à des destinataires réels.
- Magazine ou bulletin de classe : les étudiants écrivent des articles, des annonces publicitaires, des petites annonces, etc.
- Questionnaires : préparer des interviews pour le bulletin de classe, une visite-enquête.
- Labyrinthe écrit : à l'aide d'un schéma ou d'une carte , les étudiants reçoivent une série de tâches connexes, l'une après l'autre, créant ainsi une série de lettres reliées, de courriers électroniques, etc.
- Ecriture collective : les étudiants écrivent leurs textes - phrase par phrase- sur des morceaux de papier et les donnent à des camarades qui font des corrections, des suggestions, des commentaires, puis les font circuler jusqu'à ce que chacun reprenne possession de son propre texte.
- Changement de contexte : récrire un texte en changeant de paramètres
- Auto – dictée : augmentation de la vitesse d'écriture et du volume du texte écrit
- Dictaglosse : de 3 à 5 textes courts sont dictés (une seule fois). Les étudiants les écrivent individuellement, puis travaillent, chacun avec un camarade, pour combler les trous. Ensuite ces binômes travaillent avec d'autres paires pour trouver plus d'informations et continuent ainsi jusqu'à reformer le groupe- classe et reconstituer les textes originaux
- Textes brouillés : remise en ordre de phrases, de paragraphes, de parties...
- Dictée chaotique : le texte dicté contient un supplément d'information (commentaires, digressions...), une fois la dictée achevée, il faut repérer et éliminer le superflu pour retrouver le texte original
- Questions /réponses à partir de documents écrits ou visuels
- Prise de notes à partir de documents oraux ou écrits
- Production de messages, de lettres ou de documents liés au monde de la banque
- Rédaction de télex, lettres, circulaires, notes de service, procès verbaux, télex...
- Questionnaires à remplir ou à élaborer
- Interprétation et complétion de textes, documents, tableaux
- Transcription oral / écrit
- Lecture - résumé sur des œuvres complètes et des ouvrages de spécialité
- Rédaction de synthèses de plusieurs documents traitant du même thème
- Exercices d'appariement, de classement, de complétion, de repérage, substitution et transformation, à l'aide de grilles préétablies
- Création de textes sur sujets proposés.
- Questions / réponses à partir de documents écrits ou visuels
- Produire de l'écrit à partir d'informations recueillies dans un document oral / écrit...

## 2.4. Conditions de mise en œuvre d'un curriculum

La mise en œuvre d'un curriculum nécessite la mise en synergie de plusieurs facteurs que nous classons en trois groupes :

- *les ressources humaines* : la formation des enseignants, l'implication des étudiants, la contribution effective de l'administration et de l'institution-employeur dans l'implantation du curriculum...
- *les ressources pédagogiques* : la méthode, le projet pédagogique, l'intégration de l'évaluation, la pédagogie différenciée, le recours à des pratiques favorisant l'autonomie des étudiants et leur implication dans leur formation, une nouvelle gestion du temps, de l'effectif, de l'espace et des moyens, le travail coopératif au sein de l'équipe pédagogique...
- *les ressources matérielles* : la mise à disposition du matériel adéquat, l'utilisation des TICE, l'utilisation optimale des sources et des lieux de documentation : bibliothèque, laboratoire de langues, salle d'informatique, connexion à Internet...

Si l'on part du principe que l'acquisition d'une langue étrangère suppose de la part de l'apprenant une utilisation raisonnée des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives, il est certain que son rôle, celui de l'enseignant et la relation pédagogique qui les relie, doivent être repensés dans le cadre de l'enseignement stratégique d'une langue étrangère.

### 2.4.1. Méthode et pratiques pédagogiques

#### a/ La méthode

Tout en étant éclectique, la méthode que nous préconisons relève de l'approche générale communicative fonctionnelle, à vocation professionnelle, avec la particularité de prendre en considération la dimension culturelle de la langue. La démarche se veut heuristique, centrée sur l'apprenant, à qui on demande de jouer un rôle actif dans son apprentissage, en utilisant les stratégies adéquates.

Elle revêt les caractéristiques suivantes :

- oral et écrit traités parallèlement et de façon équilibrée,
- intégration de l'évaluation formative aux apprentissages,
- grammaire implicite, explicitée selon les besoins par le biais d'activités de langue,
- utilisation de supports audiovisuels et informatiques,
- exercices structuraux : occasionnellement et dans une perspective de remédiation,
- activités d'écriture : exercices progressifs pour la rédaction de :
  - documents internes de l'entreprise : notes de service,
  - rapports, comptes-rendus,
  - procès verbaux.
  - textes de reformulation (résumés et synthèses)
  - textes relevant de l'écriture d'invention .
- activités orales : simulations,
  - jeux de rôle pour s'entraîner à l'entretien oral à la négociation d'affaires,
  - traitement de cas professionnels,
- lecture d'articles de presse et de documents authentiques concernant :
  - l'économie et droit,
  - le monde des affaires,
  - mais aussi d'œuvres complètes,
  - prise en charge du contenu socioculturel de la langue.

## **b/ Les pratiques pédagogiques**

La démarche correspond à une mise en œuvre des objectifs au moyen de séquences qui combinent de façon diversifiée les pratiques de lecture, la production de textes et des travaux pour la maîtrise de la langue. Les contenus indiqués dans les rubriques du programme font l'objet d'activités en classe et en dehors de celle-ci, sous forme d'activités décrochées. Les séquences sont le lieu privilégié pour travailler, en liaison avec les activités menées en classe, la production de textes oraux et écrits. La méthode préconisée induit des changements dans la façon de gérer l'effectif, le temps et l'espace-classe. Nous présentons ci-dessous un exemple d'organisation des apprentissages :

### *- L'élaboration progressive :*

Divisés en petits sous groupes (2 ou 3), les élèves effectuent un travail en temps limité. Ensuite, les sous groupes se regroupent (6 à 8) et ainsi de suite jusqu'à la reconstitution du groupe-classe. Dans la typologie d'exercices pour l'écrit /production en page 180, nous avons proposé cette façon de faire.

### *- La recherche collective d'idées :*

Le professeur pose une question et accepte toutes les réponses qu'il note au tableau. Ensuite, les sous-groupes les classent, les discutent et en tirent des propositions débattues par la classe entière.

### *- La leçon débat :*

La classe essaie de résoudre un problème en confrontant les hypothèses qui ont été préalablement émises par 4 ou 5 sous-groupes.

## **2.4.2. Le projet pédagogique**

L'approche par compétences va souvent de pair avec la pédagogie du projet qui préconise l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage en séquences, selon une progression planifiée et non une programmation rigide. Le projet, qu'il soit collectif (projet de la classe), individuel (projet de l'élève), didactique (au niveau de l'enseignement) ou pédagogique (au niveau de l'apprentissage) ne peut réussir que s'il est intégrateur, s'il fédère les différents apprentissages de la discipline (compétences linguistiques), met évidence les liens qui les unissent aux autres disciplines (compétences transversales) et s'il a une dimension socialisée.

Le projet pédagogique permet la centration sur l'apprenant et le décloisonnement des rubriques traditionnelles en mobilisant autour d'un même objectif, l'installation des compétences sélectionnées par le biais d'activités de lecture, d'oral, d'écriture, de fonctionnement de la langue et d'évaluation. Le nombre de séquences qui composent le projet est fonction du nombre d'objectifs d'apprentissage à atteindre.

On peut définir le projet comme « une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation de travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer par là des qualités d'autonomie. » (Legendre, DAE, 1993)

Le terme projet a une origine philosophique et désigne « une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci.(...).Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué et que son protagoniste puisse identifier les raisons de ses succès ou les motifs de ses échecs. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit « d'emblée

construit et rectifié au fur et à mesure de son déroulement, quel que soit son temps total. » (Cuq, DDF 2003).

Au niveau pré-pédagogique, les enseignants procèdent à la planification du projet retenu, c'est-à-dire qu'ils analysent les besoins, sélectionnent les compétences à installer, démultiplient celles-ci en objectifs d'apprentissage ( ce travail a été pris en charge dans le curriculum), sélectionnent les contenus et les supports adéquats, déterminent les modalités d'évaluation et d'organisation (travail individuel, en binômes, en sous-groupes ou en groupe-classe) et définissent des délais de réalisation.

Au niveau pédagogique, le projet est présenté aux étudiants qui ont toute latitude pour négocier son intitulé, son opportunité ainsi que le délai imparti pour sa réalisation car leur adhésion et leur implication sont nécessaires à sa réussite. L'entraînement « au débat argumenté », qui allie l'expression orale et le discours rapporté, leur permet également de faire des propositions concernant les contenus ou l'évaluation. Cette phase de négociation représente un espace de liberté d'expression où se fait parallèlement l'ancrage dans la démocratie.

En cours de réalisation, de fréquents moments sont réservés à la métacognition, pendant lesquels les étudiants verbalisent leurs stratégies d'apprentissage (cf. les parties consacrées à ce sujet dans le cadre théorique). Le cheminement spiralaire afférent à la démarche permet des retours en arrière, des réajustements, renforcements et consolidation des acquis à travers des activités ancrées dans la séquence ou décrochées, c'est-à-dire hors séquence. Celles-ci concernent tout autant les étudiants qui ont des difficultés que ceux qui n'en ont point. En effet, lors de la planification, l'enseignant prévoit autant d'activités pour les étudiants avancés que pour les moyens et les moins avancés. Ces activités sont aussi l'occasion d'instaurer un climat de travail coopératif qui permet la mutualisation des savoirs et savoir-faire et l'installation de l'esprit d'entraide et de collaboration dans le groupe.

Le travail hors séquence permet également de rester à l'écoute de l'actualité locale, nationale et internationale au moyen d'activités permettant de faire face à des événements (heureux ou malheureux) qui, en faisant irruption dans l'environnement des étudiants, nécessitent l'ouverture d'espaces de parole (discussion libre, débat, déclamation de poème, lecture à haute voix), de lecture (de la presse) ou d'écriture (rédiger une lettre, un appel, réaliser une affiche, etc.).

Le module de français est non seulement le lieu d'apprentissages linguistiques et discursifs relatifs au domaine professionnel visé, mais également le lieu idoine pour nouer une relation privilégiée avec la littérature. En effet, l'apprentissage du français est « un réinvestissement progressif et continu de ce qui a été acquis à la fois en termes de méthode et de culture. » (Marc Baconnet – in Perspectives actuelles de l'enseignement du français – Actes de séminaire organisé par la direction de l'enseignement scolaire – Octobre 2000, Sorbonne, CRDP Versailles 2001). Le réinvestissement vise un apprentissage de l'autonomie en matière d'écriture, de lecture, de littérature.

A titre d'illustration, nous proposons ci-dessous, une trame de *projet d'écriture* dont le canevas suit les étapes suivantes :

#### 1- Négociation collective du projet

- Cerner les paramètres de la situation de production.
- Faire des liens avec d'autres situations rencontrées.
- Repérer les connaissances et outils à mobiliser.
- Laisser des traces écrites (notes, conseils).

## 2- Première écriture

Premier jet : activité à mener individuellement, en binômes ou par petits groupes.

## 3- Confrontations et verbalisations

Verbalisation des réussites et difficultés.

Lectures par autrui (les pairs).

Confrontations entre les écrits produits.

Confrontations avec des écrits sociaux du même type.

Co-élaboration d'une liste de critères de réussite.

## 4- Activités systématiques d'aide à l'apprentissage

Lecture de textes de même type.

Affiner le repérage des caractéristiques : grammaire de texte/ de phrase, lexique/ conjugaison/ orthographe (choix opérés en fonction des difficultés rencontrées et des critères de réussite formulés).

## 5- Réécritures

Plusieurs éventuellement (2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> jets) avec passage à nouveau par les points 3 et 4.

Se référer aux critères : les compléter/ les modifier si nécessaire.

## 6- Activités d'évaluation du projet d'écriture

Le message a-t-il atteint son but ?

Quelles sont les réactions des camarades ?

Chaque critère est-il réussi ?

La compétence est-elle acquise ?

## 7- Activités d'écriture et ordinateur

L'ordinateur peut être un facteur de motivation chez des étudiants peu enclins à l'écriture. En effet, le traitement de texte, en permettant d'éviter la corvée de « recopier », stimule la rédaction et la révision, de textes plus ou moins longs.

L'ordinateur peut constituer également un outil de réécriture et d'autocorrection (correcteur d'orthographe).

Parmi la panoplie de projets susceptibles d'être réalisés par les étudiants, on pourrait suggérer l'élaboration d'un répertoire regroupant et explicitant des notions lexicales de la banque, une sorte de glossaire personnalisé (les définitions des concepts sont formulées par les étudiants après compréhension, intériorisation et intégration

### **a/ La lecture méthodique**

Nous suggérons à titre d'exemple, en Annexe 9, un projet relatif à la lecture stratégique que les enseignants pourraient mettre en pratique dès le début de la formation ou même avant celle-ci, lors du « séminaire intensif » d'une semaine, organisé par l'ESB au bénéfice des lauréats du concours d'entrée, et qui consiste à leur proposer 30 heures de français, à raison de 6 heures par jour pour une « mise à niveau linguistique ». Ce volume horaire conséquent pourrait servir aux étudiants à acquérir, au bout de 6 séquences, des compétences de lecteur autonome.

Le tableau montre la planification de l'apprentissage de la lecture rapide et efficace, celle dont les étudiants ont un besoin urgent pour aborder les modules de spécialité. Ils devront en effet, d'emblée, faire face à un volume conséquent de documents divers : cours photocopiés, journaux, revues, ouvrages...eux, dont la majorité n'a eu à lire jusque-là que des textes courts, dans le cadre du FLE.

### **b/ Supports suggérés**

Tout document susceptible d'être rencontré, lu, utilisé dans la vie courante et professionnelle :

Polycopiés de cours de spécialité  
 Ouvrages spécialisés  
 Panneaux explicatifs, dépliants  
 Brochures, prospectus  
 Textes publicitaires  
 Articles de presse générale  
 Articles de presse spécialisée  
 Documents bancaires authentiques  
 Comptes-rendus de stages  
 Textes de chansons  
 Poèmes  
 Nouvelles  
 Romans  
 Pièces de théâtre  
 Documentaires  
 Films...  
 Recherche documentaire sur Internet → occasion de lire du français  
 Activités approfondies de lecture (en classe)  
 Lecture cursive (pour le plaisir)  
 Documents écrits et graphiques, audiovisuels, multimédias  
 Internet  
 Extraits de débats télévisés,  
 Reportages radio, émissions relatives au domaine  
 Enregistrements de conférences, débats,  
 Enregistrements de soutenances de mémoires de fin d'études des promotions précédentes  
 L'utilisation de la vidéo s'avère rentable : elle permet aux apprenants d'améliorer leur  
 compétences de compréhension et de production.

### **2.4.3. Intégration des TICE dans l'enseignement /apprentissage du FOS**

L'innovation majeure préconisée par le curriculum proposé est l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (TICE) dans les pratiques de classe.

Si le nouveau programme, construit selon l'approche par compétences, fait apparaître l'utilisation des TICE comme une compétence transversale incontournable dans la formation des étudiants, il en va de même pour les enseignants, car « l'explosion de la technologie est un phénomène social, culturel et économique aux dimensions planétaires et dont les retombées semblent aujourd'hui irréversibles. Tous les champs de l'activité humaine sont concernés, de la vie familiale à l'éducation, la science, l'économie, la langue et la culture. Le développement économique et culturel des nations semble dépendre désormais, pour une large part, de la capacité de leurs citoyens à naviguer dans l'espace global d'un nouveau savoir, instrument de création et de diffusion. » Wafa Berry, 2004 :24-26

#### **a/ Formation des enseignants**

Dans le cadre d'une stratégie curriculaire visant l'articulation entre compétences linguistiques et transversales, diverses actions doivent être menées pour induire des changements d'attitude et de pratiques chez les enseignants de français, l'ESB doit instaurer pour ces derniers un système de formation bâti sur deux volets :

Le premier volet concerne une formation à l'enseignement du FOS et la conception/élaboration d'outils didactiques adéquats, prise en charge par des universités spécialistes du domaine, sous forme de séminaires, forums, cours en ligne, visioconférences, etc. Cette formation a pour objectifs de :

- perfectionner les enseignants dans le domaine de la didactique des langues et des cultures,
- leur faire découvrir les spécificités du FOS,
- les initier à la mise en pratique d'une pédagogie différenciée,
- les amener à développer des compétences méthodologiques ainsi que des pratiques d'animation de classe et d'évaluation,
- les initier à l'élaboration de matériel pédagogique adapté et à la conception de projets pédagogiques,
- les inciter à optimiser leur connaissance du monde professionnel bancaire et de son environnement.

Le second volet prend en charge la formation des enseignants à l'utilisation des TICE, en présentiel pour une courte durée et, à distance par la suite. Une fois cette utilisation maîtrisée, ils pourront construire eux-mêmes, en groupe, en collaboration avec les enseignants de spécialité et en partenariat avec les institutions relevant du domaine bancaire, des supports multimédias conformes au programme et à l'approche par compétences.

Sur la Toile, ils pourront participer à des forums au cours desquels ils échangeront leurs expériences avec des collègues francophones de tous les pays du monde. Ils auront également accès aux sites qui proposent sur le sujet, des informations abondantes et diversifiées, des documents authentiques pouvant servir de supports aux cours et activités d'apprentissage, des fiches techniques, des bibliographies, des sitographies... bref, des réponses- ou des éléments de réponse- aux questions qu'ils pourraient se poser.

## **b/ Formation des étudiants**

Les TICE instaurent une relation nouvelle au savoir, forçant ainsi l'enseignant qui travaillait seul à s'ouvrir à d'autres systèmes, à d'autres formes d'information et de formation. Ce changement de pratiques a évidemment des répercussions sur la formation des étudiants. Le recours à l'outil informatique induit leur participation, leur implication dans le processus d'apprentissage, les amenant ainsi à acquérir (ou à développer) l'esprit de recherche, l'esprit de synthèse et, surtout, l'esprit critique face au volume, à la diversité et à la complexité de l'information fournie. En contribuant pour une large part au développement de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, les TICE vont aider l'étudiant à développer sa créativité.

La substitution d'outils opérationnels à la pédagogie traditionnelle dans l'enseignement des langues permet à l'apprenant-utilisateur des TICE de s'approprier des concepts en même temps qu'une méthode de travail. En effet, « les nouveaux apprenants de la langue sont pragmatiques, pressés. Ils préfèrent une confrontation rapide avec la réalité, désirent des outils faciles d'emploi, recherchent un savoir atomisé en unités indépendantes, sont favorables à l'auto-évaluation, sont sensibles à l'insécurité langagière. » (Bertin J-Cl. *Ellipses*, 2001).

Avec l'introduction d'Internet en cours de français, les étudiants, habitués à être des « récepteurs » de l'information, vont devenir progressivement des « producteurs » de l'information, en la recherchant, la sélectionnant, l'organisant et la présentant de manière

autonome. Il incombe, en effet, à l'étudiant de « trier, canaliser, sélectionner les ressources qui permettent la construction des connaissances et l'amélioration de ses performances linguistiques ». Berry Wafa (2004)

Rares sont les étudiants (et ce sont généralement les filles de l'intérieur du pays et de condition sociale modeste) qui intègrent l'ESB en étant totalement ignorants de l'utilisation d'Internet, mais même dans ce cas, le module d'informatique permet de combler rapidement les lacunes. L'enseignant de français peut alors planifier des activités motivantes et ludiques qui peuvent revêtir la forme de mini-projets induisant une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace, l'effectif et les modalités de travail. L'intérêt de ces activités réside dans le fait qu'elles combinent étroitement oral, lecture, écriture et manipulation de la langue.

La démarche inductive s'impose pour ce type d'activités vu que l'étudiant contrôle à posteriori le degré de validité et les limites de l'approche qu'il a choisie. De même, il apprend à se forger des outils de recherche de l'information, de structuration et de comparaison, ce qui lui permet de confirmer ou d'infirmer ses hypothèses, de présenter de diverses manières des données (texte, graphes, tableaux, oralement), de les analyser et de les commenter. Pour illustrer notre propos, nous proposons ci-après quelques activités, très faciles à réaliser.

### **c/ proposition d'activités**

#### **Activité 1 :**

*Faire une recherche pour s'informer sur une entreprise bancaire, nationale ou étrangère.*

Objectifs : Chercher l'information, la sélectionner, l'organiser et la présenter oralement et par écrit.

Démarche :

- Accéder au site ciblé (par moteur de recherche ou par liste d'adresses fournie)
- Comparer oralement des sites d'entreprises : page d'accueil, image, etc.
- Choisir une entreprise, établir sa fiche d'identité – capital, date de création, chiffre d'affaires, effectif, etc.)
- Organiser les informations recueillies
- Rendre compte oralement du travail effectué
- Rédiger un court texte pour présenter l'entreprise dans le journal de la classe
- Réviser son texte en recourant au correcteur d'orthographe.

#### **Activité 2 :**

*Concevoir / présenter un journal télévisé*

Objectifs : Maîtriser la technique du résumé

Présenter oralement des informations structurées

Développer le sens critique

Démarche :

- Organiser des groupes, choisir des sujets
- Visiter les sites des journaux francophones
- Sélectionner l'information relative aux sujets retenus qui doivent couvrir différents domaines (vie politique, économique, scientifique, sociale, culturelle, sportive, etc.).
- Organiser les informations en courts résumés
- Enregistrer les présentations individuelles ou en binômes
- Faire l'autoscopie des interventions (auto et co-évaluation des prestations qui auront été filmées à des fins d'analyse.)

**Activité 3 :**

*Préparer un exposé et le présenter oralement*

Objectif : Maîtriser les techniques de l'exposé oral et écrit

Démarche :

- Discussion en groupe-classe des caractéristiques de l'exposé
- Constitution des sous-groupes et choix d'un sujet en relation avec le champ disciplinaire
- Recherche sur la Toile : sélection de l'information
- Organisation et sauvegarde de l'information
- Traitement de texte
- Présentation orale
- Présentation sous forme écrite.

**Activité 4 :**

*Postuler pour un stage de formation à l'étranger*

Objectifs : Rédiger un CV et une lettre de motivation

Passer un entretien oral

Parler de soi, donner de soi une image positive

Démarche :

- Visiter des sites offrant des formations
- Sélectionner une annonce
- Rédiger son curriculum vitae (traitement de texte)
- Ecrire une lettre de motivation (manuscrite)
- Simuler un entretien avec un jury
- Répondre à des questions

L'étudiant va sur différents sites (entreprises, universités, journaux, etc.), cherche des offres, les compare avant d'en sélectionner une, remplit des formulaires en ligne. L'Internet, instrument d'une grande efficacité par les liens multiples instaurés entre toutes sortes d'organismes, permet à l'étudiant à travers cette activité de « se trouver dans la langue en quelque sorte, et de ne plus être en position d'observateur de la langue, c'est-à-dire en dehors de la langue. » Sprenger Roy, cité par Wafa Berry, 2004 : 36

**Activité 5 :**

*Entreprendre une correspondance par e-mail avec des étudiants de même profil.*

Objectifs : Ecrire court, écrire souvent

Maîtriser les différents discours

Démarche

- Naviguer sur Internet
- Rechercher (utiliser) les moteurs de recherche, les sites adéquats
- Sélectionner une offre de correspondance
- Lire et suivre des consignes à l'écran
- Consulter un dictionnaire électronique
- Ecrire pour raconter, décrire, expliquer, répondre à des questions
- Réviser son texte
- Utiliser un CDROM
- Naviguer pour trouver des supports
- Envoyer un fichier attaché

Ces activités proposées pour montrer l'utilisation potentielle de l'Internet en cours de français, montrent que les TICE sont des facilitateurs d'apprentissage cognitif, méthodologique et socioculturel auxquels l'enseignant de français peut recourir pour certaines tâches transmissives ou reproductives. Il peut ainsi consacrer plus de temps à chaque étudiant pour l'aider à développer les compétences requises pour une formation adéquate.

Ces activités induisent une interactivité effective entre pairs (réels et virtuels) un climat de travail propice aux échanges, favorisant la participation de tous. On peut aussi utiliser de manière fonctionnelle le courrier électronique pour développer la communication en français en même temps que la maîtrise de cette langue. Disposant chacun d'une adresse électronique, les étudiants peuvent se consulter ou consulter l'enseignant par e-mail, s'informer sur des contenus, des activités, des dates d'examen, etc. En les incitant à écrire, l'enseignant participe à développer chez eux des compétences à l'écrit, ôtant ainsi à cette activité sa réputation de compétence difficile à maîtriser. Les forums de discussion et les courriels, alliant les spécificités de l'oral et de l'écrit, stimulent le désir de communiquer et participent au développement de compétences communicationnelles.

Cette démarche innovatrice dans le domaine d'enseignement/apprentissage du français, ne l'est plus dans le monde des affaires où elle fait partie intégrante des pratiques professionnelles. L'adopter ne signifie pas en garantir l'efficacité car « il ne faudrait pas croire trop rapidement que l'avènement des nouvelles technologies (...) est la solution radicale aux problèmes actuels de l'enseignement : démotivation des apprenants et des enseignants (...), antagonisme de la théorie et de la signification, de la contextualisation. » (Lebrun Marcel, Des technologies pour enseigner et apprendre, De Boeck Université, 1999, p 147).

L'important est que les étudiants progressent vers une utilisation rationnelle des possibilités des TICE (auto-évaluation, remédiation, entraînement, tests, etc.) qui feront d'eux des lecteurs-locuteurs- scripteurs autonomes.

#### **2.4.4. Autoformation assistée (AFA)**

Il ne peut y avoir de progrès en langue sans travail personnel : il faut encourager et valoriser l'apprentissage individuel, même s'il faut passer par une phase de tutorat. L'AFA est «une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation de travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer par là des qualités d'autonomie. » (Legendre, DAE ,1993)

Les principes d'un système d'Auto-formation assistée sont :

- 1- aider les apprenants à identifier clairement leurs besoins,
- 2- mettre à leur disposition le plus grand nombre de ressources matérielles,
- 3- apporter l'aide pédagogique nécessaire pour permettre à l'apprenant de dégager une stratégie d'apprentissage personnelle,
- 4- créer les conditions psychologiques qui permettent d'entretenir la motivation,
- 5- fournir les éléments nécessaires à la construction d'un parcours pédagogique conforme aux besoins, en accord avec la stratégie dégagée,
- 6- assurer le suivi pédagogique nécessaire,
- 7- proposer des auto-évaluations et des préparations aux examens, d'autant plus qu'à l'ESB, les enseignants des modules de spécialité se plaignent de ce que les étudiants « restituent les cours, à la virgule près »,
- 8- donner à chaque étudiant, par des activités orales et écrites, la mesure de ses acquisitions en matière de compréhension des textes, d'expression, de réflexion et d'invention.

- 9- impliquer les enseignants de français dans l'accompagnement des étudiants lorsqu'ils rédigent leurs rapports de stage ou leur mémoire de fin d'études,

La mise en place de l'AFA, système fédérateur de ressources humaines et matérielles au service de l'apprenant nécessite :

- la détermination des compétences à installer par l'identification des besoins individuels,
- la constitution d'un centre de ressources, la collecte du matériel pédagogique approprié et la fabrication du matériel manquant,
- la détermination d'un programme de travail en fonction des objectifs,
- le suivi pédagogique
- la variation des supports pour soutenir la motivation .

Pour ce faire, nous préconisons les mesures suivantes en ce qui concerne les ressources :

- *Le laboratoire de langue :*

Il est nécessaire d'y programmer des séances pour corriger les défauts de prononciation de certains phonèmes: / u /, / ou /, / é /, / on /, / an /, etc. à l'aide d'exercices formalisés sous forme de cassettes audio et/ou vidéo. Les étudiants pourraient y accéder seuls pour s'entraîner, ou en en groupes restreints comportant des éléments compétents qui serviraient de tuteurs.

- *Le centre de documentation et d'information (CDI):*

L'enseignant de français doit faire découvrir aux étudiants les multiples possibilités du centre de ressources. L'administration doit leur donner la possibilité d'y accéder après les cours pour consulter les moyens didactiques et pédagogiques : dictionnaires, encyclopédies, précis de grammaire, conjugaison, vocabulaire et d'orthographe. Les responsables concernés doivent enrichir progressivement le fonds documentaire pluridisciplinaire par l'acquisition de supports authentiques écrits, sonores, audiovisuels, multimédia .En collaboration avec ces derniers, les enseignants de français pourraient y organiser des activités de lecture et d'échanges autour des lectures, en accordant une attention constante à l'actualité dans le domaine de spécialité et culturel.

- *La salle d'informatique :*

L'accès doit y être libre et les horaires d'exploitation aménagés de sorte que les étudiants puissent y passer le plus de temps possible, d'autant plus que tous les étudiants, sans exception, résident au sein même de l'ESB. L'extension des horaires d'utilisation permettrait aux étudiants d'utiliser les ordinateurs après les cours et durant le week-end. Ils pourront y utiliser les supports variés tels que CDROM, disquettes pour des exercices sur ordinateur et des activités d'auto-évaluation et, pourquoi pas, naviguer sur le Net.

#### **2.4.5. Modules d'apprentissage et évaluation formative**

L'autre choix méthodologique cardinal est l'intégration de l'évaluation formative à l'apprentissage. En fait, ce sont deux constituants inséparables d'une même réalité. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi de présenter en Annexes 9 et 10 deux modules complets : le premier concerne le domaine de l'écrit/réception, le second, le traitement de l'information, c'est-à-dire des activités combinées de lecture et d'écriture.

Auparavant, nous allons montrer l'étroite relation qui existe entre les différentes parties d'un module d'apprentissage et les étapes et fonctions de l'évaluation formative.

<b>Parties d'un module d'apprentissage</b>	<b>Tests d'évaluation</b>	<b>Etapes et fonctions de l'évaluation formative</b>
<b>Système d'entrée</b>	<b>Pré-test</b>	<p><b>Le pronostic</b> C'est la première étape de l'évaluation formative.</p> <p><b>Pourquoi ?</b> Pour pouvoir déterminer si l'élève peut aborder le module proposé.</p> <p><b>Quoi ?</b> Vérifier les préalables</p> <p><b>Qui ?</b> L'étudiant.</p>
<b>Corps du module</b>	<b>Tests intermédiaires</b>	<p><b>Le diagnostic</b> C'est la deuxième étape de l'évaluation formative.</p> <p><b>Pourquoi ?</b> Pour faciliter l'apprentissage de l'élève et pour réguler son propre enseignement.</p> <p><b>Quoi ?</b> Obtenir des informations sur les difficultés rencontrées par l'étudiant</p> <p><b>Qui ?</b> L'étudiant et l'enseignant.</p>
<b>Système de sortie</b>	<b>Post-test</b>	<p><b>L'inventaire</b> C'est la troisième étape de l'évaluation formative.</p> <p><b>Pourquoi ?</b> Mesurer le degré d'acquisition et de maîtrise de compétences par l'étudiant sur le module complet.</p> <p><b>Quoi ?</b> Tester l'acquisition des savoirs et savoir-faire lié à la maîtrise d'une compétence.</p> <p><b>Qui ?</b> L'étudiant.</p>

# CONCLUSION

Notre présent projet de recherche étant entièrement centré sur la conception d'un curriculum, il est certain que son efficacité réelle ne saurait être vérifiée qu'à l'épreuve du terrain, tout projet pédagogique nécessitant cette confrontation pratique qui seule, permet de valider ses éléments constitutifs et de passer par des paliers d'adaptation. Cependant, afin de limiter les marges d'erreur, nous nous sommes efforcés, avant de formuler ce projet de lui donner une quintuple référence à travers :

- la définition aussi précise que possible des théories et des expériences en vigueur en matière d'apprentissage du français,
- une restitution et une lecture aussi fidèles que possible de notre propre expérience à l'ESB,
- un cadrage de notre projet par l'étude des éléments contextuels : le français en Algérie et dans l'enseignement, le système bancaire et ses pratiques linguistiques, l'Ecole Supérieure de Banque...
- un travail d'enquête auprès des acteurs principaux de notre problématique, à savoir les enseignants et les étudiants encore en formation ou déjà actifs,
- une présentation de l'approche curriculaire, de ses méthodes et pratiques.

A partir de ces éléments, nous avons argumenté le choix de notre démarche en faveur de la dimension culturelle de la langue qui nous paraît l'enjeu principal de l'enseignement du français dans un cadre tel que celui de l'ESB où il s'inscrit à la fois dans les domaines du FLE (français langue étrangère), du FLS (français langue seconde) et du FOS (français sur objectifs spécifiques). Ce triple référencement est par ailleurs rendu plus complexe par la nature de l'établissement, l'ESB, de par :

- ses critères de sélection à l'entrée où le français tient une place très importante,
- les niveaux différenciés de maîtrise de la langue par les étudiants,
- l'absence de véritables programmes et d'orientation des enseignants,
- le statut de ces derniers, empêchant un investissement pédagogique continu.

Notre constat a fait ressortir que l'apprentissage actuellement mis en œuvre reconduit et/ou prolonge celui dispensé dans le cycle secondaire, sans tenir compte des missions de l'établissement et des besoins réels des étudiants, lesquels, avec leurs enseignants, reconnaissent majoritairement son inadéquation et vont jusqu'à en identifier les contraintes et contradictions. Cette opinion au sein de l'établissement est corroborée de manière aussi tranchée par les étudiants sortis de l'ESB actuellement en fonction dans différentes banques, leurs points de vue étant particulièrement importants car ayant été validés par l'expérience. Il en est ressorti que l'enseignement du français à l'ESB est considéré comme un appendice aux enseignements de spécialité et se trouve, de plus, limité à une vision « techniciste » de la langue qui ne tient pas compte du fait que :

- les matières de spécialité sont quasiment toutes enseignées en français et que leur niveau élevé nécessite une maîtrise à la fois complète et précise de la langue,
- le secteur bancaire national (public ou privé, national ou étranger), de même que l'ensemble de l'appareil économique, exerce essentiellement en français,
- le métier de banquier, ainsi que nous l'avons montré, ne se limite pas au « monde des chiffres » mais, au contraire, utilise largement la langue dans les rapports, études, échanges avec les collègues et la clientèle.

Ces arguments donnent davantage de poids à un enseignement fondé sur la dimension culturelle de la langue car, d'une part, elle vise un niveau de pratique professionnelle élevé où la précision est de rigueur et, d'autre part, le métier de banquier a évolué, devenant une profession obligatoirement ouverte sur le contexte économique, social et même culturel, centrée sur l'analyse, la prise de parole, la lecture et la rédaction de documents divers, la communication, les relations publiques, les nouvelles technologies, etc.

L'exploitation de nos résultats de recherche et de sondage a par ailleurs confirmé notre expérience empirique sur le plan de la nécessaire combinaison de l'oral et de l'écrit dans

cet apprentissage et de diverses autres conclusions récapitulées dans le tableau de convergence proposé qui nous a servi de « noyau » conceptuel du curriculum proposé, fondé sur :

- une entrée par les compétences,
- une prise en charge totale des compétences transversales,
- une organisation du travail en projets,
- la réhabilitation de l'oral,
- l'intégration de l'évaluation aux apprentissages,
- la prise en charge de stratégies d'enseignement-apprentissage,
- la prise en compte de l'erreur comme facteur d'apprentissage,
- une gestion spécifique de l'effectif, du temps et de l'espace,
- l'intégration des TICE,
- la prise en charge de la dimension culturelle de la langue.

A l'issue de cette élaboration que nous avons menée jusqu'à la définition des conditions de mise en œuvre et la proposition d'activités pédagogiques aussi détaillées que possible, notre réflexion s'est portée sur le caractère général de notre recherche. En effet, compte tenu des particularités de l'ESB et notamment de l'enseignement du module de français en son sein, il nous est apparu que nombre de nos conclusions pouvaient s'appliquer plus généralement à l'enseignement du français dans notre pays. Nous avons souligné ainsi le caractère « hybride » du français dans notre pays, mettant en confrontation un statut de langue étrangère avec une pratique très large, notre pays étant considéré comme le deuxième pays après la France dans l'usage de cette langue.

Or, l'enseignement de cette langue ne tient pas compte de sa réalité sociologique, utilisant des méthodes parfois liées à une langue maternelle (ce qui n'est pas le cas ou alors rarement), parfois à une langue étrangère (ce qui n'est pas entièrement vrai du fait de sa présence dominante dans l'environnement économique social), parfois encore à une langue seconde (ce qui est faux dans plusieurs secteurs d'activité où elle reste première). Cette ambivalence pédagogique qui empêche la formulation d'une didactique adaptée et donc efficace de la langue, nous semble se vérifier non seulement à l'ESB mais dans l'ensemble des paliers de l'éducation nationale, à l'Université (dans les filières médicales, scientifiques notamment) et les institutions ou écoles spécialisés de haut niveau.

C'est cet écueil que nous nous sommes efforcés d'éviter, non pas en trouvant un « juste milieu » ou en opérant un mixage des trois (apprentissage en tant que langue maternelle, ou langue étrangère, ou langue seconde), mais en déterminant de la manière la plus précise les objectifs de formation et les besoins des étudiants (pendant le cursus mais aussi après) et en les intégrant dans une approche culturelle tendant vers un apprentissage global de la langue, dans sa structure linguistique et culturelle et avec l'ensemble de sa substance de contenus.

Ce n'est pas en enseignant au nom de l'efficacité et de la spécialisation, une langue finalement abstraite (car aucune langue ne peut se limiter aux strictes frontières d'un métier), en la réduisant à quelques techniques et à la transmission d'un lexique, sinon d'un jargon professionnel, que l'on peut atteindre des objectifs de formation élevés, à fortiori dans un cadre tel que l'ESB, mais de manière générale également.

Enfin, nous nous sommes demandés dans quelle mesure notre travail pourrait servir également aux apprentissages des autres langues étrangères, voire même de la langue nationale, elle-même sujette à l'écart entre l'arabe enseigné et l'arabe parlé. Notre vœu est que ce travail puisse apporter une contribution réelle à la recherche nationale en didactique des langues et, pour le cas précis que nous avons étudié, être appliqué, ce qui permettrait de poursuivre l'étude à l'épreuve de sa réalité.

# **ANNEXES**

## SOMMAIRE DES ANNEXES

- ANNEXE 1 : Programme de français de l'ESB
- ANNEXE 2 : Qualité d'un programme ou d'un projet de programme
- ANNEXE 3 : Grille d'analyse du programme en terme de présence et absence
- ANNEXE 4 : Grille d'analyse de la cohérence d'un programme
- ANNEXE 5 : Questionnaire pour les enseignants de français
- ANNEXE 6 : Questionnaire pour les étudiants actuels
- ANNEXE 7 : Questionnaire pour les enseignants de spécialités
- ANNEXE 8 : Questionnaire pour les anciens étudiants
- ANNEXE 9 : Proposition de module de lecture méthodique
- ANNEXE 10 : Proposition de module de traitement de l'information
- ANNEXE 11 : Représentation sur l'écrit / enseignants
- ANNEXE 12 : Représentation sur l'écrit / étudiants
- ANNEXE 13 : Glossaire
- ANNEXE 14 : **Bibliographie**

# ANNEXE 1

## ÉCOLE SUPÉRIEURE DE BANQUE

CYCLES : B.S.B et D.S.E.B.

### PROGRAMMES

Techniques d'expression

### AVANT-PROPOS

L'évaluation des élèves admis en première année des cycles B.S.B et D.S.E.B a permis de déceler, en plus d'une grande hétérogénéité des niveaux, les lacunes et insuffisances suivantes :

- Prononciation défectueuse due notamment à des interférences linguistiques entre l'arabe et le français.
- Non maîtrise de la langue orale.
- Pauvreté et imprécision des vocables utilisés.
- Non maîtrise du fonctionnement de la langue.
- Difficulté de compréhension de l'oral et de l'écrit.
- Lecture hésitante et non expressive chez la majorité des élèves dont certains ne maîtrisent pas l'acte de lire.
- Orthographe malaisée due à la méconnaissance des règles les plus élémentaires grammaticales et d'usage.
- Non maîtrise des techniques d'expression et de communication.
- Absence d'une vue claire et cohérente du système de la langue française.

Aussi est-il indispensable de prévoir, en plus de l'acquisition de techniques d'expression, des activités en vue de la maîtrise du fonctionnement de la langue et de l'expression écrite, notamment en première année des cycles B.S.B et D.S.E.B. Ces activités seront modulées selon les niveaux des élèves. En cas de besoin, on pourra envisager des séances de soutien. Par ailleurs, afin de motiver les élèves et faciliter l'assimilation des techniques d'expression étudiées, on prendra appui sur des exemples concrets de la vie courante et ou professionnelle (étude de cas), ainsi que sur des textes, d'ordre général et ou professionnels choisis en relation avec les autres équipes pédagogiques de l'école et le secteur bancaire. Cette méthode, tout en rendant l'enseignement des « techniques d'expression » plus attrayant, a pour objectifs principaux :

- De susciter et stimuler le goût de la lecture chez l'élève par une meilleure fréquentation de la bibliothèque de l'école.
- De la compréhension du français spécifique utilisé dans l'enseignement des modules techniques (maîtrise du vocabulaire bancaire et des structures linguistiques spécifiques, mise en forme des prises de note et synthèse...).

- De préparer l'élève à la vie professionnelle

En ce qui concerne les programmes proprement dits, il importe de préciser :

- Qu'ils sont communs pour les B.S.B et D.S.E.B 1<sup>ère</sup> année puisqu'il s'agit d'acquérir principalement les techniques d'expression de base et de consolider les acquis antérieurs en matière de fonctionnement de la langue et d'expression écrite (compréhension et production).

- Qu'ils diffèrent assez sensiblement en B.S.B et D.S.E.B 2<sup>ème</sup> année compte tenu des profils de sortie et de la durée de formation impliquant la prise en charge des modules « méthodologie » et « communication » en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> année pour les D.S.E.B d'une part et l'introduction de notions de ces modules en 2<sup>ème</sup> année pour les B.S.B d'autre part.

## **Cycle : D.S.E.B**

### **TECHNIQUES D'EXPRESSION**

#### **PROFIL DE SORTIE**

**Volume horaire : 180 heures**

- Consolidation des mécanismes fondamentaux, des outils linguistiques et du fonctionnement de la langue française.

- Maîtrise de la langue orale et écrite : compréhension et production.

- Acquisition des savoir-faire nécessaires à la maîtrise des techniques d'expression liées à l'activité professionnelle.

- Maîtrise de la rédaction des documents professionnels.

### **TECHNIQUES D'EXPRESSION**

**B.S.B et D.S.E.B 1<sup>ère</sup> année**

**Volume horaire : 90 heures**

#### **I. Objectifs du cours :**

- Acquisition des techniques d'expression de base et maîtrise du fonctionnement de la langue.

- Maîtrise de la langue orale et écrite : compréhension et production.

#### **II. Plan du cours**

##### **1. COMMUNIQUER**

###### **1.1 Prendre la parole**

###### **1.1.1. Objectifs**

- Libération de l'expression.
- Mise en valeur des éléments de la communication : l'émetteur, le récepteur, le référent, le canal, le code.
- Identification des fonctions du langage.

### **1.1.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : codes et signes.
- Syntaxe : - les embrayeurs de la communication : la pronominalisation
  - correction de la prononciation
- Le verbe : les trois groupes, les personnes, les modes, les temps, les voix et les tournures.

### **1.1.3 Travaux dirigés**

- Se présenter oralement
- Remplir une fiche de renseignements.
- Procéder à l'étude d'un texte autobiographique.

## **1.2 Dialoguer**

### **1.2.1 Objectifs**

- Développer le sens de l'écoute et l'aptitude à la compréhension : décodage du message, contexte situationnel, référents culturels.
- S'exprimer avec clarté et rigueur.

### **1.2.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : la polysémie du mot.
- Syntaxe de l'oral : pauses, accents et groupes rythmiques, intonation et types de phrases.
- Le verbe : les modes personnels : l'indicatif et l'impératif.

### **1.2.3 Travaux dirigés**

- L'interview.
- La correspondance courante.
- Etude d'un texte épistolaire.

## **2. LA LECTURE RAPIDE**

### **2.1 Objectifs**

- Lire vite, comprendre et retenir l'essentiel.
- Apprendre à identifier un chapitre dans un livre, un article dans une revue spécialisée.

### **2.2 Les différents types de lecture rapide**

- La lecture sélective.
- la lecture intégrale structurée.
- La lecture intégrale déstructurée.

### **2.3 Expression orale et écrite**

- Lexique : la synonymie.
- Syntaxe : la ponctuation et les signes orthographiques.
- Le verbe : les modes personnels : le conditionnel.

### **2.4 Travaux dirigés**

Lecture rapide de la presse courante et spécialisée.

## **3. LA PRISE DE NOTES**

### **3.1 Objectifs**

- Prendre des notes à partir de supports oraux : cours, conférence, exposé.
- Prendre des notes pendant une réunion.
- Prendre des notes à partir de supports écrits.
- Mettre en forme une prise de notes.

### **3.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : l'antonymie et la paronymie ; les homonymes.
- Syntaxe : les groupes fonctionnels dans la phrase.
- Le verbe : les modes personnels ; le subjonctif.

### **3.3 Travaux dirigés**

Etablir une fiche de lecture documentaire.

## **4. ETABLIR UN PLAN**

### **4.1 Objectifs**

Apprendre à établir :

- un plan chronologique.
- un plan logique.
- un plan dialectique.

### **4.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : la suffixation, la préfixation, la composition (les mots composés), les dérivés.
- Syntaxe : phrase simple et phrase complexe.
- Le verbe : les modes impersonnels : l'infinitif et le participe.

### **4.3 Travaux dirigés**

Etablir le plan de textes spécialisés.

## **5. LE RESUME**

### **5.1 Objectifs**

Apprendre à résumer

- une intervention orale : cours, conférence, exposé.
- un support, écrit : faits et actions dans un texte, idées dans un texte.

### **5.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : la métonymie, la métaphore.
- Syntaxe : structure du groupe nominal.
- Le verbe : l'accord du participe passé.

### **5.3 Travaux dirigés**

Faire le plan détaillé puis le résumé d'un document professionnel.

## **6. EXPRIMER UNE OPINION, CONVAINCRE**

### **6.1 Objectifs**

- Apprendre à défendre son point de vue.
- Apprendre à construire une argumentation cohérente.

### **6.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : le vocabulaire spécifique à l'argumentation.
- Syntaxe : les articulateurs logiques.
- Le verbe : - le gérondif.
  - la concordance des temps.

### **6.3 Travaux dirigés**

Justifier un point de vue oralement et par écrit par la présentation d'arguments articulés.

## **III. Bibliographie**

Cf. Annexes

**D.S.E.B 2<sup>ème</sup> année**  
**Volume horaire : 90 Heures**

## **I. Objectifs du cours**

- Consolidation et approfondissement des acquis de première année.
- Acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à la maîtrise des techniques d'expression liées à l'activité professionnelle.

- Maîtrise de la rédaction de documents professionnels.

## **II. Plan du cours**

### **II.1 Consolidation et approfondissement des acquis de première année au plan :**

- du fonctionnement de la langue.
- de l'expression orale et écrite.
- des techniques d'expression de base.

Cette partie du programme sera menée toute l'année et simultanément avec l'acquisition des techniques d'expression liées à l'activité professionnelle et la rédaction de documents administratifs.

### **II.2 Acquisition de techniques d'expression orale et écrite liées à l'activité professionnelle**

#### **1. RAPPORTER LES PAROLES D'AUTRUI**

##### **1.1 Objectifs**

- Prendre conscience que le discours rapporté dans le récit prend en charge deux situations de communication (échange de propos entre deux personnages, propos rapportés par un personnage) et deux actes d'énonciation (discours direct, discours indirect).
- Apprendre à passer d'un type de discours à un autre.
- Apprendre à rapporter les paroles d'autrui.

##### **1.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : les verbes introducteurs dans le discours indirect.
- Syntaxe : les transformations morpho-syntaxiques du discours rapporté dans le récit.

##### **1.3 Travaux dirigés**

- Le compte-rendu d'un fait divers : le paragraphe à structure chronologique.
- Le compte-rendu de réunion oral et écrit.

#### **2. EXPOSER**

##### **2.1 Le texte expositif**

###### **2.1.1 Objectifs**

- Identifier les caractéristiques du texte expositif.
- Apprendre à construire un plan adéquat pour présenter l'information d'une manière ordonnée.

###### **2.1.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : - champ lexical du mot « définition ».

- Synonymie et grille sémique.
- Syntaxe :
  - le type de phrases utilisés dans le texte d'information.
  - les temps et les pronoms.

### **2.1.3 Travaux dirigés**

- Le résumé d'un texte expositif (lié à l'activité bancaire).
- Présenter un texte sous la forme d'un plan récapitulatif.
- Etablir la fiche de synthèse d'un ensemble de deux (02) à trois (03) documents professionnels dont les idées sont voisines.

## **2.2 Les représentations graphiques**

### **2.2.1 Objectifs**

- Distinguer les différents types de représentations graphiques.
- Décoder une représentation graphique (lire et interpréter).
- Elaborer une représentation graphique à partir d'informations et en faire le commentaire.

### **2.2.2 Expression orale et écrite**

- Lexique :
  - lexique relatif à la nature des représentations graphiques.
  - termes introduisant les observations de l'auteur dans le commentaire : les verbes opérateurs.
- Syntaxe : la quantification : comparatifs, superlatifs, adverbes.

### **2.2.3 Travaux dirigés**

- Commentaire de représentations graphiques liées à l'activité bancaire et présentation sous forme d'un exposé.

## **3. ARGUMENTATION**

### **3.1 Défendre une thèse**

- Consolidation et enrichissement d'une technique d'expression de base étudiée en 1<sup>ère</sup> année.

#### **3.1.1 Objectifs**

- Savoir construire une argumentation cohérente en choisissant, classant et articulant ses arguments en fonction de la conclusion à laquelle on veut faire adhérer son ou ses allocutaires.
- Déceler l'implicite contenu dans toute argumentation.

#### **3.1.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : champ sémantique d'un mot.
- Syntaxe : les articulations logiques (les introducteurs d'arguments, les introducteurs de conclusion, les connecteurs concessifs et d'opposition, les indicateurs d'ordre...).

### **3.1.3 Travaux dirigés**

Le rapport de stage.

## **3.2 Le pour et le contre**

### **3.2.1 Objectifs**

- Apprendre à écrire un texte argumentatif en développant une double série d'arguments suivant un plan dialectique (thèse, antithèse, synthèse, conclusion).

### **3.2.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : nuances de sens entre : conversation, discussion, débat, polémique.
- Termes désignant les participants à un débat, détracteur, défenseur, protagoniste, antagoniste, partisan, adversaire, opposant, médiateur.
- Syntaxe : les articulateurs logiques dans le texte polémique.

### **3.2.3 Travaux dirigés**

- Le débat

## **4. PRESCRIPTION**

### **4.1 Objectifs**

- Identifier les types de discours prescriptif.
- Identifier les caractéristiques propres au discours prescriptif.
- Comprendre et rédiger un texte prescriptif.

### **4.2 Expression orale et écrite**

- Lexique : lexique lié à la prescription.
- Syntaxe : l'expression de l'ordre.  
la phrase impersonnelle.

### **4.3 Travaux pratiques**

- Le règlement intérieur

## **II.2 Maîtrise de la rédaction des documents professionnels**

### **1. Les exigences de la rédaction administrative.**

### **2. Expressions et formules utilisées dans la rédaction administrative.**

- 2.1 Locutions verbales introductives.
- 2.2 Locutions verbales d'exposition.
- 2.3 Locutions verbales de conclusion.
- 2.4 Adverbes et locutions adverbiales, conjonctives et prépositives.

### **3. Les documents administratifs**

- 3.1 Tableau synoptique des différents types de documents.
- 3.2 Les lettres administratives.
- 3.3 La circulaire, l'instruction.
- 3.4 Le compte-rendu de réunion.
- 3.5 Les différents types de notes : la note de service, la note correspondance (« note à l'attention de... »), la note de synthèse.
- 3.6 Le rapport.

### **4. Les autres écrits administratifs**

- 4.1 L'annonce
- 4.2 Le communiqué de presse.
- 4.3 Le bordereau.
- 4.4 Le télex.
- 4.5 Le télégramme.
- 4.6 La télécopie (fax).

### III. Bibliographie

#### **D. S. E. B** **1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> année**

- COMBETTES, FRESSON, TOMASSON, Bâtir une grammaire. DELAGRAVE
- GALICHET, CHATELAIN, Grammaire française expliquée de la grammaire à l'art d'écrire.,Hatier. Lavanzelle.
- DUBOIS, JOUANNON, Grammaire et exercices de français. Larousse.
- CAYROU, LAJOINIE, Exercices français. Armand Colin.
- OBADIA et al, Le lexique. Collection « les chemins de l'expression ». Classiques Hachette.
- G et R. GALICHET, Grammaire structurale et entraînement à l'expression Editions Lavanzelle
- BERTHELIN. C, GAICHE. F. ,Orthographe de A à Z. Hachette. Paris. 1990.
- BRAVO CAMUS. Rapports de stage et mémoire. U. Paris. 1989.\*
- CAYROU, LAJOINIE. Exercices français. Armand Colin.
- FRANCOISE GIQUEL. Réussir le résumé de texte. Les Editions d'Organisation. Paris. 1990.\*
- GALICHET. R ET G. Grammaire structurale et entraînement à l'expression. Editions Lavanzelle.

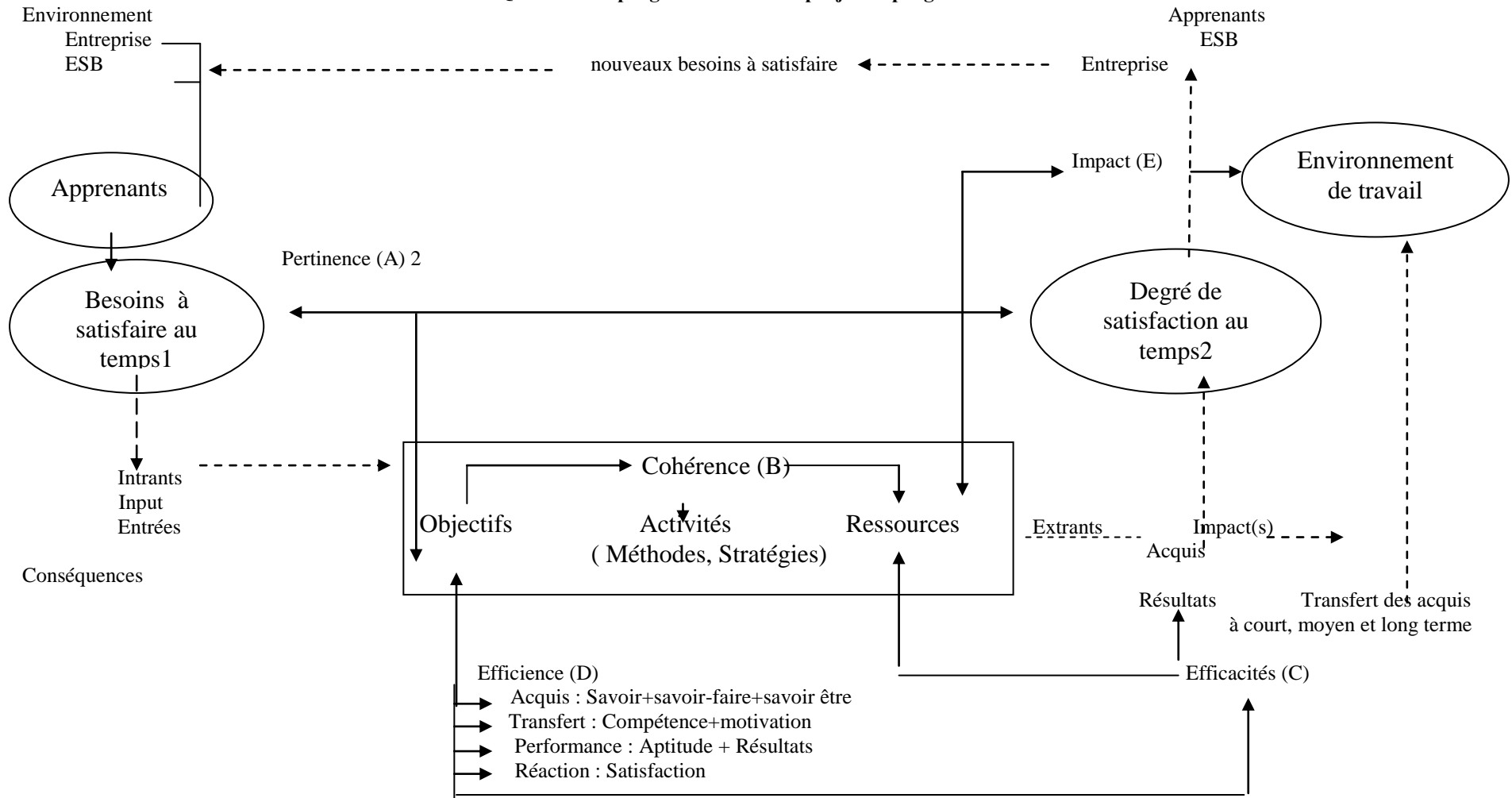
- GALICHET, CHATELAIN. Grammaire française expliquée. De la grammaire à l'art d'écrire. Hatier-Lavanzelle
- GREPIN. F, LORDIN. M, POUZALGUES. E. Méthodes et Techniques – Nathan. Paris. 1992.
- GREVISSE. Le bon usage. Editions du culot.
- JACQUES ALMERAS, DANIEL FURIA. Méthodes de réflexion et techniques d'expression – Editeur Armond Colin. Paris. 1973. Collection.\*
- JACQUES ALMERAS, PIERRE NOBLECOURT, JEAN CHASTRUSSE. Pratique de la communication. Librairie Larousse. Paris. 1978.\*
- JEAN FRANCOIS GUEDON. La note de synthèse. Les Editions d'Organisation. Paris. 1994.\*
- JEAN PICANO. Expression et communication française ECONOMICA. Paris. 1989\*.
- MARIE-JOSEPHE GOURMELIN, JEAN-FRANCOIS GUEGLON. La dissertation de culture générale. Les Editions d'Organisation. Paris. 1992.\*
- OBADIA et al. Le lexique. Collection « les chemins de l'expression » Classique Hachette.
- RENEE SIMONET. L'exposé oral. Les Editions d'Organisation. Paris. 1989.\*

**\* Ouvrage disponible à la bibliothèque de l'E.S.B.\***



**ANNEXE 2**

**Qualité d'un programme ou d'un projet de programme**



Adapté de NADEAU M.A ; BEAUMANN G ; CLAUDE A. (1996) Evaluation2 – Lucerne, Suisse, CPS

## ANNEXE 3

### Grille d'analyse du programme en terme de présence et absence

Composantes essentielles d'un programme	Composantes du programme de français DSEB		Observations
	Présence	Absence	
<b>Finalités</b>	∅	∅	Le document Programmes n'énonce pas ouvertement les finalités assignées au module
<b>Buts</b>	+	—	Les buts sont énoncés en termes de "profil de sortie" et présentés sous forme de phrases nominales.
<b>Objectifs généraux</b>	+	—	Formulation vague pour les O.G. Les "objectifs du cours" sont en fait des objectifs spécifiques.
<b>Méthode</b>	+	—	Vaguement suggérée dans l'avant-propos mais ni nommée ni clairement définie.
<b>Contenus</b>	+	—	Ils sont présentés mais leur structure n'apparaît pas : il s'agit d'un listing de titres, sans plus
<b>Activités</b>	+	—	Les activités sont présentées sous le titre "Travaux dirigés" mais ne sont pas répertoriées par domaines
<b>Procédés d'évaluation</b>	∅	∅	Le programme ne propose aucune indication sur l'évaluation formative ou sommative, hormis les résultats, dans l'avant-propos d'une évaluation diagnostique

#### Conclusion :

La grille fait apparaître l'absence de deux composantes essentielles d'un programme : les finalités qui lui sont assignées et les procédés d'évaluation sommative et formative. Pour les autres composantes elles sont présentes, certes, mais pas de manière adéquate, en ce qui concerne : la formulation des niveaux d'intention, le choix d'une méthode précise, circonscrite dans un courant didactique, l'organisation structurée des contenus, la proposition d'activités variées avec les conditions et leur mise en œuvre .

**ANNEXE 4**

**Grille d'analyse de la cohérence d'un programme**

<b>Composantes</b>  <b>Indicateurs de cohérence</b>	<b>Finalités</b>	<b>Buts</b>	<b>Objectifs généraux</b>	<b>Méthode</b>	<b>Contenus</b>	<b>Activités</b>	<b>Procédés / Evaluation</b>
<b>Progression</b>	$\emptyset$	+ -	+ -	-	+	+	$\emptyset$
<b>Continuité</b>	$\emptyset$	+	+	+	+ -	+	$\emptyset$
<b>Relation</b>	$\emptyset$	-	-	-	+ -	+ -	$\emptyset$
<b>Précision</b>	$\emptyset$	-	-	-	+ -	+ -	$\emptyset$
<b>Opérationnalité</b>	$\emptyset$	-	-	-	-	-	$\emptyset$
<b>Non-contradiction</b>	$\emptyset$	-	-	-	+ -	+ +	$\emptyset$
<b>Evolution</b>	$\emptyset$	-	-	-	-	+	$\emptyset$

## ANNEXE 5

### Questionnaire enseignants de français

#### I- Informations générales

Veillez indiquer

- Votre profil :

- professeur du secondaire  professeur d'université   
- inspecteur du fondamental  inspecteur du secondaire   
- vous êtes en activité  vous êtes à la retraite

- Votre expérience générale

- 5ans et moins  entre 6 et 10 ans  plus de 10 ans

- Votre expérience à l'ESB

- 3 ans et moins  entre 4 et 6 ans  plus de 6 ans

- Vous disposez du programme de français du cycle DSEB  oui  non

#### II- Appréciation du programme

Pour les questions suivantes, nous vous demandons d'exprimer votre degré d'accord ou de désaccord avec les énoncés présentés.

Vous répondez en entourant le chiffre qui correspond à votre choix. N'encerclez qu'un seul chiffre.

La signification des chiffres est la suivante :

Totalement en désaccord	En désaccord	En accord	Totalement en accord
1	2	3	4

Vous encerclez le chiffre 9 lorsque vous n'avez pas d'avis sur la question.

2-La présentation matérielle du programme fait qu'il est :

- facile à lire	1	2	3	4	9
- facile à comprendre	1	2	3	4	9
- facile à comprendre	1	2	3	4	9
- facile à utiliser	1	2	3	4	9

3-La pédagogie suggérée par le programme est active.

1	2	3	4	9
---	---	---	---	---

4-Au plan pédagogique, le programme est souple et laisse beaucoup de latitude aux enseignants .	1	2	3	4	9
5-Le programme offre une aide sur le plan :					
- de la méthode d'enseignement.	1	2	3	4	9
- des stratégies d'enseignement.	1	2	3	4	9
- de l'évaluation des étudiants.	1	2	3	4	9
6- Le programme présente les compétences visées.	1	2	3	4	9
7- Les objectifs d'apprentissage sont énoncés clairement.	1	2	3	4	9
8-Le contenu disciplinaire est actuel.	1	2	3	4	9
9- Le contenu du programme tient compte des derniers développements dans le domaine de la didactique.	1	2	3	4	9
10-Les liens entre les différentes parties du programme sont évidents .	1	2	3	4	9
11- La progression entre les éléments de contenu du programme est adéquate .	1	2	3	4	9
12- Le degré de complexité du contenu est bien adapté aux capacités des étudiants .	1	2	3	4	9
13- Le programme de DSEB 1ère année présente une bonne continuité avec celui de 3 AS.	1	2	3	4	9
14- Le programme de 2e année présente une bonne continuité avec celui de 1ère année .	1	2	3	4	9
15- Le programme est présenté de manière cohérente.	1	2	3	4	9
16- Je me sens à l'aise avec :	1	2	3	4	9
- le contenu du programme	1	2	3	4	9
- la méthode suggérée par le programme.	1	2	3	4	9
17- Le programme est réaliste compte tenu du volume horaire imparti.	1	2	3	4	9
18- Des actions pour son amélioration peuvent être entreprises en cours de réalisation	1	2	3	4	9
19- Le programme est réaliste compte tenu des conditions d'enseignement à l'ESB .	1	2	3	4	9

20- Le programme permet de bien identifier les apprentissages que doivent réaliser les élèves .	1	2	3	4	9
21- Le programme permet d'obtenir de bons résultats chez les élèves .	1	2	3	4	9
22- Le programme propose des activités :					
- de lecture	1	2	3	4	9
- d'oral	1	2	3	4	9
- de fonctionnement de la langue	1	2	3	4	9
- d'écriture	1	2	3	4	9
- d'évaluation	1	2	3	4	9
23- Le programme accorde une grande place à :					
- la lecture	1	2	3	4	9
- l'oral	1	2	3	4	9
- l'écriture	1	2	3	4	9
24- Le programme propose des moyens didactiques variés :					
- supports écrits	1	2	3	4	9
- supports oraux	1	2	3	4	9
- supports audiovisuels	1	2	3	4	9
- laboratoires de langue	1	2	3	4	9
25- Les activités proposées aident au développement :					
- de la motivation ,	1	2	3	4	9
- de l'intérêt du travail en groupe ,	1	2	3	4	9
- de l'auto-évaluation ,	1	2	3	4	9
- de l'autonomie	1	2	3	4	9
26- Le programme a des liens avec les autres modules enseignés .	1	2	3	4	9
27- Le titre du module est en adéquation avec les finalités assignées au cycle .	1	2	3	4	9
28- Le programme devrait être maintenu	1	2	3	4	9
réaménagé	1	2	3	4	9
changé en profondeur .	1	2	3	4	9

## ANNEXE 6

### Entretien avec les enseignants de français

Vous êtes sollicités aujourd'hui pour exprimer votre opinion sur le programme de français du cycle DSEB en vigueur depuis 2000/2001. Nous vous en remercions d'avance.

Dans le cadre de cette entrevue, nous aimerions profiter de votre expérience à l'ESB pour recueillir des informations pertinentes que nous croiserons avec celles obtenues déjà par le biais d'un questionnaire et d'une évaluation en chambre (analyse de documents) .

#### Question-amorce

- Pourriez vous chacun vous présenter rapidement et nous dire depuis quand vous enseignez à l'ESB ?

#### Question-introduction

- Est-ce que vous appliquez le programme à la lettre ou est-ce que vous avez la latitude de vous en éloigner en fonction de vos objectifs ?

#### Question de transition

Les premiers résultats auxquels nous sommes parvenus nous laissent croire que le programme manque de cohérence et de pertinence avec les buts assignés à la formation des DSEB .

Que pouvez-vous dire à ce sujet ?

#### Questions-clés

1- Que pensez-vous de la présentation du programme de français version 2000-2001 ?

2-Peut-on dire qu'il y a adéquation entre les objectifs visés par la formation et le niveau réel des étudiants ?

3-Est-ce que le programme préconise une méthode particulière ? Laquelle ?

Dans le cas contraire, quelle méthode utilisez-vous et pourquoi ?

4-Le volume horaire imparti (3heures hebdomadaires) vous semble-t-il suffisant?

A votre avis que faut-il faire pour atteindre les objectifs assignés :

- augmenter le volume horaire ?
- diminuer les contenus ?
- travailler autrement ? Comment ?

5-Les supports que vous utilisez ont-ils un ancrage dans le domaine professionnel ?

Permettent-ils une ouverture sur le monde ?

6-Est-ce que le programme propose des instruments d'évaluation formative et sommative ?

Sinon, que faites-vous pour pallier ce manque ?

7-Quel (s) manuel (s) utilisez vous ?

8-Quels supports didactiques utilisez vous ?

9-Introduisez- vous des documents à caractère spécifique ? Si non , pourquoi ?

10-Faut-il introduire des documents spécifiques ?

11-Fabriquez vous vos propres documents ?

12-Consultez- vous les autres enseignants de français ou les étudiants avant d'introduire des contenus spécifiques ?

13- Quelles domaines privilégiez-vous en classe :

- compréhension orale
- expression orale
- compréhension écrite
- expression écrite

14-Pourquoi faites-vous ce choix ?

15-Quelles activités proposez-vous en général ?

- analyser des textes écrits
- analyser des textes oraux
- créer des interaction inter-élèves
- rédiger des lettres

16- En cours de français, vous demandez aux étudiants d'utiliser des stratégies d'apprentissages ? Lesquelles ?

17-Quelles difficultés rencontrez-vous en tant qu'enseignant (e) de français à l'ESB ?

- absence de programme adapté
- manque de manuel (s) adapté (s)
- absence de formation spécifique

#### Question de synthèse

- Pourriez-vous, en une ou deux phrases, résumer votre perception du programme de français à l'ESB ?

#### Question de clôture

- Le tableau que nous venons de broser vous semble-t-il complet ?
- Avons-nous omis des choses importantes en matière de programme ?
- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

## ANNEXE 7

### Questionnaire destiné aux enseignants des modules de spécialités

#### Informations générales.

Veillez indiquer :

• Vous êtes un homme  une femme

• Vous avez entre 25 et 30 ans  entre 31 et 50 ans  plus de 50 ans

• Vous êtes en activité  à la retraite

• Vous êtes PES  Universitaire  Banquier

#### Nombre d'années d'expérience générale

5 ans et moins  de 6 à 19 ans  20 ans et plus

Ancienneté à l'ESB

3 ans et moins  de 4 à 6 ans  7 ans et plus

Consigne : cochez la case qui correspond à votre choix

OUI

NON

Je connais le volume horaire imparti au module de

Je connais le programme de français du DSEB

Le niveau en français des étudiants du DSEB est :

- Excellent

- Bon

- Moyen

- Médiocre

La maîtrise du français est nécessaire à l'acquisition de connaissances dans mon module .

Pour réussir dans mon module, le niveau des étudiants en français doit être :

- moyen
- bon
- très bon
- excellent

Je pratique l'enseignement sous forme :

- de cours magistraux
- d'interaction professeur / étudiants
- de débats
- d'activités de recherche

Pour réussir dans mon module, les étudiants doivent surtout maîtriser :

- l'oral
- l'écrit
- les deux

Dans mon module les élèves doivent surtout :

- prendre des notes lors des cours
- répondre oralement à des questions
- répondre par écrit à des questions
- lire des textes spécialisés
- analyser des textes longs
- résumer des polycopiés
- synthétiser des ouvrages
- exposer et défendre un point de vue oralement
- exposer et défendre un point de vue par écrit
- rédiger des textes longs

Dans les évaluations écrites des étudiants, les erreurs  
les plus récurrentes relèvent de :

- la grammaire
- du lexique
- de l'orthographe
- de la cohérence

Dans mon module les élèves doivent faire appel à des stratégies  
d'apprentissage .

## **ANNEXE 7**

### **Entrevue avec les enseignants de spécialités**

- 1- Le module de français est-il vraiment utile aux vôtres ?
- 2- Est-ce que l'échec (ou la réussite) dans votre module est imputable à la maîtrise (ou à la non maîtrise) du français ?
- 3- Les erreurs syntaxiques, lexicales, orthographiques que vous relevez dans les copies des étudiants sont-elles moins nombreuses à la fin qu'au début de l'année ?
- 4- Qu'attendez-vous, en tant qu'enseignant de spécialité, du module de français ?

## ANNEXE 8

### Questionnaires aux étudiants

#### Informations générales

Age : entre 18 et 20 ans  21 et 24 ans  25 ans et plus

Sexe : Masculin  Féminin

Bac obtenu dans la filière : Sciences de la nature et de la vie

: Gestion / économie

: Sciences exactes / technologie

Consigne : cochez la case qui correspond à votre choix

	NON	OUI
1-Le cours de français constitue une rupture avec les pratiques du français au lycée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2-Le cours de français est utile pour les modules de spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3-Pour les modules spécifiques, le cours de français vous aide à :		
- comprendre les photocopiés des cours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- répondre oralement aux questions du professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- répondre par écrit aux questions du professeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4-Etes-vous satisfait du cours de français ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5-Le cours de français se déroule sous forme de :		
- cours magistral / applications	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- questions de l'enseignant / réponses des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- interactions élèves / élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- situations-problèmes à résoudre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6-La méthode utilisée actuellement vous semble efficace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-Les activités proposées en français visent :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- |  |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|
| - la compréhension   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - l'application  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - l'analyse  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - la synthèse  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - l'évaluation   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - la création  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8-Le système d'évaluation actuel accorde une grande part à :   |                          |                          |
| - à l'oral   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à l'écrit  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - aux deux   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9-Les cours de français actuels vous amènent à :   |                          |                          |
| - acquérir des connaissances sur la langue   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - maîtriser des compétences à l'oral   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - maîtriser des compétences à l'écrit  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - maîtriser des compétences à l'oral et à l'écrit  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10-Le programme de français vous aide :  |                          |                          |
| - à faire une recherche documentaire   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à mieux lire des textes de spécialité  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à comprendre le contenu d'ouvrages spécialisés   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à comprendre un cours magistral, une conférence  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à exposer un point de vue et le défendre   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - à produire par écrit des textes cohérents de plus de 30 lignes                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11-Les textes-soutiens utilisés en cours de français ont un lien direct avec votre future profession |                          |                          |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12-Les thèmes abordés en français ont un lien direct avec les autres modules                         |                          |                          |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13-L'horaire imparti au français vous semble suffisant   |                          |                          |
|  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14-En cours de français ,vous travaillez :   |                          |                          |
| - individuellement   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - en binômes   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - en sous-groupes  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - en groupe-classe   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15-En cours de français, l'espace classe est organisé :  |                          |                          |
| - en rangées   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - en sous-groupes  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - en forme U   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16-En cours de français ,vous utilisez :

- un manuel
- une méthode

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17-En cours de français vous utilisez :

- le magnétophone
- la vidéo
- le laboratoire de langues

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18-L'utilisation d'une méthode d'apprentissage  
du français de la banque vous semble :

1-utile

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

2-indispensable

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

3-facultative

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

4-superflue

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

## ANNEXE 9

### Module de lecture méthodique

Séquence 1	Séquence 2	Séquence 3
Démontrer les mécanismes cérébraux du processus de lecture	Entrer dans un polycopié par les visuels	Entrer dans un polycopié par les titres
1-Evaluer l'efficacité de sa stratégie de lecture. 2-Identifier le fonctionnement de mémoires à court et à moyen terme. 3-Discriminer les deux modes d'apprentissage de l'information	1-Discriminer les deux types de visuels 2-Décoder un visuel 3-Anticiper sur le contenu d'un document à partir des visuels. 4-Identifier le rôle des visuels	1-Identifier les niveaux des titres 2-Interroger un titre 3-Dégager l'information essentielle d'un polycopié à partir du circuit des titres ou de la table des matières

<b>Séquence 4</b>	<b>Séquence 5</b>	<b>Séquence 6</b>
Entrer dans un polycopié par le parcours introduction/ conclusion	Entrer dans un polycopié par les phrases-amorces	Pratiquer une lecture approfondie d'un polycopié
<p>1-Repérer l'introduction et la conclusion</p> <p>2-Reconnaître l'organisation d'une introduction</p> <p>3-Reconnaître l'organisation d'une conclusion</p> <p>4-Circonscrire le contenu d'un polycopié à travers le parcours introduction / conclusion</p>	<p>1-Repérer les différents paragraphes du texte.</p> <p>2-Localiser l'idée-clé d'un paragraphe</p> <p>3-Accéder au contenu essentiel d'un texte à partir des phrases amorces de paragraphes</p> <p>4-Dégager la logique d'un texte à partir des articulateurs de paragraphes</p> <p>5-Localiser une information précise dans un polycopié en s'appuyant sur les phrases amorce de paragraphes</p>	<p>1-Discriminer les procédés utilisés pour développer l'idée-clé dans un paragraphe</p> <p>2-Dégager l'organisation d'un paragraphe à partir des signes de ponctuation</p> <p>3-Repérer les articulations servant à développer l'idée-clé dans un paragraphe</p> <p>4-Identifier le fonctionnement du réseau anaphorique dans un paragraphe</p> <p>5-Repérer la progression de l'information à partir de l'idée-clé de chaque paragraphe</p>

## ANNEXE 10 : Proposition d'un module

### Traitement de l'information (1)

Compétences	Objectif d'apprentissage	Exemples de situations	Supports	Contenus
Repérer l'information pertinente	Repérer les informations dans une situation clairement définie Repérer les mots clés dans une documentation	Utilisation d'un fichier Utilisation d'un index Utilisation d'un annuaire Lecture de fiches Lecture de notices Lecture de consignes Constitution de fichiers	Documents formatés : - Plans - Graphiques - Cartes Supports sonores de type monologue (cours magistral)	Données objectives : Identification - Numérotation - Localisation
Réutiliser l'information	Organiser des données recueillies Trier des éléments d'information Classer des informations	Préparation à la transmission de l'information Prise de notes lors d'un cours, d'un exposé Utilisation d'un agenda, d'un planning de rendez-vous Consultation de dossiers Recherche de précisions	Supports combinant : textes et tableaux, graphiques, images... Supports sonores de type dialogue	Donnée objectives : Marques de renvoi Légendes Notes
Restituer des informations (sans traitement)	Restituer de manière intelligible des éléments essentiels repérés Organiser des éléments d'information dans un format donné	Demande et/ou formulation d'explications, de précisions	Textes longs Textes denses Supports sonores divers : monologue, dialogue, débat, entretien	Dénomination de personnes, lieux, produits...

Transmettre des informations (après traitement)	Traiter l'information Hiérarchiser des données Organiser les données Présenter l'information	Correspondance Rédaction (rapports, comptes-rendus) Formalisation des données graphiques, signes, symboles, formules mathématiques	Lettre administrative P.V. de réunion Compte rendu Article combinant texte et visuels : graphes/ illustrations	Données subjectives - avis, opinions, jugements... Débit Registres Accents variés
---	---	--	---	--

### Traitement de l'information ( 2 )

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Exemples de situations	Supports	Contenus
Prendre la parole pour justifier un point de vue	Formuler des instructions Demander des instructions	Entretiens Correspondance (demande d'information, de recommandation )	Lettres Rapports Circulaires	Les avis, conseils , recommandations mises en garde , consignes, règlements
Organiser des données explicites et implicites	Demander des aides à la prise de décision Formuler /recevoir des aides à la décision	Entretiens Correspondance (lettre de commande)	Note de service Mode d 'emploi Avis officiel	Consignes Règlement Invitation convocation
S'adapter à des situations prévisibles et non prévisibles	Formuler des demandes Recevoir des demandes Répondre à des demandes	Correspondance (lettre de candidature, lettre de motivation)	C.V. Lettres	Formules d'appel Formules de clôture
Participer à une conversation / argumenter	Formuler une réclamation, une plainte, des remerciements Recevoir une réclamation une plainte Répondre à une réclamation, une plainte	Correspondance (lettre de réclamation, de remerciement) Campagne publicitaire	Annonces Publicités C.V. Lettres diverses	Présentation Proposition, Promotion ...

### Traiter l'information pour communiquer professionnellement (3)

Compétences	Objectifs d'apprentissage	Exemples de situations	Supports	Contenus
Retranscrire une information simple	Repérer une information Conserver le sens de l'information Restituer l'information	Interaction professeur/étudiants Entretien téléphonique Entretien en face-à-face	Cours magistraux Exposés Communication à distance Entretien	Répondre de façon simple : message univoque
Reconstituer une information	Repérer une information parmi une pluralité d'informations Les trier Organiser des informations Demander des informations Informer/ répondre	Réponse à une question Information donnée par téléphone Réponse par écrit à une question	Cours Enregistrements de conférences Enregistrements de communications téléphoniques	Enchaîner des idées Thème et propos Les niveaux de langue
Résumer	Repérer les messages les plus importants Sélectionner Reformuler Présenter oralement Discuter / justifier	Compte-rendu de réunion Compte-rendu de lecture Résumé de cours et d'entretiens téléphoniques	Supports écrits : Cours P.V. de réunions Enregistrement de communications	Les noyaux et les catalyses Les articulateurs La nominalisation
Synthétiser	Repérer un ensemble de messages Analyser l'information Hiérarchiser l'information Présenter / justifier / argumenter	Prise d'initiative à justifier Défense d'une idée Réfutation d'une idée	Textes argumentatifs Textes descriptifs Enregistrements de conférences	La thèse Les arguments Les exemples Les articulateurs logiques
Développer	Repérer tous les messages dans leur complexité Interpréter des messages Critiquer Négocier Argumenter /	Table ronde Débat Animation de conférences...	Supports oraux et écrits Supports vidéo	Les contre-arguments La réfutation Les transitions Les articulateurs

## ANNEXE 11

### Représentations sur la compréhension de l'écrit Questionnaire / étudiants

#### Lorsque vous lisez en français,

- 1- Vous avez toujours un objectif plus ou moins précis en tête.
- 2- Vous regardez toujours la mise en page, les titres, les illustrations.
- 3- Vous vérifiez toujours la source, l'auteur, la date.
- 4- Vous cherchez à imaginer le contenu, le contexte du texte.
- 5- Vous croyez que pour comprendre un texte, il faut en comprendre chaque mot.
- 6- Vous pensez que d'autres types de connaissances sont importants : connaissances du monde, du type de discours, etc.
- 7- Vous essayez de le traduire mentalement en arabe.
- 8- Vous cherchez toujours à tout comprendre.
- 9- Vous articulez (prononcez) mentalement ce que vous lisez.
- 10- Vous faites d'abord une ou deux lectures globales.
- 11- Vous surlignez d'abord les mots inconnus.
- 12- Vous tenez compte de la présentation du texte.
- 13- À la fin d'une phrase, vous avez oublié le début.
- 14- Vous relisez la/les phrase(s) précédente(s).
- 15- Vous relisez la/les phrase(s) suivante(s).
- 16- Vous repérez les mots connus pour construire le sens.
- 17- Vous réfléchissez sans traduire mot à mot.
- 18- Vous cherchez les mots de liaison (mais, ensuite, etc.), les connecteurs.

Oui	Non

19- Notez les types de texte de toutes sortes que vous avez lus au cours des deux derniers jours.

a- quels types de lecture avez-vous pratiqués pour ces textes ?

b- quels étaient vos objectifs de lecture ?

c- L'enseignement devrait-il aider les apprenants à comprendre tous ces types de texte ? Pourquoi ?

## ANNEXE 12

### Représentations des enseignants sur la compréhension de l'écrit

Veillez entourer la lettre qui correspond à votre sentiment personnel.

A = totalement en désaccord

B = en désaccord

C = en accord

D = totalement en accord

Les objectifs de la compréhension de l'écrit sont les suivants :

1- Lire, sans aide, des textes authentiques, qu'ils n'ont jamais vus auparavant, à une vitesse appropriée, en silence et en les comprenant de manière adéquate.

A – B – C – D.

2- Comprendre les supports écrits utilisés (papier et électroniques) en classe pour l'enseignement/ apprentissage de la langue et de la culture étrangères.

A – B – C – D.

3- Prendre conscience de leurs propres stratégies de lecture.

A – B – C – D.

4- Etre capables d'évaluer l'efficacité de leurs stratégies et de rectifier le tir, le cas échéant (stratégies métacognitives).

A – B – C – D.

5- Acquérir progressivement les méthodes et les stratégies qui leur permettront, après leur sortie de la formation, de s'adapter à des situations authentiques de compréhension de l'écrit.

A – B – C – D.

6- Comprendre qu'il n'est ni nécessaire ni suffisant de comprendre chaque mot d'un texte pour en saisir le sens.

A – B – C – D.

7- Etre capables de comprendre un maximum à partir d'un minimum d'indices.

A – B – C – D.

8- Etre formés à comprendre tous les types de documents écrits auxquels ils pourront être confrontés dans leur profession.

A – B – C – D.

9- Devenir de plus en plus autonomes et compétents en lecture individuelle.

A – B – C – D.

10- Se rapprocher le plus possible de la compétence des natifs en compréhension de l'écrit.

A – B – C – D.

11- Acquérir le goût de la lecture en français

A – B – C – D.

12- Etre préparés aux évaluations en compréhension de l'écrit.

A – B – C – D.

## GLOSSAIRE

Les définitions proposées dans ce glossaire se fondent à la fois sur celles des ouvrages de référence généralistes tels les dictionnaires Larousse et Robert, celles des dictionnaires spécialisés tels le DDL, le DDF et le DAE et sur la littérature spécialisée en matière d'enseignement-apprentissage. Toutefois, plutôt que de citer textuellement les auteurs consultés, nous avons opté pour une simplification des définitions en fonction de notre pratique quotidienne d'enseignante.

Pour les mots et expressions ci-dessous, le sens suivant a été retenu :

**Acte de parole.** Action qu'accomplie la parole par son insertion dans le discours et son fonctionnement pragmatique. Dire, c'est non seulement représenter le monde mais aussi agir sur lui et sur autrui. Ex : assertion, promesse, explication, demande..., on distingue les actes de parole directs (promettre, ordonner, etc.) et les actes de parole indirects.

**Alphabet phonétique international (API):** répertoire sous forme de signes conventionnels de l'ensemble des phonèmes de toutes les langues du monde.

**Anaphore :** c'est la répétition d'un mot en tête de plusieurs membres de phrase, pour obtenir un effet de renforcement ou de symétrie.

**Anaphorique (système) :** tout système de substitution d'un terme ou d'un groupe de termes par un terme synonyme ou équivalent. L'anaphore peut être un pronom, une répétition stylistique ou un mot générique.

**Anticipation :** stratégie de lecture qui consiste à envisager la suite d'un texte à partir d'indices relevés dans son début.

**Aptitude :** on désigne par aptitude les différences « manières d'utiliser » la langue dans la compréhension, à savoir son utilisation en compréhension et en expression, à l'oral : écouter/ parler et à l'écrit : lire/ écrire. Equivalent approximatif de l'anglais linguistic skill à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par, savoir faire, capacité, habileté, voire compétence.

L'analyse des quatre aptitudes en termes de processus sociolinguistiques et de comportements pragmatiques fait bien apparaître que la distinction faite anciennement entre aptitudes passives (compréhension) et aptitudes actives (expression) n'est pas pertinente : toutes impliquent la mise en œuvre de processus mentaux de construction (et non de simple réception) de sens, et toutes aboutissent à des prises de décision pragmatiques.

Elle révèle également, et permet de décrire, la spécificité distinctive de chacune des aptitudes et partant, la nécessité d'un apprentissage distinct et spécifique pour chacune d'entre elles. Il est dès lors possible de dissocier ces apprentissages de compréhension et d'expression, en termes de contenus et de progression, par exemple, et dissociation de l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, en termes d'objectifs par exemple. (cf. CRAPEL).

**Argumenter :** soutenir un point de vue contre d'autres, exprimés ou non. Dans un texte argumentatif, l'énonciateur défend une opinion, une thèse. Pour convaincre et/ou persuader le destinataire et l'amener à partager son point de vue, il utilise des arguments.

**Capacité** : savoir-faire général, transversal, final : traiter des informations, organiser un travail, comprendre des consignes... Actualisation d'une aptitude ; pouvoir d'accomplir un acte ou de produire un comportement (un savoir, un savoir-faire, un savoir-être).

**Champ lexical** : ensemble de mots ou expressions se rapportant à un même thème ou à un même univers d'expérience.

**Champ sémantique** : ensemble des idées, des sentiments, sensations et émotions suggérés par les champs lexicaux d'un terme.

**Cheminement spiralaire** : progression en boucles ouvertes, jalonnée de reprises ponctuelles pour consolider les apprentissages et ajouter du nouveau pour approfondir.

**Code** : système de signaux conventionnels dans une communauté donnée (signes ou symboles) et destinés à transmettre des messages (code graphique, code iconique).

**Cohérence** : liaison d'un ensemble d'idées, de faits, formant un but logique ; liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elle; absence de contradiction (unité, union). Dans un énoncé, adéquation entre les différentes informations et la situation d'énonciation ; non contradiction interne de ces informations.

**Communication** : désigne, à l'écrit ou à l'oral, la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments dans une optique d'échanges et dans une situation donnée.

**Connecteur**. Mot ou locution de liaison qui joue le rôle d'organisateur textuel. Il existe des connecteurs spatiaux, temporels et logiques.

**Connexion** : rattachement entre des faits, des idées, des démarches par la relation cohérente, établie entre les éléments (par comparaison, par analogie par référence)

**Contexte** : condition socioculturelles ou langagière de production d'un texte écrit ou oral.

**CRAPEL** : Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'Université Nancy 2. Les recherches conduites sont de type recherche-action collective et se situent dans les domaines de didactologie des langues et des cultures étrangères et de la didactique du FLE, de l'anglais et de l'espagnol. Les résultats des recherches sont publiés dans la revue scientifique annuelle : *Mélanges CRAPEL*.

**Critère** : indice de référence qui permet de porter un jugement en cours d'évaluation. Il doit être défini par un objectif avant une tâche d'apprentissage ou évaluation, et construit, si possible, avec les étudiants.

**Décrochées (activités)** : activités essentiellement d'ordre linguistique s'adressant aux élèves parce qu'ils rencontrent un obstacle à un moment donné de leur apprentissage. Elles ont une fonction de renforcement, d'aide et de remédiation.

**Déictiques** : Eléments linguistiques qui se réfèrent aux coordonnées de la situation d'énonciation : la personne (« je », « tu »), l'espace (« ici »), le temps (« maintenant »).

*Pronoms, adverbes, locutions adverbiales, démonstratifs peuvent servir de déictiques lorsqu'ils sont marqueurs de l'énonciation. Leur sens se définissant par la situation d'emploi, ils constituent une inscription du discours dans la langue.*

**Destinataire** :

a. Dans la communication, celui à qui est destiné le message.

b. Dans le cas particulier du récit, personnage au profil duquel s'accomplit la mission réalisée par le protagoniste.

**Discours** : toute mise en pratique du langage dans une activité écrite ou orale. Par extension, on parle de discours iconique à propos des langages visuels.

Benveniste parle de discours au sens d'énoncé en prise avec la situation d'énonciation, donc dans un sens plus restrictif. Pour éviter les confusions, on gardera le sens général de discours, et l'opposition de Benveniste discours/récit est remplacée par : énoncé ancré dans la situation d'énonciation/ énoncé coupé de la situation d'énonciation.

**Dispositif :** Ensemble cohérent, parfaitement harmonisé et articulé de modalités de fonctionnement (état initial, constat, ressources, objectifs, besoins, évaluation...) d'un projet (projet d'école, projet pédagogique, projet d'action culturelle...).

**Docimologie :** Etude des procédures d'examen, de la notation. La recherche d'une échelle graduée (notation) permettant de se référer à une norme perd aujourd'hui sa longue prédominance scolaire au bénéfice de l'évaluation qui est la recherche d'une cohérence entre un objectif et les outils adéquats pour l'atteindre. On parlera donc plus de la pertinence d'un jugement que de son objectivité.

La mesure par notation ne se justifie donc que pour une évaluation purement sommative où la pertinence des exercices n'existe que par leur référence à une norme préétablie (examen, concours, entretien de recrutement, etc.).

**Evaluation :** c'est une opération par laquelle on se prononce sur une réalité donnée par le biais d'exigences déterminées en équipe (pour l'école, les instructions officielles restent la référence), une confrontation projets/résultats.

**Evaluer :** c'est : 1- confronter, mettre en rapport : confronter des données, des faits (une réalité) et des données qui sont de l'ordre du projet de l'intention.

2. apprécier, juger : apprécier une réalité à la lumière d'une intention ou d'un projet ; dire la valeur d'une réalité par référence à une exigence particulière.

3. produire de l'information éclairante : prendre et communiquer de l'information utile pour informer les familles, éclairer les collègues, modifier le projet, etc.; s'efforcer de savoir où l'on est pour mieux aller où l'on voulait aller.

**Evaluation diagnostique :** évaluation précédant une séquence d'apprentissage et permettant d'adapter l'activité aux besoins des élèves. Elle est extrêmement importante à l'école tant elle rapproche les acquis des élèves, les compétences en place et les compétences nouvelles à atteindre : comment un apprenant va-t-il acquérir telle compétence en s'appuyant sur ce qu'il sait ? L'activité qui est ensuite proposée est donc élaborée de manière à permettre le progrès de l'enfant et s'inscrit obligatoirement dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

**Evaluation formative :** évaluation intégrée dans les processus d'apprentissage, elle sert à identifier les difficultés que rencontrent les apprenants en vue de leur proposer des stratégies de remédiation. Son but est de contribuer à la formation de l'apprenant, qu'elle guide pour faciliter ses progrès.

**Evaluation formatrice :** qui estime que seul l'élève peut vraiment réguler ses activités d'apprentissage ; implication de l'apprenant dans ses apprentissages de manière à se représenter les buts à atteindre. L'école n'est plus alors un monde formel de connaissances dont l'élève ne perçoit pas les objectifs. C'est l'évaluation de l'élève par lui-même sur des tâches concrètes, celle qui lui permet de comprendre seul le chemin qu'il parcourt dans ses apprentissages.

**Evaluation normative :** évaluation soldée par les scores obtenus, lors d'une épreuve semblable, par les membres d'un groupe. Les performances des sujets confrontés à la même situation d'évaluation scolaire la plus traditionnelle que beaucoup d'enseignants ont bien du mal à partager avec l'évaluation formative ou à abandonner.

**Evaluation sommative :** évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence ou une activité de formation d'une durée plus ou moins longue. A bien distinguer de l'évaluation normative.

**Emetteur :** La personne (individuelle ou collective, humaine ou figurée) qui émet un message.

**Énoncé :** Par opposition à l'énonciation, comprise comme acte de mise en œuvre du langage, l'énoncé en est le résultat, indépendamment de sa dimension (phrase ou texte).

**Formes de discours :** suivant les finalités de l'énonciation, les discours adoptent des dominantes différentes :

- le discours narratif rapporte un ou des événements et les situe dans le temps.
- le discours descriptif vise à nommer, caractériser, qualifier.
- le discours explicatif cherche à faire comprendre.
- le discours argumentatif cherche à convaincre, persuader, agir sur... On peut trouver diverses formes de discours dans un même texte.

**Genre :** grande catégorie de texte, définie par des propriétés formelles et sémantiques.

Les genres ne sont pas exclusivement littéraires : le récit se trouve dans un article de journal ou dans une histoire drôle aussi bien que dans le roman ; la lettre, ou genre épistolaire, peut être celle du roman par lettres mais aussi bien celle de la correspondance privée ou d'affaires ; la poésie comme attention particulière portée au signifiant peut être dans la forme versifiée, mais aussi en prose, dans des chansons, des récits d'enfants, aussi bien que dans des recueils de poèmes... Une approche cohérente des genres veille donc à faire comparer leurs manifestations dans le quotidien et leurs réalisations littéraires dans une perspective de poétique générale.

**Hypothèses (de sens) :** en activité de lecture, moyen par lequel un élève anticipe sur le sens d'un texte à partir d'indices reconnus. Les hypothèses sont appelées à être confirmées ou infirmées par la suite de la lecture.

**Hyperonyme :** mot qui en inclut sémantiquement un autre. La relation d'hyperonymie va du plus général au plus spécifique.

**Hyponyme :** mot sémantiquement inclus dans un autre (hyperonyme). La relation d'hyponymie va du plus spécifique au plus général.

**Indices textuels :** dans une approche textuelle, ce sont les marques formelles repérées dans le texte qui permettent d'en identifier le type. Ces marques (dispositif sémiotique, modalisateurs, champs, système verbal, etc.) permettent un accès au sens et une formulation rapide d'hypothèses de lecture.

**Interlangue :** c'est un code intermédiaire ; l'apprentissage d'une langue étrangère se fait en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà dans une approche contrastive et métalinguistique (rappels, comparaisons raisonnées, traduction).

**Message :** objet et contenu de l'acte de communication.

**Modalisation :** ensemble des moyens d'expression qui permettent d'explicitement les attitudes du sujet d'énonciation par rapport à son énoncé. Plus spécifiquement, la modalisation désigne le degré d'adhésion du sujet à ce qu'il énonce. Les moyens linguistiques de la modalisation sont variés : verbes modaux (pouvoir, devoir...), verbes à valeur modale (sembler, paraître...), valeurs et modes verbaux (conditionnel, indicatif, subjonctif), adverbes (peut-être, certainement...), adjectifs qualitatifs (certain, probable, possible, improbable...), guillemets, intonation, etc.

**Niveaux de langage :** on admet en général trois niveaux de langage : le niveau soutenu, le niveau courant ou neutre, le niveau familier. Ces différents niveaux de langage, qui renvoient à une situation de communication, sont donc tous trois acceptables, pourvu qu'ils soient en accord avec la situation donnée. On emploie aussi l'expression « registres de langue ».

**Nomenclature :** liste de termes appartenant à un même domaine et présentés sous forme de rubriques organisées.

**Objectif d'apprentissage :** but que l'on se propose de faire atteindre à l'étudiant en termes de savoir ou savoir-faire. Il comporte deux dimensions :

- un objet d'apprentissage,

- et l'ensemble des activités proposées par l'enseignant (ou exercées par l'étudiant) pour s'approprier cet objet.

**Paratexte** : ensemble d'éléments de sens qui entourent, présentent et éclairent le texte: titre, référence, notes, nom d'auteur qui aident à l'élaboration d'hypothèses de sens.

**Performance** : activité concrètement accomplie par un sujet, observable, susceptible d'être saisie quantitativement.

**Phrase** : structure grammaticale de l'énoncé minimal (il n'est pas de plus court énoncé que la phrase). Elle est ponctuée à l'oral par une forte pause de la voix. À l'écrit, elle est délimitée, dans les conventions actuelles de la ponctuation, au début par une majuscule et à la fin par un point.

**Phrase complexe** : phrase comportant plusieurs propositions, jointes par parataxe (juxtaposition ou coordination) ou hypotaxe (subordination).

**Point de vue** :

a- dans le discours descriptif, angle de vue : situation particulière d'où regarde celui qui décrit.

b- dans le discours narratif, angle selon lequel on raconte. L'expression est alors synonyme de focalisation. Dans la focalisation externe, le regard du narrateur est objectif et s'en tient aux apparences, il en dit moins que ne sait le personnage ; dans la focalisation interne, le narrateur ne dit que ce que sait le personnage ; dans la focalisation zéro, le narrateur en sait et en dit plus que ce que savent les personnages.

c- dans le discours argumentatif, point de vue signifie opinion, thèse que l'on défend.

**Progressions thématiques** : on distingue trois sortes de progressions, suivant lesquelles s'enchaînent les informations dans le texte:

a. *la progression à thème constant* : le thème reste le même, mais une série de propos apporte des informations différentes ;

b. *la progression linéaire* : le propos du premier énoncé devient le thème du deuxième, le propos du deuxième énoncé devient le thème du troisième, et ainsi de suite ...

c. *la progression à thème éclaté* : les différents thèmes se rattachent à un même thème, exprimé ou non, qui les englobe tous: l'hyperthème.

**Propos ou rhème** : c'est l'information nouvelle par rapport à l'information de départ, ce que l'on dit du thème.

**Récepteur** : celui qui reçoit et interprète un message. On le distingue du destinataire : on peut être récepteur d'un message qui ne nous était pas destiné.

**Récit complexe** : Récit où les différentes formes de discours s'entrecroisent, où la structure narrative classique est bouleversée, et qui peut être le produit de plusieurs narrations qui se juxtaposent ou se hiérarchisent.

**Réécriture** : exercice d'écriture qui consiste à restructurer et/ou à reformuler un texte pour l'améliorer.

**Régulation** : opération de conduite d'une action s'appuyant sur des informations en retour (feed-back) pour ajuster l'action réalisée au but poursuivi.

**Remédiation** : processus qui vise la mise en place d'activités aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin d'un apprentissage.

**Représentation**. Ce qui est ou se passe « dans la tête » de l'apprenant. « Modèle interne, structure cognitive ou mentale relativement générale et abstraite » (Stéphane Ehrlich). Ensemble plus ou moins organisé, plus ou moins structuré d'idées, d'images relatives au vécu et qui renvoient à une conception du monde. Cette conception n'est pas figée, elle se déstructure et se restructure tout au long de l'histoire du sujet.

**Reprises** : désigne les divers moyens (anaphoriques, lexicaux) par lesquels le texte assure sa cohérence de phrase en phrase.

**Révision (de surface)** : activité de lecture/ écriture qui porte sur la correction des erreurs d'accord, d'orthographe et de ponctuation.

**Séquence** : mode d'organisation des activités autour d'un objectif d'apprentissage, dans le cadre d'un projet.

**Situation d'enseignement- apprentissage** : situation dans laquelle l'enseignant crée les conditions matérielles et sociales qui permettent à l'apprenant d'apprendre par essai/ erreur ou selon une démarche inductive.

**Situation-problème** : en français, les situations-problèmes sont essentiellement des situations de lecture, d'écriture et de prise de parole qui obligent l'apprenant effectuant une tâche à affronter un obstacle exigeant la mise en œuvre d'opérations mentales déterminées pour être surmonté.

**Sens connoté** : c'est le sens que ce mot reçoit dans un contexte ou qui est évoqué au lecteur par la lecture de ce mot. Exemple: vert :espoir, rouge :passion, printemps : écologie

**Sens dénoté** : sens d'un mot donné par le dictionnaire. Exemple: vert = couleur qui combine dans des proportions variables, le jaune et le bleu. S'oppose au sens connoté.

**Statut des interlocuteurs** : paramètre d'une situation de communication relatif au choix d'un registre de langue (familier, standard...) adapté à l'interlocuteur, emploi de « tu » ou de « vous », formules de politesse et d'une syntaxe appropriées.

**Texte** : forme concrète sous laquelle se présente toute production écrite ou orale communiquant un message. Tout texte, littéraire ou non, a un auteur et une structure qui l'organise comme un « tout de signification ». On le distingue d'« œuvre » qui s'emploie pour les textes perçus comme littéraires, et qui implique donc un jugement de valeur et de « genre » qui désigne les grandes catégories de textes, même si le mot s'emploie parfois en ce sens. Un texte mêle diverses formes de discours :(narrative, descriptive, explicative, argumentative...) il peut arriver qu'aucune n'y apparaisse comme dominante.

**Thème** : ce dont on parle. l'information de départ dans un énoncé.

**Types de phrases** : on classe les phrases selon les différents actes de paroles qu'elles permettent d'accomplir. On distingue ainsi le type déclaratif (l'assertion), le type impératif ou injonctif (l'ordre), le type interrogatif (l'interrogation), le type exclamatif (l'exclamation).

**Type de textes** : façon de catégoriser les textes écrits ou oraux d'après l'action qu'ils sont censés exercer sur le récepteur (argumentatif, narratif, descriptif...). Ce sont des aspects caractéristiques d'un écrit en tant que structure, selon son mode d'organisation, de progression, de clôture.

**Valeurs et système de valeurs** : ce que nous considérons comme hautement estimable et souhaitable, ce qui correspond à des idéaux en matière de beau, de bon, de vrai et de juste.

**Verbal** : ce qui est dit, énoncé à l'aide de mots.

- **para verbal** : ce qui accompagne les mots sur le plan sonore (intonation, pauses, accents, rythme, intensité de la voix...) ou sur le plan visuel (images, logos, couleurs...).

- **non verbal** : ce qui est exprimé autrement que par les mots (symboles comme les panneaux routiers par exemple, gestes, images, dessins, photos...).

**Verbaliser** : mettre en mots des idées, des actions, des sentiments...

**Vigilance orthographique** : attitude réflexive qui consiste à mobiliser les acquis linguistiques de la relation phonie/ graphie dans une situation d'écrit.

## ANNEXE 14

### BIBLIOGRAPHIE

**ABDALLAH-PRETCEILLE** (2004) : *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ?, Paris.

**ADAM J.-M.** (1999) : *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*, Nathan Supérieur, Fac linguistique, Paris.

**BARBOT M.-J.** (1999) : « De nouvelles voies pour la formation », *Les cahiers de l'Asdifle*, 11.

**BARRE-DE MINIAC C.** (1996) : *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck, INRP.

**BEACCO J.-C** et **LEHMANN D.** (1990) : *Publics spécifiques et communication spécialisée*, Hachette (coll. F- Recherches et applications), Paris.

**BERARD E.** (1991) : *L'approche communicative. Théorie et pratique*, CLE international (coll. DLE), Paris

**BERCHOUD M.-J.** et **ROLLAND D.** ( 2004): "Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers", numéro spécial du *Français dans la Monde, Recherches et applications*, Paris.

**BERRY W.** (2004): De l'Internet dans une classe de langue: un exemple à l'Université libanaise. *Actes du Congrès de la FIPF-AIF*, Beyrouth.

**BINON J., VERLINDE S.** et al. (2000) : Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires. Didier, Paris

**BOUCHARD R., et al.** (1992) : *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III.

**BYRAM M.** (1992) : *Culture et éducation en langue étrangère*, Hatier/Didier-CREDIF (coll. LAL), Paris.

**CARRE P.** (1991) : *Organiser l'apprentissage des langues étrangères( La formation linguistique professionnelle)*, Les éditions d'organisation, Paris.

**CARTON F.** (dir.) (2001) : *Oral, variabilité et apprentissages*, Le français dans le monde, Recherches et applications, CLE International, Paris.

**CHALLE O.** et **LEHMANN D.**( 1990) : « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouveau pédagogique » dans *Le Français dans le Monde* n° spécial, Publics spécifiques et communication spécialisée, Hachette, Paris.

**CHALLE O.** (2002) : *Enseigner le français de spécialité*, Economica, Paris.

**CHISS J.-L.** (2003) : « Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise », Actes du colloque, *Français langue maternelle, première, seconde...vers un nouveau partage ?*, 23-25 mai 2003, Liège.

**COSTE D.** (1980) : « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », *Le Français dans le monde* 141.

**COSTE D.** (1982) : *Contribution à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

**COURTILLON J.-L.** (1995) : « L'unité didactique », *Le Français dans le monde* Hachette, Paris.

**CATACH N.** (1986) : *L'Orthographe française*, Nathan Université, Paris.

**CICUREL F.** (1991) : *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, F Autoformation, Paris.

**CUQ J.-P.** (1991) : *Le français langue seconde*, Hachette (coll. F- Références), Paris.

**CUQ J.-P.** et **GRUCA I.** (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Paris.

**DAROT M.** (1990) : « les techniques de simulation et d'enseignement du FLE à des publics spécialisés », dans *Le Français dans le Monde* n° spécial : Publics spécifiques et communication spécialisée. Hachette, Paris.

**DEBYSER F.** (1982) : « Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et cultures », *Le Français dans le Monde* 170.

**DE LANDSHEERE G.** (1979) : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. PUF, Paris.

**DE LANDSHEERE V.** (1992) : *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.

**EURIN S.** et **HENAO M.** (1990) : « Formation, autoformation, deux programmes spécialisés » dans *Le Français dans le monde* n° spécial : Publics spécifiques et communication spécialisée. Hachette, Paris.

**EURIN S.** (1990) : « Le français scientifique et les schémas » dans *Reflète* n° 33, Alliance Française/CREDIF/Hatier, Paris.

**EURIN S.** et **HENAO M.** (1992) : *Pratiques du français scientifique*, Hachette/AUPELF (coll.Universités francophones)

**FAYOL M.** et **MONTEIL J.-M.** (1994) : « Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies », *Revue Française de Pédagogie*, 106, INRP, Paris.

- FINTZ C. et RISPAIL M.** (1997) : *Le Français dans le Supérieur, fiches méthodologiques*, Ellipses, Paris.
- FORQUIN J.-CL.** (1989) : *Ecole et culture*, De Boeck, Bruxelles.
- FOUREZ G.** (1990) : *Ecoles, éthiques, sociétés*, De Boeck, Bruxelles.
- GALISSON R. et COSTE D.** (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette (coll. F), Paris.
- GALISSON R.** (1988) : *D'hier et d'aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Clé International, Paris.
- GAONAC'H D.** (1987) : *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, coll. LAL, Hatier, Paris.
- GAULTIER M.-Th. et MASSELIN J.** : « L'enseignement des langues de spécialité à des étudiants étrangers », *Langue française* 17.
- GAULTIER M.-Th. et al** (1968) : « Les disciplines économiques et l'enseignement du français », *Le Français dans le monde* Hachette, Paris.
- GILLET P.** (1991) : *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, ESF.
- HALL E.T.** (1978) : *Au-delà de la culture*, Editions du Seuil (coll. Points), Paris pour la traduction française.
- HILGER J.-M.** (1980) ; « le discours du spécialiste », *Le Français dans le monde* 217, Hachette, Paris.
- HOLEC H.** (1981) : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier ( coll. Conseil de l'Europe), Paris.
- HOLEC H.** (1996) : « L'apprentissage auto-dirigé, une autre offre de formation », *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HYMES D.** (1991) : *Vers la compétence de communication*, Didier, Paris.
- JOANNERT P. et Van Der BORGHT C.**(1999) : *Créer des conditions d'apprentissage*. De Boeck université, Paris.
- KAHN G.** (1995) : « Méthodes et méthodologies, Recherches et applications », *Le Français dans le monde* n° spécial, Hachette, Paris.
- LE BOTERF G.** (1998) : *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation, Paris.
- LEGENDRE R.** (1993) : *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, Paris-Montréal.

**LE CLERCQUE J.M.** (1994) : Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?, Hachette/Education , Paris.

**LEHMANN D., MOIRAND S.** et al.( 1980) : *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, Didier (coll. 1968), Paris.

**LEHMANN D.** (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*, Hachette, Paris.

**LEHMANN D.** (1995) : « La communication spécialisée est un bouillon de culture. » *Le Français dans le monde* 260,. Hachette, Paris.

**LEWY A.** (dir.) (1991) : *The International Encyclopédia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford.

**MILED M.** (1998) : *La didactique de la production écrite en français langue seconde* Didier Erudition, Paris.

**MILED M.** (2002) : « Elaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde*, 321, Hachette, Paris.

**MOIRAND S.** (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

**NARCY J.P.** (1990) : *Apprendre une langue étrangère*, Les éditions d'Organisation, Paris.

**PAQUAY L.** (1994) : « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et formation*, 15, INRP, Paris.

**PHAL A.** (1968 et 1971) : « De la langue quotidienne des sciences et de la technique », *Le Français dans le monde*, Hachette, Paris.

**PLANTE J.** (1994) : Evaluation de programme, Laval , Québec.

**PLOURDE M.** (1995) : Guide de l'évaluateur de programmes, UM, Montréal.

**PORCHER L.** (1988) : « Programmes, progrès, progression, projets dans l'enseignement : apprentissage d'une culture étrangère », dans *Etudes de linguistique appliquée n° 69*

**PUREN** (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Paris.

**PY B.** (1992) : « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *Lidil, Autour du multilinguisme*, 6.

**RAYNAL F.** et **RIEUNIER A.** (1997) : *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*, ESF, Paris.

**RICHTERICH** (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll. F), Paris.

**STRAUVEN C.** (1996) : *Construire une formation* (2<sup>e</sup> édition). De Bœck Université (coll. Pratiques pédagogiques).

**TAGLIANTE C.** (1994) : *La classe de langue*, coll. Techniques de classe, CLE International, Paris.

**TARDIF J.** (1992) : *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Editions logiques, Montréal, Québec.

**VIGNER G.** (1978) : « L'intégration des formes du discours scientifique dans la classe de français », *Le Français dans le monde*, Hachette, Paris

**VIGNER G.** (1980) : *Didactique fonctionnelle du français*, Hachette, coll. F, Paris.

**WEISS F.** (1983) : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*, Hachette, coll. F /Autoformation, Paris

**ZARATE G.** (1993) : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, coll. Essais, Credif-Didier.

# ERRATA ET OMISSIONS

Pages	Lignes	Erreurs	Propositions
6	19	FL1	FLS
7	11 22	s'appuyant L1	nous appuyant LS
10	39		que, dans le cas
11	19 37	pu effectuer enfin des cadres	nous avons eu et enfin, des cadres
12	5	significativité	signification
13	5 20 34 35 50 50	gestion différenciation « habitudes scolaires » jusque là	gestion-économie différenciation supprimer le soulignement supprimer les guillemets, constate en discutant... jusque-là
14	21 23 25 42 45	les précédentes,	mettre une virgule en bout de ligne idem les précédentes- mettre une virgule en bout de ligne idem
16	8 14 15 34 37	« études supérieures » renforcerait	ces lacunes, décelées culture générale étant, d'une part et, d'autre part, supprimer les guillemets renforceraient
17	4 31	jusque là	mettre une virgule en bout de ligne jusque-là
18	5 35 42	jusque là contre argumenter	jusque-là contre-argumenter de l'interlocuteur,
19	5 11 42	leurs désir insatisfaisante p 31	leur désir insuffisante (non satisfaisante, déplorable) p.31
20	11 15	de nombreuses décisions et négociations seront effectuées...mais également lors...	mettre une virgule en bout de ligne Ils auront à prendre des décisions et à effectuer des négociations aussi bien lors...que de repas...
21	1 37,47	2001-2002	2000-2001 Ajouter une virgule en bout de ligne
22	2, 3, 6, 9 16, 20, 25 19, 24 37	Les  1991	idem les  mettre une virgule en bout de ligne 1997
24	16 24, 26, 29 32	Des L - La - L'  Prologues	Dès l' - la - l'  <i>Prologues</i>
25	22, 24, 26, 28 23, 25, 27 34 à 40	Les  alinéas	les  mettre une virgule en bout de ligne les supprimer
26	36	certaines	certaine
27	10, 13		Mettre une virgule en bout de ligne et supprimer les alinéas
28	12 17, 18	renseignant	renseignent supprimer le soulignement
29	30	dans et à l'extérieur	dans la classe et à l'extérieur
30	13 18 34 45	il ne craint pas Le demande le tableau suivant	supprimer le soulignement - il ne craint pas La demande le tableau suivant : <span style="float: right;">236</span>
34	2	analogie tout le paragraphe en italique	analogie à supprimer (cf. pages 39 – 40)

	36	...d'objectifs par exemple	... d'objectifs ou de contenus.
<b>226</b>	22	Contexte : condition socioculturelles ou langagière	Contexte : conditions socioculturelles ou langagières
	29	... avant une tache...	... avant une tâche...
<b>227</b>	4	... de la notation.	... de ù notation.
<b>230</b>	28	... ce dont on parle. l'information...	... ce dont on parle, l'information...

### OMISSIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie :

Page 232, ligne 17 :

CYR P. et GERMAIN C. (1998) : *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

Page 235, ligne 3 :

VIGOTSKY, L.S. (1985) : *Le problème de l'enseignement et du développement mental*, in SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (dir.) (1985) : *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.