



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ « Abbès LAGHROUR » DE KHENCHELA

FACULTÉ DES LETTRES

Département des LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES



Mémoire de fin d'études

Pour l'obtention du diplôme de Master (L.M.D)

Filière : *FRANCAIS*

Spécialité : *DIDACTIQUE*

LENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE AUX ÉTUDIANTS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES

Réalisé par :

-MESSAI IBTISSEM

dirigé par : MR BOUDJLEL HACENE

Membres de jury :

Président HAMBLI ACHOUR MCB

Examineur BEROUEL KAMEL MAA

Rapporteur BOUDJLEL HACENE MAA

Année universitaire 2020/2021

REMERCIEMENTS

Avant tout un très grand merci à **ALLAH** le tout puissant de m'avoir guidé durant toutes mes années de formation et m'a donné le courage, la force et la volonté pour réaliser ce modeste travail.

Mes plus sincères remerciements à mon encadreur Mr : **BOUDJLEL Hacene** pour sa confiance et de m'avoir orienter pour réaliser ce travaille.

Je tiens à remercier les honorables membres du jury de m'avoir accordé le temps et la patience pour évaluer mon travail.

Enfin, merci à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Dédicace

Al-hamdouli'Allah, à l'aide de DIEU, le tout puissant, ce travail est achevé ;

Je le dédie :

{A LA MEMOIRE DE MES GRANDS PARENTS, ma tante Amel et cher tonton Kamel. Que DIEU garde vos âmes dans son vaste paradis}

À MON ANGE GARDIEN KHALIL, mon exemple d'amour, mon vrai patron. Papa tu as su m'inculquer le sens de la responsabilité, de l'optimisme et de la confiance en soi face aux difficultés de la vie. Tes conseils ont toujours guidé mes pas vers la réussite. Ta patience sans fin, ta compréhension et ton encouragement sont pour moi le soutien indispensable que tu as toujours su m'apporter. Je te dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain et je ferai toujours de mon mieux pour rester ta fierté et ne jamais te décevoir. que Dieu le tout puissant te préserve, t'accorde santé, bonheur, quiétude de l'esprit et te protège de tout mal.

À MA COMBATTANTE Khadidja, la plus courageuse femme, la personne qui peut remplacé n'importe qui, mais qui ne peut pas être remplacée par personne. Maman tu m'as comblé avec ta tendresse tout au long de mon parcours. Tu m'as enseigné de me soutenir et de m'encourager durant toutes les années de mes études. Tu es toujours été présente à mes cotés pour me consoler quand il fallait. Que Dieu te donne la santé, le bonheur et une longue vie afin que je puisse te combler à mon tour Insha Allah.

À ma chère nièce Arwa mon miracle, ma petite boule d'espoir et notre plus beau cadeau...merci d'être une source d'amour et de joie qui nous a comblé.

À ma source de courage Ma sœur Amma...

Merci d'être là quand ça ne va pas. Merci de me prêter ton épaule quand j'en ai besoin. Merci de me suivre et de m'encourager dans mes projets et dans mes rêves les plus fous; tu me fais toujours sentir que tu es derrière moi et que tu crois en moi et ton support fait une grande différence dans ma vie.

À mes cher petits frères Toufik et Mehdi (mon génie), à tout nos moments d'enfance et nos beaux souvenirs, merci de me soutenir et m'encourager. Puissent nos liens fraternels se consolider et se pérenniser encore plus. Vous êtes ma force

SCHUIZ

Toute ma gratitude à Adlene, un ami qui a toujours cru en moi et m'encourage ces derniers temps...

Un énorme merci aux personnes qui m'ont toujours aidé et encouragé, qui étaient toujours à mes côtés quand je me sentais mal, ma chère tante El Hadba mes chères amies Kaouther, Hadia et Rayane...ma chère cousine Douaa, mes petites Malek, Naouel et Oumaima...

Mes frères de cœur Alaa, Youcef, Hako, Said, Dhiaa, Basset, Mohammed... et spécialement le plus cher Khaled qui était toujours à mes côtés.

Je remercie mes deux cousines de lutte Nadjet et Samira que j'aime énormément.

Je tiens de remercier Mr HANI Rami de m'avoir encouragé, orienté et m'aider de trouver des solutions pour avancer.

Il me serait difficile de vous citer tous, vous êtes dans mon cœur, je vous aime très fort.

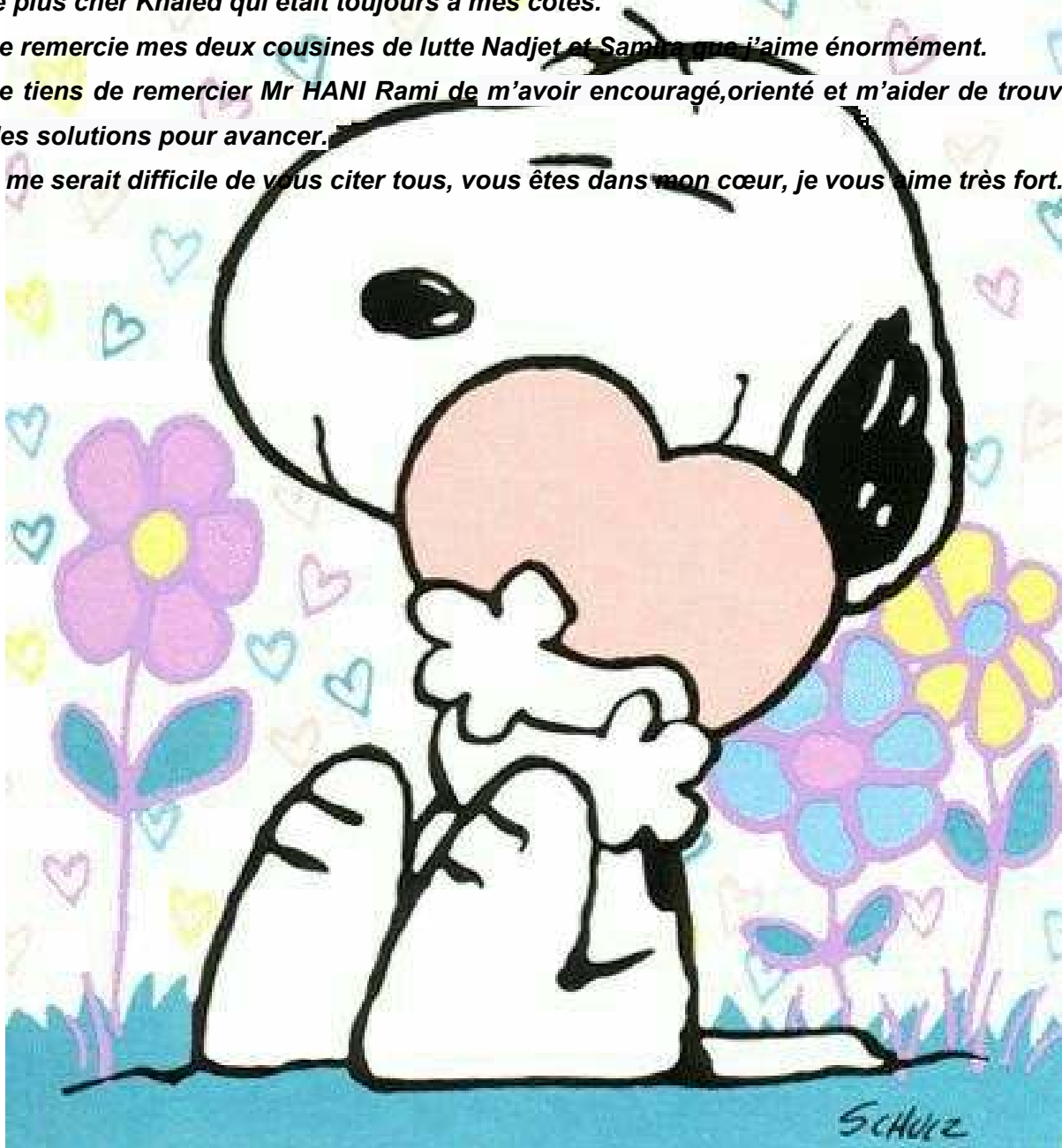


Table des matieres

Table des matiers

Remerciments

Dédicace

Table des matières

Introduction generale

I. Partie bibliographique

PREMIER CHAPITRE ELEMENTS THEORIQUES

INTRODUCTION	5
2. Enseignement du FLE en Algérie	5
3. Statut de la langue française en Algérie	6
4. Quel français enseigner et pour quel étudiant ?.....	8
1. Introduction	11
2. Aperçu historique	11
3. Le français scientifique et technique (FST)	11
4. Le français de spécialité (FS)	12
5. Le français sur objectifs spécifiques	13
6. L'IDENTIFICATION DES BESOINS LANGAGIERS DANS LA DEMARCHE DU FOS...16	
6.1. Qu'est-ce qu'un « besoin »et « besoin langagier » ?.....	16
6.1.1. Que veut dire un besoin selon Richterich ?	16
6.1.2. Que veut dire un besoin langagier ?.....	17
7. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage	18
8. La contrainte majeure de l'enseignement/apprentissage du FOS.....	20
Conclusion	21
Introduction	
2. Contexte de la collecte des données.....	23
3. La démarche du travail	24
3.1 Questionnaire.....	24

Table des matiers

5. Analyse des résultats.....	26
5.1. Un public plus au moins homogène.....	26
5.2. Des besoins langagiers Plus au moins ressentis.....	28
5.3. Un regard très positif envers la langue d'enseignement.....	30
5.4. Mais...des difficultés langagières plus ressenties à l'oral.....	31
5.4.1. Les activités orales.....	31
5.4.2. Les activités écrites	32
Conclusion	33
CONCLUSION GENERALE	35
Résume	37
LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	40

Introduction générale

Introduction générale

Si les besoins d'apprentissage « du français » se sont manifestés précocement à l'université, en particulier dans les filières scientifiques et techno scientifiques, la demande explicite est relativement récente : elle coïncide avec la prise de conscience des étudiants de deux contradictions majeures :

- la première concernant les langues d'enseignement scolaire et universitaire. L'enseignement scientifique est assuré en arabe jusqu'en terminale alors que l'enseignement supérieur est assuré dans la plupart des filières scientifiques et techno scientifiques en français. En conséquence de cette discontinuité linguistique, certains bacheliers s'engagent dans les filières arabisées,
- la seconde concernant la langue privilégiée dans l'édition de la production scientifique algérienne et étrangère par rapport à celle qui devrait servir à la transmission des cours et des plans de travaux pratiques et/ou dirigés. Par ailleurs, la documentation disponible dans les bibliothèques universitaires est plus abondante en français.

Depuis quelques années, les attitudes des étudiants des filières scientifiques et techniques à l'égard du français se sont fondamentalement modifiées. De nouvelles attentes³ ont émergé. C'est un français utile que chacun veut maîtriser afin d'avoir accès aux connaissances et méthodes de son domaine. Certains étudiants continuent à vouloir étudier le français pour des besoins culturels essentiellement. D'autres réclament des cours de terminologie scientifique leur permettant de suivre avec succès l'enseignement qui leur est dispensé.

En réalité, les étudiants des filières scientifiques et techniques ne sont pas tous débutants en français. Ils possèdent en majorité une connaissance relativement importante du français usuel et ont reçu au lycée un enseignement de terminologie scientifique. Or, ils se retrouvent pour la plupart en situation d'échec et se déclarent « linguistiquement incompetents ». Nous pouvons alors avoir la tendance de traduire cela par une « méconnaissance » d'origine lexicale, morphosyntaxique et terminologique. Mais, nous supposons que c'est le discours biologique qui pose problème aux étudiants.

Nous entendons par discours biologique l'ensemble des textes écrits et des productions orales ayant un contenu en étroite relation avec la biologie ; autrement dit l'ensemble des données biologiques manipulées par l'enseignant et l'étudiant en cours et en travaux pratiques et/ou en dehors des cours, et ce, à des fins de construction et d'intégration du savoir biologique. En le rapprochant du discours scientifique dont il émane, nous pourrions sans doute affirmer que c'est un mode de communication universel qui se réalise dans les textes

Introduction générale

par le procès de la sexualisation. Ce discours traduit l'activité de l'élève et nous serons d'accord avec Jacobi (1988) pour dire qu'il en constitue le seul reflet authentique. Le discours scientifique est considéré comme un discours « fermé » (Charaudeau et Maingueneau, 2002) car, dans un domaine donné, ceux qui en sont à l'origine sont peu ou prou ceux auxquels il est adressé.

Pour construire notre objet de recherche, une pré-enquête a été menée dans la phase exploratoire de ce travail. Elle nous a permis de réaliser une première approche des profils linguistiques de quelques étudiants de biologie. Les données recueillies nous ont permis de déterminer deux catégories de profils :

- la première catégorie regroupe ceux qui, en apparence, ont assimilé les principales notions biologiques en français, autrement dit ceux qui ont opéré les transferts indispensables et ceux pour lesquels le discours scientifique semble familier.
- la seconde catégorie rassemble ceux qui ne semblent avoir opéré aucun transfert des connaissances scientifiques, de l'arabe vers le français.

La principale question que nous soulevons est de savoir pourquoi les étudiants de biologie éprouvent des difficultés en compréhension/production du discours scientifique ?

La compréhension et la production de discours scientifiques sont étroitement liées. La première est considérée comme une préparation à la seconde. En effet, la compréhension est conçue comme la représentation mentale de ce qui est évoqué par le discours et la production comme la verbalisation de ces représentations

Nous nous intéressons dans cette recherche aux obstacles qui entravent l'appropriation par les étudiants des connaissances scientifiques dispensées en français dans le département de biologie.

En nous référant aux modélisations psychocognitives de la compréhension du discours scientifique (Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Ericsson et Kintsch, 1995), nous pourrions penser que les difficultés rencontrées par les étudiants tiennent globalement à deux facteurs. Le premier facteur, d'ordre linguistique, varie selon le degré de « scientificité » des termes du texte proposé (c'est la forme linguistique de surface) et le second relevant plutôt à d'un développement insuffisant des stratégies nécessaires au traitement des informations.

Notre première hypothèse peut être formulée en termes de causalité lexicale de l'incompréhension du discours scientifique. Pour lire et écrire un texte scientifique, l'étudiant

Introduction générale

effectue des opérations cognitives de base qui relèvent de la connaissance d'un vocabulaire et d'une terminologie témoignant d'une absence versus présence d'une compétence lexicale. Aussi, pensons-nous qu'un certain lexique et/ou une terminologie peut ou non faire défaut à la compréhension et à la production écrit.

chapitre 1

1. Introduction

Dans l'enseignement supérieur algérien, le français est la langue la plus répandue. Des nombreuses filières assurent leur enseignement en langue française (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc.).

Ainsi, le français garde son statut de langue d'enseignement à l'université. Il demeure malgré la politique d'arabisation langue véhiculaire des savoirs, même après l'indépendance

Dans ce chapitre nous avons défini le cadre conceptuel de la recherche. Il est axé sur deux dimensions principales: l'enseignement du français langue étrangère en Algérie puis en passant au statut du français en Algérie

L'intérêt de ce chapitre est de présenter une structure théorique pour élaborer le chemin au deuxième chapitre.

2. Enseignement du FLE en Algérie

En conséquence à l'histoire coloniale qui a duré 132 ans, la langue française a toujours été présente en Algérie parallèlement aux autres langues maternelles ainsi qu'à l'arabe de scolarisation. Cette langue a donc été, en quelque sorte, imposée. Elle est enseignée aux Algériens depuis l'époque coloniale où elle avait le statut de langue native. Après l'indépendance, ce statut s'est transformé en «langue étrangère ». Elle devient alors une langue d'enseignement, on lui accorde plus d'intérêt. Elle est présente dans le système scolaire algérien à tous les niveaux (primaire, moyen, secondaire). A l'université, le français est langue d'étude pour la majorité des filières scientifiques. D'une année à une autre, les réformes se succèdent dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français. Cependant, depuis les réformes de 1976, qui ont instauré et généralisé l'usage de l'arabe, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie n'a plus eu les résultats espérés. Cependant, il convient de préciser que ce n'est pas la seule explication. En effet, les raisons de ce recul sont multiples en dépit des efforts fournis par l'école algérienne pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre pays.

Nous citons parmi ces raisons l'application aveugle des méthodes d'enseignement, conçus ailleurs, qui ne sont pas compatibles avec la réalité algérienne.

Louise Dabène écrit sur ce sujet :

«On commence à s'apercevoir (...) que les transferts de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insérer »¹.

En raison aussi de l'image qu'a la langue française dans notre société, la langue du colonisateur pour beaucoup d'Algériens, puisque la France a colonisé l'Algérie pendant 132 ans (de 1830 à 1962). Cependant, et aussi paradoxalement, l'Histoire qui lie l'Algérie à la France, le français n'a jamais été perçu comme langue étrangère comme c'est le cas des autres langues étrangères (anglais ou autres).

3. Statut de la langue française en Algérie

Le statut de la langue française en Algérie a fait l'objet d'âpres débats depuis l'indépendance du pays en 1962. Le français en tant que langue du colonisateur possède un statut très ambigu. D'une part, il est rejeté par le pouvoir politique et officiel et d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme (**Caubet, 1998**).

De plus, l'histoire mouvementée de la langue française en Algérie et ses effets sur l'école et l'université expliquent en partie l'échec de l'apprentissage de cette langue et dans cette langue (**Abid, 2003**). Tantôt langue seconde, tantôt langue étrangère, tantôt langue d'enseignement, quelque fois même reniée ou ignorée totalement dans les régions les plus reculées du pays, selon les politiques des gouvernants ; la langue française change de statut sans pour autant que les méthodes d'apprentissage/enseignement et la formation des enseignants puissent s'adapter aux nouvelles données.

Cependant le rôle assumé par la langue française fait de cette dernière une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de plusieurs institutions de l'Etat, en contradiction avec la politique d'arabisation préconisée par le pouvoir politique en Algérie (**Asselah- Rahal, 2000**). En effet, la langue française est considérée comme langue de scolarisation jusqu'à l'avènement de l'école fondamentale en 1980.

¹ Dabène, L. in Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Hachette Livre, 1994, p.5.

Malgré toutes les dispositions prises à l'encontre de l'enseignement de la langue française, cette langue n'a cependant pas disparu du système éducatif. Elle a résisté dans les cycles primaire, moyen et secondaire comme langue étrangère. Elle reste la langue d'enseignement à l'université dans les disciplines scientifiques comme la physique, la chimie, les sciences médicales, les sciences économiques et ou les disciplines techniques. **(Taleb Ibrahim.1995)** avance l'idée que l'école algérienne produit des « semi lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français (p. 61). Ce qui a mené aux difficultés d'apprentissage de la langue française et, via cette langue, aux difficultés d'apprentissage des différents domaines de connaissances.

C'est cette situation qui provoque de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers formés aux disciplines scientifiques en langue arabe dans le secondaire et en langue française à l'université. Beaucoup d'entre eux se trouvent démunis de tout le bagage linguistique et métalinguistique nécessaire à la compréhension et à l'apprentissage tout au long de leurs études. Ce qui entraîne un grand taux d'échec dans ces filières.

De plus, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen voire débutant A1 selon le Cadre Commun de Référence des Langues (CECR). Cette faiblesse du niveau de compétences en langue pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités.

Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Mais également produire un écrit dans cette langue. Ils se trouvent donc dans l'incapacité de construire des connaissances dans leur domaine via cette langue.

4. Quel français enseigner et pour quel étudiant ?

La politique d'arabisation dans le système éducatif a consisté à conserver les enseignements techniques et scientifiques à l'université quasiment en langue française. **(Taleb Ibrahim 1995)** avance l'idée que l'école algérienne produit des « semi lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français. Cette situation a provoqué des difficultés d'apprentissage de la langue française et, via cette langue, des difficultés d'apprentissage des différents domaines de connaissances : l'accès au savoir reste tributaire de cet outil incontournable à savoir, la langue française.

En effet, dans l'enseignement supérieur et, en particulier, dans les filières scientifiques, les cours proposés dans les sciences médicales, les sciences exactes, les sciences économiques et la technologie sont exclusivement en français. Cependant, dans les disciplines relatives à la grande famille des sciences humaines (droit, sociologie, histoire, lettres...), l'enseignement est en langue arabe. Cette situation a créé ainsi une dualité entre le français, considéré comme langue des sciences et des techniques, et la langue arabe, langue « de la poésie et de la littérature » et la confinant comme module de terminologie dans les filières « francophones » et vice-versa pour le français.

Selon Queffellec et al. (2002), généralement, le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen. Constat que nous avons pu établir aussi chez les étudiants de l'université de Tlemcen. En effet, ils se situent entre un bon niveau B2, selon le Cadre Commun de Référence (CECR) et une méconnaissance presque totale de la langue française (A1). Cette faiblesse du niveau de compétences en langue pose d'énormes problèmes d'apprentissage chez les étudiants des filières scientifiques. Inévitablement, les lacunes langagières se répercutent sur l'apprentissage théorique de ces spécialités, ce qui engendre un taux d'échec important, en première année particulièrement.

Ces étudiants sont en effet confrontés à un moment donné de leur cursus, à des situations complexes comme lire de la documentation en langue française en vue de la préparation d'un cours ou d'un exposé dans cette langue, écouter un cours magistral, comprendre l'énoncé d'un problème ou bien résumer un cours. Nous avons noté également leur incapacité de produire un écrit dans cette langue. Les étudiants se trouvent donc incapables de construire des connaissances dans leur domaine à partir de cette langue. En somme, la langue française, sans être la langue officielle en Algérie, reste la langue d'acquisition des savoirs et de scolarisation à l'université. Il est temps de reconsidérer les méthodes d'enseignement du français et en français, en particulier dans les filières techniques et scientifiques, afin de réduire l'échec dans la 3 formation. Il faudrait, à cet effet, envisager cette langue de scolarisation en termes de fonctionnalité. Autrement dit, la langue doit être appréhendée en dépassant tout conflit ; une évaluation doit être engagée sur le terrain afin de définir exactement les perspectives nécessaires à la conception de programmes et adapter les contenus aux besoins de l'étudiant (**Asselah- Rahal, 2000**).

Ce programme dont il est question doit s'inspirer non seulement d'une approche communicative, adaptée aux situations scolaires, mais il doit se référer en même temps à une

Chapitre 01

vision plurielle, à savoir pluridisciplinaire, pluri culturelle. Ces approches augmenteront les chances de réussite de l'étudiant dans son domaine d'étude.

chapitre 2

1. Introduction

S'intéresser aux français sur objectifs spécifiques, c'est investir dans un domaine où deux paramètres entrent en jeu ; ceux de la demande et de l'offre. En effet, le FOS ne se serait jamais manifesté s'il n'était pas acclamé par une communauté dont les besoins sont étroitement liés à une urgence langagière suscitée la formation spécialisée.

A cet effet, Le FOS opère un choix sélectif et intervient dans des domaines où la langue générale n'est pas la bienvenue (dans le sens que le FOS opère une démarche spécifique où les apprentissages sont focalisés sur des objectifs communicatifs fonctionnels en bannissant les objectifs relatifs à l'acquisition de formes langagières). C'est un outil qui a le mérite d'engager des procédures (allant dans le sens d'acquérir au moins une compétence langagière) urgentes et rapides mais efficace dans le but de remédier à une carence immédiate.

2. Aperçu historique

La langue de spécialité n'est pas une notion émergée de nulle part. Elle est le résultat de recherches et travaux en didactiques des langues visant à répondre aux besoins d'apprentissage d'un public adulte universitaire ou professionnel spécialisé dans un domaine scientifique ou technique. Cette réflexion a évolué au fil du temps suivant des appellations différentes en variant contenus et méthodes. Pour mieux cerner la notion de langue de spécialité, il est donc nécessaire de retracer son évolution historique.

3. Le français scientifique et technique (FST)

La communication et la production scientifique en français ne mobilisent pas une langue particulière. En utilisant des textes de spécialité, l'enseignant de FLE offre à ses étudiants en sciences la possibilité d'être à la fois en contact avec le français scientifique et avec le français général. Ainsi, il vise toujours à vérifier leur capacité d'employer de manière correcte et exacte la grammaire et le lexique de la langue française et de bien comprendre un message de spécialité.

Le FST constitue la première appellation visant à enseigner le français de spécialité, autrement dit, le français non général. Cette émergence à partir de la fin des années 50 est très fortement liée à une volonté politique du ministère des affaires étrangères (MAE) confronté à la poussée de l'anglais notamment dans les anciennes colonies. « La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense

des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex colonies françaises » (Holtzer, 2004).

Le FST s'inscrit dans une perspective terminologique dans la mesure où l'accent est mis sur l'enseignement apprentissage du lexique comme moyen d'entrée centrale dans la spécialité. Il prend comme cadre les méthodologies structuralistes mettant l'accent sur le contenu notamment les méthodologies SGAV qui s'appuient sur le français fondamental. Le FST a donné lieu à plusieurs recherches qui ont conduit à la publication d'ouvrages comme « Le vocabulaire général d'orientation scientifique » de Phal publié en 1971 et le Français scientifique et technique, Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques ; Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire ; Vocabulaire d'initiation à la vie politique ; Vocabulaire d'initiation à la géologie. Les instigateurs de ce type d'enseignement présentent d'abord un vocabulaire scientifique commun à toutes les spécialités pour les étudiants désirant poursuivre des études spécialisées puis un vocabulaire dans la spécialité.

Le postulat des chercheurs est le suivant : de la même manière on a réussi à dégager le français fondamental d'un corpus de langue parlée on pourra dégager le VGOS d'un corpus de textes scientifiques.

Dans le cas du FST basé sur les méthodologies SGAV, on distingue un enseignement apprentissage du français à trois niveaux :

- Niveau I : les bases de la langue usuelle
- Niveau II : le français de tronc commun scientifique VGOS (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique),
- Niveau III (perfectionnement) : vocabulaire d'initiation par discipline : VGOM (Vocabulaire Général d'Orientation Médicale, VIEM (Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Agronomiques...

La perspective terminologique adoptée par le FST va progressivement céder la place à une perspective discursive. En effet, à partir des années 70, des études se sont intéressées au discours spécialisé et ont tenté de mettre en évidence les spécificités du discours scientifique.

4. Le français de spécialité (FS) :

Le français de spécialité constitue la première méthode de français à des publics scientifiques dans une perspective universitaire ou professionnelle. Ces méthodes, comme

leur nom l'indique mettent l'accent sur une spécialité (français médical, français juridique, ...) ou sur un domaine professionnel (tourisme, affaires, banques, ...). Pour remédier à l'étroitesse de la notion de langue de spécialité mettant l'accent sur le lexique et certaines tournures grammaticales, on parle désormais de langues spécialisées. Mais cette appellation ne tardera pas à être victime de sa largeur en raison de la largeur des domaines de spécialité et de l'incapacité de la notion à tout rassembler sous la même étiquette. « *LSP pose en effet de nombreux problèmes en raison de la multiplicité des catégories de langues regroupées sous cette étiquette. On a l'image d'un champ éclaté, aux limites de plus en plus floues et aux découpages internes incertains.* »² (Holtzer, 2004).

Le français de spécialité montre ses limites aussi devant la distinction sur le plan linguistique de certains domaines très proches (économie/affaires) et la distinction entre la langue de spécialité et la langue générale. L'appellation français de spécialité finira donc par être remise en cause.

5. Le français sur objectifs spécifiques :

La notion de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS), en tant que « variété » de français enseigné, est née, comme nous le savons, dans un contexte de développement des échanges internationaux et des avancées technologiques au lendemain de la seconde guerre mondiale. Cet essor au niveau scientifique et économique a constitué le fondement d'une politique d'expansion de la langue française à travers le monde. Cette diffusion avait pour objectif de s'intéresser à tous les types d'interactions qu'une telle révolution technologique offrait. En effet, l'enseignement du français ne concernait plus essentiellement les étrangers voulant apprendre cette langue dans un but « exotique » visant à accroître leur culture générale, mais également des professionnels désireux de s'exprimer dans leur domaine, en français. C'est alors que se profile un nouveau public ainsi qu'un nouvel objectif pour l'enseignement - apprentissage du français. Ce public spécifique, (C. Sagnier .2005) le définit comme étant des « apprenants ayant des besoins de communication en langue étrangère déterminés par leur activité professionnelle ».

² HOLTZER, G., Janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in Le français dans le monde, recherches et applications, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers »

Ce « nouveau français » a suscité un intérêt particulier quant à la réflexion sur le plan méthodologique et terminologique. En effet, la direction de la terminologie a beaucoup évolué passant des dénominations centrées sur le public ciblé « français scientifique et technique » à « français professionnel », aux dénominations centrées sur l'objectif de l'enseignement « français fonctionnel » et « français instrumental ». Par ailleurs, on se heurte à des dénominations centrées sur le type de discours « français juridique », « français des affaires ».

Cette évolution des dénominations est, de plus, révélatrice des différents courants didactiques de ce français spécifique. Elle se veut le reflet d'une chronologie des théories qui se sont succédées par rapport à la didactique du FOS.

L'une des premières appellations de ce français spécialisé fut le « français fonctionnel » : comme l'atteste L. Porcher, il ne concerne pas uniquement un changement au niveau des contenus enseignés. En effet, il repose sur une analyse des besoins, des publics, des caractéristiques de celui-ci et des conditions matérielles. Il s'agit davantage d'une réflexion portée sur l'enseignement que sur une variété du français. L. Porcher propose de considérer le « français fonctionnel » comme le point de départ d'un changement radical dans la manière d'enseigner et de concevoir matériellement l'enseignement. Ce français fonctionnel propose une réelle méthodologie au-delà du changement du contenu enseigné, «Mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint » **(Porcher L., 1976).**

On retrouve dans le paysage terminologique de l'époque, la dénomination « français de spécialité ». Derrière cette nouvelle appellation se dessine une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, elle est ouverte au public le plus large possible. **(J-M. Mangiante et al 2004)** soulèveront quelques réserves par rapport au français de spécialité, notamment le fait qu'il suppose une unicité sur le plan linguistique là où l'on trouve une diversité des discours.

La dénomination « français sur objectifs spécifiques » est celle qui est la plus employée dans les publications d'aujourd'hui. Certains auteurs comme J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) la préfèrent à l'expression « français de spécialité ». En effet, cette terminologie semble mieux répondre aux besoins précis du public qui sollicite un enseignement de la langue française dans des situations de communications particulières.

Chapitre 02

Enfin, « français langue professionnelle » rivalise aujourd'hui avec « FOS ». Nous citerons F. Mourlhon-Dallies. (2006) qui définit ce type de français comme « un type d'interventions destiné à des publics devant exercer intégralement leur profession en français (entre collègues, seuls à leur poste de travail, ou face à un client) ». Cette dénomination semble restreindre le domaine aux échanges entre professionnels. Or, nous nous sommes attardés sur le fait que le FOS s'adresse à un large panel de situations.

Rappelons également que le FOS ne se limite pas à un type de langue à enseigner, mais il propose une méthodologie spécifique à part entière.

Nous désignons donc par FOS, le type de français enseigné à des apprenants dont l'objectif de l'apprentissage dépasse l'objectif de la culture exotique, et dont les activités langagières sont circonscrites à un domaine professionnel ou universitaire.

La problématique principale du FOS réside dans certains aspects : il s'agit d'un public universitaire ou professionnel désirant apprendre du français dans un temps limité pour répondre à un besoin à la fois précis et immédiat.

Selon Holtzer, il s'agit d'« un faux objectif neuf » dans la mesure où le FOS résulte de près d'un demi siècle de réflexion l'enseignement apprentissage du français à usage non général. Diverses expressions se sont succédé pour désigner quasiment la même notion : « les termes « français fonctionnel », « français de spécialité », « français sur objectif(s) spécifique(s) » sont différents noms de baptême pour une même notion ». Ainsi, le FOS s'inspire du français fonctionnel en valorisant les objectifs et du français langue de spécialité en s'intéressant à un domaine particulier.

La distinction entre les deux concepts revient toutefois à (**J-M Mangiante et al...2004**), distinction présentée sous forme synthétique dans le tableau ci-dessous :

français de spécialité	FOS
Ancré dans une spécialité ou un champ professionnel	Couvre toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité
Logique de l'offre	Logique de la demande
Approche globale d'une discipline ou branche professionnelle	Approche au cas par cas
Public large	Public précis en fonction des domaines et des

	besoins
--	---------

Mais les deux auteurs soulignent qu'« il n'y a bien évidemment pas de frontière rigide entre le Français de Spécialité et le FOS. » (J-M Mangiante et Al.2004).

6. L'IDENTIFICATION DES BESOINS LANGAGIERS DANS LA DEMARCHE DU FOS

6.1. Qu'est-ce qu'un « besoin » et « besoin langagier » ?

6.1.1. Que veut dire un besoin selon Richerich ?

Le terme besoin a du mal à trouver un statut bien précis dans un premier temps, car il se rapproche d'autres termes qui lui sont liés. On en cite à titre d'exemple : demande, motivation, intérêt, désir, attente. Or, il est clairement inséparable de la notion d'objectif, car l'un englobe l'autre. Richerich tente de s'approcher d'une définition de la notion en identifiant ses multiples aspects ³:

« - Etat de manque, d'insatisfaction, de déséquilibre/Etat de satisfaction, d'équilibre, d'apaisement.

- Construction à partir de données internes et externes à l'individu/Relation entre l'individu et le monde.

- Tension entre deux états/prise de conscience d'un état présent comparé à un état futur.

- Force qui pousse à agir pour changer un état en un autre.

- Expression d'un projet. - Etc. ».

³ RICHTERICH, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Collection F Recherches/Applications, Hachette 1985, p. 22

6.1.2. Que veut dire un besoin langagier ?

Richterich propose la définition suivante :

« Ce qu'un individu ou un groupe d'individus interprète comme nécessaire à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement »⁴.

Nous pouvons appliquer cette définition sur le cas des publics de FOS. Ceux-ci trouvent « indispensable » de demander une formation du FOS à un moment donné au cours de leur carrière professionnelle ou universitaire et ceci dans le but de régler leurs interactions avec leur environnement. L'idée de la nécessité nous renvoie au facteur de la motivation qui est une des caractéristiques principales du public de FOS et de la contextualisation du besoin reflète la spécificité de celui du FOS.

En effet le besoin en FOS est conditionné et suscité par un moment et un lieu donné. Par exemple, on utilise le français médical dans un pays non francophone dans des lieux bien précis (hôpital francophone ou conférence médicale en français) et à un moment donné (discuter l'état d'un malade avec des médecins francophones). Enfin, d'après cette définition, nous assimilons que la langue apprise n'est qu'un moyen qui vise à réaliser un but bien précis. Cela nous renvoie à l'idée de la rentabilité de l'apprentissage du FOS.

Précisons que le terme « langagier » peut être supprimé ou sous-entendu. Par contre, on pourrait lui ajouter un autre adjectif comme grammatical, professionnel ou individuel. Il est souvent utilisé au pluriel. Pour exprimer les besoins langagiers de l'apprenant, on utilise l'expression « avoir besoin de » qui est suivi d'un substantif (X a besoin de lexique, de grammaire, de lecture, etc.). Le recours à des prépositions comme « de » et « en » marque un changement du sens visé. En utilisant «de », l'objet-but est voulu dans sa totalité alors qu'avec « en » on vise certains éléments d'une totalité donnée. Par exemple, « X a besoin de lexique » dans ce cas, le lexique est visé dans sa totalité mais si on dit « ses besoins en lexique » exprime quelques éléments en lexique.

⁴ Ibid, p. 95

La même expression pourrait être suivie d'un infinitif avec un complément : « X a besoin de lire un livre, d'écouter un dialogue, d'écrire un commentaire ». Ajoutons à cela, que les besoins des publics FOS ne se résident pas uniquement aux besoins langagiers (s'excuser pour un retard de livraison/ faire une réservation par téléphone, etc.).

Doivent s'y ajouter les savoir-faire professionnels puisque la langue en FOS constitue un médium pour accomplir des tâches propres à un cadre d'activité sociale (rédiger une lettre de commande/ de rappel ; savoir énoncer un diagnostic médical, etc.), puisque « La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Tauzin y insiste par la formule suivante : « le FOS ce n'est pas enseigner le français ou apprendre le français, mais c'est bien apprendre du 27 français « pour ». C'est du français pour travailler - pour les uns - et pour suivre des études - pour les autres. »

7. Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage

D'après René Richterich toute action a un objectif et même s'il peut être implicite ou inconscient, il est présent dans tout ce que nous faisons. Il est évident que chacun qui s'oriente à un objectif dans sa vie, il a aussi des besoins pour qu'il puisse atteindre cet objectif. (**RICHTERICH, R. 1985**)

En tout, il existe beaucoup de classifications diverses d'objectifs d'apprentissage. Pour illustrer. Laroche-Bouvy dans son œuvre « Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère » parle de trois objectifs d'enseignement, il les appelle finalités d'enseignement. Il décrit la première finalité comme la connaissance d'une langue qui a un rôle formateur stimulant l'intellect d'un individu. Ensuite, il mentionne la deuxième finalité comme la connaissance avec un but utilitaire qui favorise l'obtention du travail. La troisième finalité est une combinaison de deux finalités précédentes, ce qui est d'après lui la finalité optimale ou alors l'objectif idéal, cependant, cette description est assez large. (**Laroche-Bouvy, D..2005_2014**)

En général, des objectifs dans l'apprentissage de langues étrangères sont souvent liés à la distinction de la compréhension orale et écrite et à la distinction de l'expression orale et écrite, donc tout simplement aux quatre aptitudes - écouter, lire, parler, écrire. Les besoins langagiers déterminent ce que l'apprenant devra savoir de la langue pour ce qu'il va faire avec la langue. C'est-à-dire que définir des besoins signifie analyser ce que les apprenants auront besoin pour communiquer dans cette langue dans des situations de la vie réelle qui dépendent

justement de ces apprenants. 26 En ce qui concerne le système scolaire dans la République tchèque, les objectifs d'enseignement sont définis par le programme national de l'éducation qui contient des programmes éducatifs RVP approuvés par le Ministère de l'éducation. Ces programmes scolaires définissent des objectifs de chaque matière enseignée dans l'école. La détermination des objectifs est nécessaire pour diriger l'enseignement et l'apprentissage. Entre autres, ils servent à motiver et des résultats des actions effectuées pour les atteindre servent à évaluer tout le processus. « Déterminer des objectifs, c'est donner des indications, formulées de différentes façons, sur ce que les partenaires d'un projet sont censés avoir appris et enseigné après un certain temps et dans les conditions repérées par l'identification des besoins. Ces indications se réfèrent à des contenus qui englobent aussi bien des savoirs que des savoir-faire et des comportements, et aux moyens envisagés pour atteindre les objectifs. C'est un moment où l'on élabore des hypothèses, et où l'on choisit des directions pour l'avenir. » (RICHTERICH, R.1985) Dans la citation ci-dessus, Richerich explique, que les objectifs sont délimités par le temps, par les besoins des apprenants et par la matière enseignée. Ensuite, il remarque que l'enseignant est étroitement lié avec des connaissances de ses apprenants, son savoir-faire et leur comportement. Pour la plus grande effectivité du processus d'enseignement, il est nécessaire d'individualiser des objectifs d'apprentissage et donc même des besoins langagiers au maximum. Cela signifie que les contenus d'apprentissage doivent correspondre le plus exactement possible à l'usage de la langue que l'apprenant compte faire. Selon Chomsky (Chomsky.2014) et son étude de l'approche communicative, tout être humain possède une fonction intellectuelle spécifique innée qui lui permet à comprendre une structure linguistique et à apprendre un code 27 langagier, en bref, chacun est doté d'une capacité du cerveau, grâce à laquelle chaque être humain apprend des langues d'une manière différente. C'est pourquoi il est demandé d'établir la meilleure façon possible pour l'enseignement d'un individu, dans la classe scolaire habituelle l'enseignant devrait s'efforcer d'appliquer les méthodes d'enseignement variées pour satisfaire des besoins de chaque apprenant. Au sein d'enseignement habituel, il n'est pas assez de temps et d'espace pour l'approche individuelle nécessaire à cause du grand nombre d'étudiants. Cependant, la diversité des méthodes d'enseignement mentionnée plus haut garantit que l'enseignement va captiver le plus grand nombre des individualités. En ce qui concerne le cours FOS, il est très avantageux car nous pouvons facilement individualiser l'enseignement, puisqu'il s'agit d'un petit groupe et en même temps, il s'agit de leurs objectifs réels, non imposés par les programmes éducatifs du ministère. Ces besoins et ces objectifs sont constatés à la base d'une analyse spécifique et détaillée de toutes les circonstances de l'enseignement (voir le procédé

modèle chapitre 2.5.). Toutefois, il est important de veiller à l'exactitude et à la précision de la détermination des objectifs d'enseignement. Il est nécessaire de définir des objectifs bien observables et les caractériser par des compétences à atteindre par les apprenants. La citation suivante de l'œuvre « Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage » illustre clairement ces instructions. « L'objectif : comprendre un texte... n'est pas observable. L'objectif : répondre à des questions sur le texte démontrant qu'il a été compris... est observable. »(RICHTERICH, R. 1985) La partie pratique de mon mémoire de maîtrise qui suit vise à introduire la méthode FOS comme un moyen pour la réalisation des objectifs et des besoins individuels des apprenants et en même temps, elle présente l'approche au cours du FOS et ses différences de l'enseignement traditionnel du français comme une langue étrangère. Nous allons examiner 28 des objectifs spécifiques des participants du cours et des moyens pour les atteindre.

8. La contrainte majeure de l'enseignement/apprentissage du FOS

Le temps limité consacré à l'apprentissage du FOS est l'une des principales contraintes. Par ailleurs, ces apprenants parfois ne sont pas vraiment disponibles, puisque ils sont déjà insérés dans la vie professionnelle ou universitaire comme le soulignent Mangiante et Parpette « *ce public adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois.* »⁵.

En revanche, cette non disponibilité les conduit à suivre la formation au cours de leur temps libre. De ce fait, la lassitude les accapare et les éloigne parfois du respect du volume de la formation, la périodicité (nombre d'heure/semaine) et la répartition des séances dans la semaine, comme l'indique Qotb « Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires. Par conséquent, ils sont souvent obligés de suivre les cours de FOS soit pendant le week-end soit à la fin de la journée. Fatigués, ces publics finissent souvent par abandonner leurs cours. » (H. Qotb .2009)

⁵ Science direct : Reflections on language: Chomsky, linguistic discourse and the value of rhetorical self-consciousness .2014

Conclusion

Pour conclure ce premier chapitre, nous pouvons dire que l'enseignement /apprentissage de fos peut répondre aux besoins et attentes des étudiants des filières scientifiques et techniques

chapitre 3

Introduction

Pour la majorité des formations académiques, la langue est sans aucun doute un outil de communication dont la maîtrise est nécessaire pour réussir ses études. Or, la mesure de cette maîtrise et l'identification de ses aspects demeurent complexes vu la pluralité des situations d'enseignement/apprentissage, la variété du public et le type de formation, qu'il s'agisse d'une formation littéraire ou d'une formation scientifique. Aussi, nous nous intéressons à cet aspect et plus particulièrement aux besoins langagiers dont l'analyse « permet de déterminer les compétences à acquérir et d'explicitier les objectifs afin que ceux-ci puissent déterminer à leur tour les critères d'évaluation » (Cortier, Kaaboub 2010). Nous présentons dans cet article les résultats d'une expérience d'analyse des besoins langagiers d'étudiants algériens inscrits en première année universitaire pour l'obtention d'une licence en biologie. La particularité de ce public est qu'il a suivi seulement 800h de cours de français de la troisième année primaire jusqu'à la troisième année secondaire et qu'il poursuit une formation scientifique entièrement en français. L'analyse des besoins langagiers étant « le résultat à la fois d'une observation objective des situations universitaires et des compétences qu'elles exigent, et d'enquêtes menées auprès des enseignants qui assurent les cours disciplinaires auprès des étudiants allophones » (Mangiante, Parpette, 2011), elle nous a permis de répondre aux questions suivantes : quels sont les besoins spécifiques de ce public ? Y a-t-il une adéquation entre leurs évaluations avec celles des enseignants ? Le contenu de la formation offerte est-il en adéquation avec les besoins ressentis par les étudiants ? Comment les enseignants traitent-ils les obstacles langagiers de leurs étudiants ?

2. Contexte de la collecte des données

La collecte des données nécessaires pour notre recherche a été menée dans des conditions particulières que nous essayons de décrire tout au long de ce chapitre. Il y a eu lieu de rappeler que nous nous intéressons aux étudiants universitaires inscrits dans les filières biologiques. Le profil d'entrée de ce public sur le plan langagier est probablement identique sur l'ensemble du territoire national : les enseignements et apprentissages des sciences se déroulent en arabe de la première année primaire jusqu'à la troisième année secondaire. Or, en optant pour des études universitaires dans des filières scientifiques telles que la biologie, ce public est contraint de poursuivre une formation dispensée entièrement en langue française. Ce qui explique la cause de l'enregistrement d'un taux d'échec important chez un nombre élevé d'étudiants de première année, notamment dans certaines villes éloignées de la capitale.

Des étudiants qui, rappelons-le, doivent donc assimiler simultanément deux savoirs : la langue étrangère (dans laquelle la science est enseignée) et le savoir scientifique qu'ils découvrent. L'impact de la politique linguistique « imposée » aux apprenants est, sans doute, variable selon les contextes socio-économiques et culturels de chaque ville algérienne. Nous mettons l'accent sur cet effet afin de décrire la spécificité du public auprès de qui nous avons mené l'enquête. Il s'agit de présenter brièvement dans les lignes qui suivent la politique de l'enseignement du français général dans le système éducatif suivi de l'enseignement du français spécifique en contexte universitaire algérien d'une part, et de l'organisation de l'enseignement de la biologie en français d'autre part.

3. La démarche du travail

Il a fallu pour collecter des données et afin de vérifier les hypothèses émises, choisir des outils d'investigation. Ce sont des outils qui sont reconnus dans la collecte des données dans le cadre de la démarche FOS. Ils permettent par exemple de se familiariser avec les situations d'enseignement/apprentissage, de repérer les genres discursifs, d'identifier les besoins et les attentes langagiers. Nous explicitons dans cette partie le choix des outils mobilisés, le questionnaire destiné aux étudiants, le guide d'entretien et le protocole expérimental mis en œuvre

4.1 Questionnaire

Lors de la conception du questionnaire adressé aux étudiants, nous avons choisi de cibler cinq principaux objectifs qui sont les suivants:

1. Identifier le profil du public, en précisant l'âge, le sexe, l'année d'étude, les langues apprises et utilisés au foyer. Les questions posées sont :

- âge, sexe, ville natale, doublant, primat.

2. Identifier le niveau social des parents des étudiants afin de tenter de trouver une corrélation avec la langue apprise d'une part et les représentations des étudiants envers leurs difficultés linguistiques. Deux items ont été proposés :

- Quelle est la première langue apprise au foyer familial ? (arabe dialectal, amazigh).

- Quel est le métier de votre père ? Quel est le métier de votre mère ?

3. Identifier les représentations envers leurs difficultés à poursuivre leurs études universitaires puis vérifier si ces étudiants renvoient leurs difficultés au choix de la langue d'enseignement/ apprentissage. Les questions posées sont :

- Avez-vous des difficultés à poursuivre vos études ?

- Si oui, quel (s) domaine (s) : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite.

- Avez-vous des difficultés à comprendre et à vous approprier les concepts scientifiques ? Les méthodes de travail ? Les deux à la fois ?

4. Déterminer à quoi ils attribuent leurs difficultés :

au vocabulaire, à la compréhension, aux méthodes de travail. Des items ont été conçus :

- La compréhension du vocabulaire général est-elle pour vous : facile, difficile, sans réponse.

- La difficulté du vocabulaire se situe pour vous au niveau de :

la compréhension, la mémorisation, les deux.

- Pourquoi, selon vous, il y a des difficultés dans l'appropriation des concepts ? Est-ce l'extrême spécialisation du lexique, le temps limité pour l'assimiler, le peu de temps consacré à la lecture d'ouvrages scientifiques.

5. Savoir si les étudiants ont eu recours à la traduction pour lire un texte scientifique. Pour cela, nous avons proposé comme questions :

- Quand vous lisez un document scientifique en français, traduisez-vous uniquement les mots de spécialité ? Si oui, comment ? (mentalement, en utilisant un dictionnaire).

- Quand vous lisez un document scientifique en français, traduisez-vous des expressions entières ? Si oui, comment ?

Le questionnaire adressé aux étudiants permet de prendre connaissance du contexte social dans lequel vivent les étudiants de l'université de Khenchela. En plus du contexte social, il est possible de connaître leurs représentations. La prise en compte de ces représentations sociales lors de notre enquête trouve sa raison dans son impact sur les

apprentissages. Selon Candelier, cité par Troncy « en didactique des langues-cultures, les représentations sociales des langues entrent dans les réseaux explicatifs et permettent d'interpréter les pratiques et les comportements sociaux à l'égard des langues » (Troncy, 2008)

5. Analyse des résultats

5.1. Un public plus au moins homogène

Notre public est constitué de 109 étudiants dont l'âge se situe dans l'intervalle de 17 et 26 ans (cf. tableau n°1); avec un pourcentage très élevé pour les âges de 19 et 20 ans. Le sexe féminin prédomine nettement : nous avons dénombré 91 filles et 18 garçons (cf. figure n°1).

âge (ans)	Valeur (en pourcentage)
17	6%
18	16%
19	34%
20	33%
21	7%
22	1%
23	3%
26	1%

Tableau n°1 : catégorisation du public selon l'âge

La majorité des étudiants interrogés est, par ailleurs, titulaire d'un baccalauréat série «sciences de la vie et de la terre». En effet, sur 109 (ce qui représente 94%), seulement 5 étudiants ont suivi un cycle secondaire relevant de l'option «chimie» (cf. figure n°2). Cette sélection basée selon l'option du baccalauréat permet a priori l'homogénéité des étudiants inscrits en cette filière. Une homogénéité qui pourrait nous permettre de se prononcer sur le fait que ce public a un profil plus au moins homogène plus particulièrement sur le plan de la nature des connaissances attrayant au domaine des sciences naturelles et de la vie.

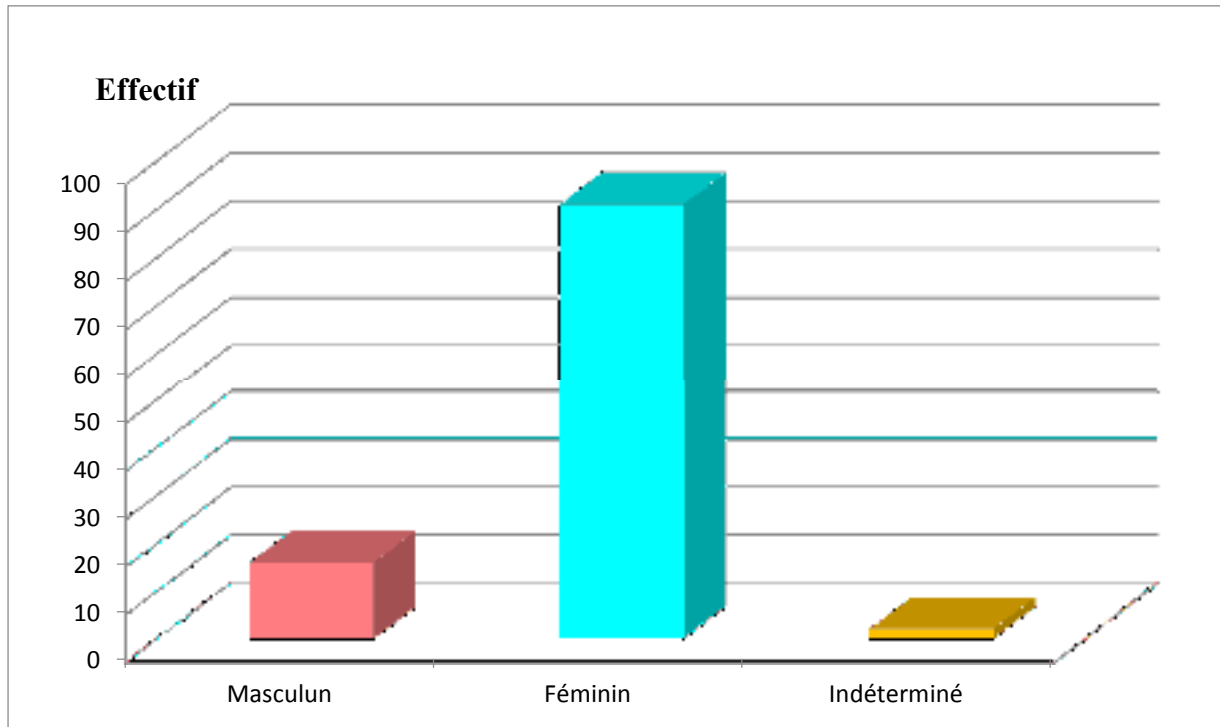


Figure n°1 : classification du public selon le sexe

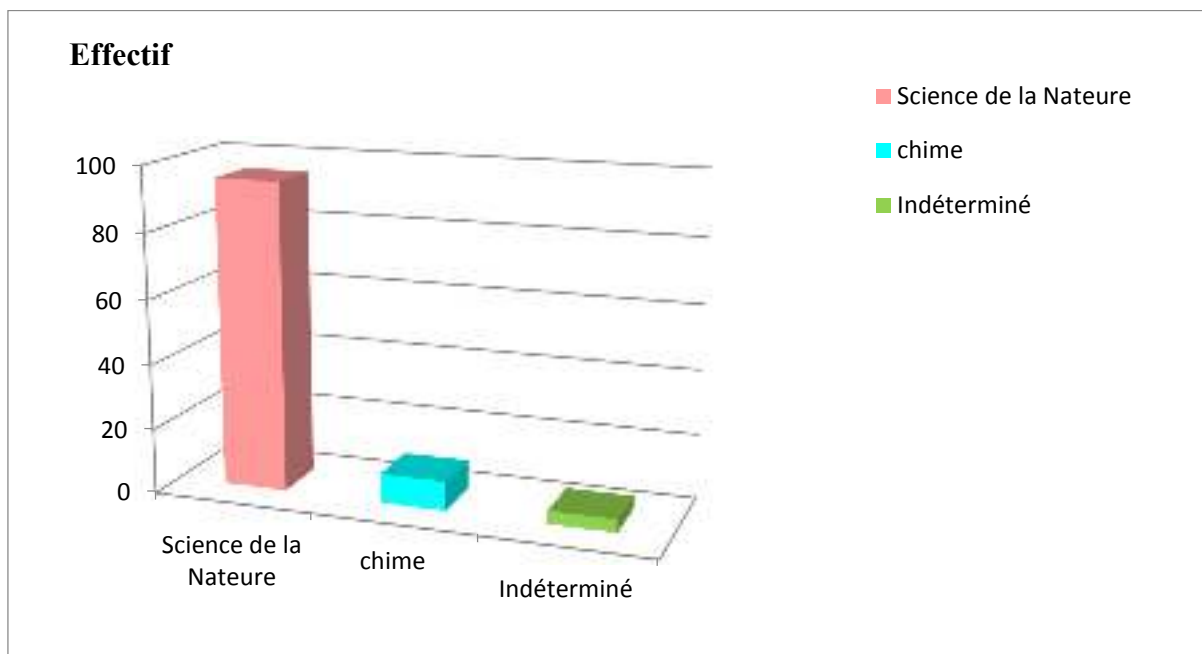


Figure n° 2: catégorisation du public selon la série de baccalauréat obtenu.

5.2. Des besoins langagiers Plus au moins ressentis

Questionnés sur leurs difficultés linguistiques en français, les étudiants de première année répondent moyennement par l'affirmative. En effet, 58 informateurs confirment leur réponse positive en identifiant même les aptitudes langagières¹ où les carences sont ressenties. Une telle affirmation révèle en quelque sorte une prise de conscience de l'écart² qui existe entre leurs acquis langagiers et les pré-requis à mobiliser dans les nouvelles situations dans lesquelles ils se trouvent confrontés. Alors que les 49 autres informateurs sont partagés entre ceux qui ne ressentent aucune difficulté linguistique et ceux qui préfèrent s'abstenir de répondre.

Devant cette égalité approximative des pourcentages des réponses affirmatives et négatives, sur la reconnaissance de l'existence d'un écart, nous avons consulté les enseignants.

Ce choix nous paraît justifié dans la mesure où les enseignants évaluent objectivement et continuellement leurs étudiants, suite à un certain nombre de séances d'enseignement /apprentissage.

De plus, ils sont les plus renseignés sur les compétences de base à mobiliser pour atteindre les objectifs assignés par les programmes. Quatre enseignants, permanent et ayant le grade de maître-assistant, ont accepté de répondre à nos questions. Ils sont chargés des unités d'enseignement de Terminologie et méthodes de travail, de cytologie, de biologie végétale et de biologie animale. Ainsi, ils sont unanimes sur le constat que généralement presque la majorité des étudiants ont de réelles difficultés d'ordre linguistique pour pouvoir appréhender correctement les unités d'enseignement.

Ce sont des difficultés à communiquer en français : les quelques rares questions produites et qui portent sur n'importe quel thème durant un cours magistral ne sont exprimées qu'en langue maternelle. Le fait de nier ces difficultés, admettons-le, est un comportement humain justifié et trouve sa raison d'être dans la volonté de sauver la face devant l'autrui.

Ce qui explique, par ailleurs, que certains étudiants

- dont l'effectif est de 16 - ont répondu, malgré leur affirmation de n'avoir aucune difficultés langagières à l'item portant sur les raisons de la situation dans laquelle ils se trouvent. De ce fait, nous avons souhaité savoir à quoi les étudiants attribuent leurs carences

linguistiques. Un effectif élevé ne répond pas à cette question posée, une abstention qui se rapproche d'un pourcentage de 36.16 (cf. figure n°3). Cependant, ceux qui s'expriment sur ce point, l'attribuent en premier lieu à la courte durée de contact avec la langue française, au cours de leurs parcours dans le secondaire. En effet, les lycéens, inscrits en filière «sciences de la nature et de la vie», suivent un cours de français d'un volume hebdomadaire de 3 heures.

Ce temps est donc estimé insuffisant pour préparer les nouveaux bacheliers à poursuivre des enseignements effectués exclusivement en français. S'ajoute à ce facteur « temps » un autre, qui relève de la nature du vocabulaire abordé et le foisonnement de la terminologie⁵ relatif à leur domaine scientifique. Par conséquent, la particularité du discours scientifique est vue par les étudiants comme un réel obstacle à l'appropriation des connaissances dispensées. Deux autres raisons sont également incluses :

d'une part, les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe, donc un temps de contact très réduit avec le français, et d'autre part, la difficulté de poursuivre un cours magistral, qui est situation inhabituelle pour la majorité des étudiants.

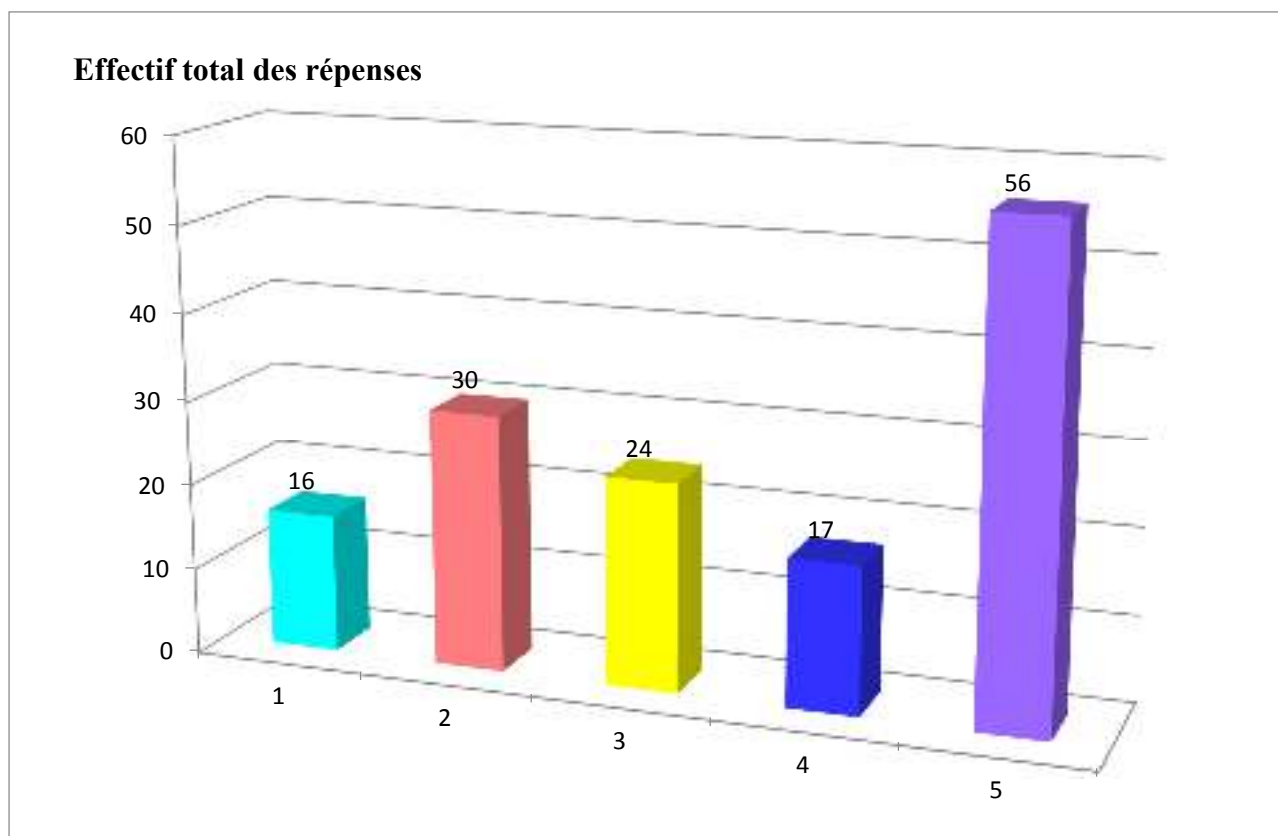


Figure 3 : Origines des difficultés langagières selon les représentations des étudiants.

1. Les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe
2. Le temps d'apprentissage du français au secondaire était insuffisant.
3. Le vocabulaire scientifique utilisé dans les modules est difficile à la compréhension.
4. Vous n'avez pas l'habitude de suivre un cours magistral.
5. Indéterminé.

L'avis des enseignants vient confirmer celui des étudiants sur seulement deux raisons, à savoir les apprentissages des connaissances ont été effectués seulement en arabe et le temps d'apprentissage du français au secondaire était insuffisant. Aussi, les quatre enseignants insistent sur l'inadéquation entre le niveau de français de leurs étudiants et les contenus scientifiques à appréhender en français.

La majorité insiste même sur l'urgence de la rénovation des programmes pour une meilleure rentabilité des enseignements proposés.

5.3. Un regard très positif envers la langue d'enseignement

Nous nous sommes penchée sur la question des représentations des étudiants dans la mesure où tout apprenant actif «détermine ses conduites à travers une représentation de l'espace langagier défini par la langue source et la langue cible». (**Véronique 1995**). Dans notre cas, la majorité du public a un regard positif envers le français. 90 réponses affirmatives à la question : «Est-ce que vous aimez la langue française?» ont été relevées contre 9 seulement de réponses négatives. Cette représentation, renvoyant au pays métropole, est également associée à la musique, à la connaissance et aux études. Toutefois, le français évoque des difficultés pour certains informateurs dont le taux est estimé à 16.071.

Ainsi, la prise de conscience de cet aspect est primordiale en pédagogie, et dans ce sens nous partageons l'avis de EurinBalmet et Heano De Legge (1992, p.34) lorsqu'ils affirment : «La perception que l'apprenant a de la langue cible et des locuteurs de cette langue, jouent un rôle fondamental dans la situation éducative en langue favorisant une «réorganisation» harmonieuse du système personnel de référence ou au contraire entraînant blocage, cassure, frustration...». Nous regroupons dans le tableau ci-dessous les associations d'idées relatives à la langue d'enseignement.

Nature de la représentation	Valeur en pourcentage
La France	35.714
La musique	18.75
La difficulté	16.071
Savoir /connaissance/études	8.928
Culture	8.035
Vie	6.25
Langue	3.571
Pacte d'Evian –Violence –Frime	0.892 pour chaque opinion

Tableau n°:2 portant sur l'item « qu'évoque pour vous la langue française ?

5.4. Mais...des difficultés langagières plus ressenties à l'oral

Nous avons tenté de cerner les difficultés évoquées en identifiant les domaines où le besoin est le plus exprimé. Le dépouillement des résultats au près des informateurs révèle les points suivants :

5.4.1. Les activités orales

Les activités orales relevant de la réception ou de la production sont perçues comme étant des tâches difficiles. En effet, des taux élevés sont enregistrés pour les items «poser des questions oralement» et «converser « avec des taux respectifs de 18.86% et de 17.10%. S'ensuit des taux moins élevés de 10.97% et de 10.53% respectivement pour les items «prise de notes pendant le cours magistral «6 et « exprimer et prononcer». Le classement de ces activités orales est, par ailleurs, en adéquation avec la catégorisation des domaines souhaités à être objet d'apprentissage. 71 informateurs souhaitent développer des compétences à l'oral, 39 pour l'habilité «écouter» et 32 pour l'habité «parler».

Cette importance accordée à l'oral est conforme avec le constat avancé par Louis Porcher. Celui-ci a mis l'index sur l'augmentation particulière pour un développement de ce type de compétence et plus particulièrement de la réception orale. Une telle priorité est justifiable selon ce didacticien qui affirme que «Son absence est ressentie comme

«anxiogène» et place le sujet dans la plus grande insécurité». De plus, l'acquisition de cette compétence «est de loin la plus difficile à acquérir et c'est pourtant la plus indispensable.» (Porcher, 1995).

Par ailleurs, une tentative de trouver une relation entre les compétences privilégiées et les types d'activités, qui pourraient être prises en charge par l'unité d'enseignement de «terminologie et méthodes de travail», nous semble intéressante. Les attentes sont associées à la volonté de développer la compétence orale par le biais de production de dialogue et de chansons. En effet, nous avons pu enregistrer 14.57% pour la production des dialogues et 8.28% pour les chansons.

Ces attentes sont aussi en accord avec les points de vue de l'enseignante chargée de l'unité d'enseignement «biologie animale», que nous avons interviewée, et qui pense que l'expression orale est très importante. Beaucoup de ses étudiants recourent à l'arabe pour poser des questions ou exprimer leurs demandes. Quant à l'enseignant de la biologie végétale, il insiste sur les lacunes au niveau de la compréhension orale et que le recours à la traduction de la terminologie, procédé qu'il a déjà utilisé à maintes reprises, ne résout pas le problème.

5.4.2. Les activités écrites

Les activités écrites sont plus au moins faiblement ressenties comme difficiles. Des taux de 18.86% et de 9.21% sont enregistrés respectivement pour les items « lire et comprendre un texte scientifique» et « écrire un compte rendu d'un TP». S'ensuit, un taux faible pour l'item « Produire un texte». Le classement de ces activités écrites n'est pas cette fois-ci, en adéquation avec la catégorisation des domaines souhaités à être objet d'apprentissage. 8 informateurs souhaitent développer des compétences à l'écrit réception et 23 souhaitent développer des habilités à l'écrit production. De plus, les types d'activités souhaitées à être pris en charge par l'unité «d'enseignement de terminologie et méthodes de travail» sont en corrélation avec les domaines mentionnés. Des taux élevés sont relevés pour la lecture et la production des textes scientifiques avec des taux de 21.19% et 21.59%. Un taux également élevé est enregistré pour « l'analyse des textes ». Nous avons obtenu 16.56%. Ce qui confirme que la lecture dans son acception la plus large revêt de l'importance pour les étudiants et elle se trouve bien exprimée dans leurs attentes. En effet, la lecture est une tâche complexe. Elle mobilise plusieurs opérations cognitives. Selon **Jourdain, Zagaret Lété 1996**) : « Pour comprendre un texte, le lecteur doit non seulement identifier les mots mais aussi déterminer quelles sont les relations qu'ils entretiennent entre eux...autrement dit il

s'agit d'articuler les items lexicaux entre eux, de repérer leur rôle fonctionnel : sujet, verbe,...de les associer en unités plus haut niveau : syntagme , proposition... ». Deux autres items référant à des situations très fréquentes pour les étudiants biologistes ont été introduits au niveau du questionnaire. Il s'agit des activités « rédiger des comptes rendus » et « décrire des images » pour lesquelles nous avons relevé des taux de 9.602% et de 7.28%. Celles-ci sont très récurrentes et le taux relevé reflèterait que même si la carence est ressentie, elle demeure moins importante. Les comptes rendus en première année, selon les enseignants, se réduisent à des schémas et à des dessins d'observations effectués lors des travaux pratiques alors que les descriptions sont le plus souvent réalisées oralement. En général, nous pouvons noter que la production est nettement perçue comme plus difficile par rapport à celui de la réception, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ; avec des pourcentages respectifs de 65.74 pour le premier et 34.25 pour le second. Une telle demande est justifiée car «pour l'apprenant, la connaissance des caractères linguistiques les plus marquants des discours scientifiques est importante en production.»(Cuq, Gruca 2002).

Conclusion

Les étudiants de première année, inscrits en biologie, à l'université de Hassiba Benbouali, à Abbas Laghrour Khenchela expriment, dans leur majorité, des besoins langagiers spécifiques. Ces derniers relèvent davantage de l'oral avec une tendance vers le domaine de leur spécialité. Aussi, l'ensemble des données quantitatives et qualitatives confirment l'inadéquation entre le contenu de la licence et les besoins langagiers et interpellent les concepteurs des programmes à intégrer, dès la première année, une formation linguistique qui dépasse celle qui se focalise sur l'enseignement de la terminologie.

Conclusion générale

Conclusion générale et recommandations

Tout au long de cette recherche, ayant le thème (l'enseignement et l'apprentissage du français scientifique aux étudiants scientifiques et techniques) nous avons tenté de cerner le domaine du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) tout en proposant quelques remédiations, nous nous sommes appuyé sur une enquête de terrain et des questionnaires dans le but d'identifier des besoins et les attentes des étudiants des filières scientifiques et techniques spécialement les étudiants de 1ère année du département du biologie.

Cette identification a mis en évidence les difficultés rencontrées par ces étudiants tout en sachant que le français est le code linguistique avec lequel les enseignants transmettent leur savoir. Il est avéré que l'usage et la maîtrise de la langue française posent énormément de malaises aux étudiants surtout quand il est question de produire et de comprendre dans cette même langue C'est pourquoi, nous formulons la problématique suivante : comment l'apprentissage du FOS peut –il répondre aux attentes et aux besoins des étudiants des filières scientifiques et techniques de l'université Abbes Laghrour Khenchela.

Notre partie pratique s'articulait sur une enquête de terrain réalisée à travers des questionnaires (destinés aux étudiants) comme outils de recherche et d'investigation. Notre objectif principal de recherche était l'identification des besoins et des attentes chez ces étudiants. Par conséquent, les hypothèses que nous avons élaborées en amont de notre travail ont été confirmées à son issue.

A notre sens, nous avancerons que ces difficultés que les étudiants éprouvent est dû au non existence d'un module d'enseignement/apprentissage du FOS dans la formation de ces derniers, répondant à leurs besoins réels. Pour ce faire, il serait plus judicieux de mettre en place un programme de FOS qui appartient des séquences pédagogiques conçu spécifiquement pour eux.

Mettre en place une formation adéquate aux étudiants diplômés dans cette branche et aux enseignants désireux enseigner ce type de français afin de parvenir à une meilleure élaboration et conceptualisation des divers programmes du FOS, serait d'une considérable rentabilité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abid-Houcine, S. (2003). Analyse de la situation linguistique en Algérie. *Revue de Littérature et Sciences Humaines*, vol. 3, pp. 11-13.
- Asselah-Rahal, S. (2000). Étude micro socio linguistique ou plurilingues et communicationnelles des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle français) chez deux familles immigrées. Thèse de Doctorat, Université Rennes 2.
- Caubet, D. (1998). Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? In *Plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, 14 p.122
- Cortier, C., Kaaboub A. 2010. « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistiques et didactiques ». In : *Le Français dans le Monde Recherches et applications*. Janvier 2010, n°47, Faire des études supérieures en langue française. Paris : CLE : International, p. 55-65.
- Cuq, J-P., GRUCA, I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L. in *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Hachette Livre, 1994, p.5.
- Eurin Balmes, S., Henaou De Legge, M. 1992. *Pratiques du français scientifique : l'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette FLE.
- HOLTZER, G., Janvier 2004, « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, « Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers »
- Jourdain C., Zagar D., Lete, B. 1996, « Évaluer les difficultés de lecture chez l'adulte ». In : Gregoire, J. *Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck, p.101-131
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Lerat, P.1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011), *Le Français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
- Mangiante, J-M., Parpette C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette-FLE.
- Persée : Laroche-Bouvy, D. : *Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère* [en ligne]. 2005-2014 [consulté 17 juillet 2014
- Piolat, A. 2001. *La prise de notes*. Paris : PUF

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Porcher, L.1995. **Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline.** Paris : Hachette-Education.
- Qotb, H. 2009, **Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet,** Paris, Publibook.2009 :p.60
- 10- Richer, J.J.(2008), « **Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?** », Synergies Chine, n° 3
- **RICHTERICH, Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.** Collection F Recherches/Applications, Hachette 1985, p. 22
- **RICHTERICH, R. : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage.** Paris : Hachette, 1985. 175 /134/47 p. ISBN 2.01.007807.1
- **SAGNIER, C. (2005) (Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites** », in. Franc-parler.
- **Science direct : Reflections on language: Chomsky, linguistic discourse and the value of rhetorical self-consciousness [en ligne].** 2014
- **Sebane, M. (2008). L'effet de deux modalités de prise d'information (audition d'un CM vs lecture d'un polycopié) sur la réécriture d'un texte de spécialité en langue L2. Un enjeu pour la didactique de l'apprentissage en L2 et l'évaluation des compétences en production.** Synergies 2.
- **Taleb Ibrahim, K. (1995). Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne (p. 61)).**
- **Troncy, C. (Juin 2008), « Représentations sociales des étudiants : quels obstacles à l'utilisation du français comme langue d'enseignement dans une université turque francophone ?** », Signes : Discours et Sociétés,
- **Veronique, D.1995. « A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère». In : Le français dans le monde Recherches et applications. Août-Septembre1995, n°, Publics spécifiques et communication spécialisée. Paris : CLE International, p. 17-23.**

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ du français scientifique et technique, il aborde les démarches du FOS (français sur objectif spécifique) , le français de spécialité et les besoins langagiers des apprenants .

Ensuite nous avons distribué un questionnaire aux étudiants en première année (biologie), cet outil d'investigation a traité plusieurs points importants, comme les besoins et les difficultés ressenties à l'orale et à l'écrit.

En définitive nous avons réalisé qu'il y a une inadéquation entre le contenu de la licence et les besoins langagiers.

Mots-clés :

français scientifique et technique ; français sur objectif spécifique ; difficultés/ besoins langagiers

ملخص

ندرج عملنا البحثي في مجال الفرنسية العلمية والتقنية ، ويتناول مناهج (الفرنسية لهدف محدد) والفرنسية المتخصصة واحتياجات المتعلمين اللغوية

ثم وزعنا استبيان على طلاب السنة الأولى (علم الأحياء) ، وتناولت هذه الأداة الاستقصائية عدة نقاط مهمة ، مثل الاحتياجات والصعوبات التي يشعر بها الطلاب شفهيًا وكتابيًا . في النهاية أدركنا أن هناك عدم توافق بين محتوى الترخيص واحتياجات اللغة

. احتياجات لغوية, صعوبات , الفرنسية لهدف محدد ,الكلمات المفتاحية: الفرنسية التقنية و العلمية

Summary:

Our research work falls within the field of scientific and technical French, it addresses the approaches of FOS (French for a specific objective), specialized French and the language needs of learners.

Then we distributed a questionnaire to the first year students (biology), this investigative tool dealt with several important points, such as the needs and the difficulties felt orally and in writing.

Ultimately we realized that there is a mismatch between the content of the license and the language needs.

Keywords: scientific and technical French , French for specific objective , difficulties ,language needs.