

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA-



Faculté : Lettres et Langues
Département : Littérature et Langue Française
Spécialité : Didactique de langue étrangère

**Le FOS et l'enseignement de la méthodologie de la rédaction en
première année tronc commun (ST) à l'université de Khenchela :
étude comparative entre les besoins d'apprentissage et les objectifs
d'enseignement**

Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française
En vue de l'obtention du diplôme de Master

Réalisé par :

BOUSSAHA Imène

Sous la direction de :

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Membres de jury :

M^{me} : LAABED Ismahane Président M.A.B. Université de Khenchela.

M^{me} : NASRAOUI Fatma Rapporteur M.A.A. Université de Khenchela.

M^{me} : BOUZIDI Nedjoua Examineur M.A.A. Université de Khenchela.

Année Universitaire : 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE DE ABBES LAGHROUR –KHENCHELA-



Faculté : Lettres et Langues
Département : Littérature et Langue Française
Spécialité : Didactique de langue étrangère

**Le FOS et l'enseignement de la méthodologie de la rédaction en
première année tronc commun (ST) à l'université de Khenchela :
étude comparative entre les besoins d'apprentissage et les objectifs
d'enseignement**

Mémoire présenté au département de Littérature et Langue Française
Pour l'obtention de diplôme de Master

Réalisé par :

BOUSSAHA Imène

Sous la direction de :

M^{me} : NASRAOUI Fatma

Année Universitaire : 2018/2019

Dédicace :

*Je dédie ce modeste travail à mes chers parents,
à ma sœur Ikram et à mon frère Nour Elhak.*

Imène

Remerciements :

Tout d'abord, je commence par l'expression de mes gratitude envers le bon Dieu, le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force, le courage et la patience pour réaliser ce travail.

Je tiens à remercier énormément ma Directrice de recherche « Madame Nasraoui Fatma », d'avoir accepté de diriger ce travail. Je la remercie infiniment pour ses orientations, ses encouragements, ses corrections ; mais, surtout, surtout, pour sa patience et sa disponibilité illimitées malgré, ses occupations. Je vous remercie sincèrement pour le temps que vous m'avez accordé !

Je tiens à remercier, également, tous les enseignants qui ont contribué à ma formation par leurs bonnes orientations et leurs aides précieuses.

Enfin, une immense gratitude pour ma chère famille qui m'a soutenue toujours. À tous mes chers collègues en master 2 Didactique du FLE (2018-2019) et à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Merci à tous !

SOMMAIRE :

RÉSUMÉ

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOS	15
1.1. Le FOS : origine et définitions	15
1.2. Les spécificités du FOS	17
1.3. L'évolution historique du FOS	18
1.4. Dénominations	19
1.5. La démarche	21
1.6. Les difficultés de FOS	22
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOU	25
2.1. La définition du concept	25
2.2. La démarche du FOU	26
2.3. Les spécificités du FOU	28
2.4. Les sous-types du FOU	30
2.5. Les difficultés du FOU	31

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : L'IDENTIFICATION DES BESOINS

RÉDACTIONNELS ET MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST)	35
1.1. La notion de besoin	35
1.2. L'identification des besoins ou l'analyse des besoins	36
1.3. La présentation du public visé	38
1.4. L'enquête	39
1.5. L'analyse de l'offre de formation	70

CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES OBJECTIFS ET DU CONTENU DU MODULE « MÉTHODOLOGIE » DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST)

2.1. Définitions et caractéristiques	77
2.2. L'objectif de l'enseignement/apprentissage	78
2.3. La méthode de travail	79
2.4. La présentation de l'objet d'étude	80
2.5. L'analyse du module « Méthodologie »	84

CONCLUSION GÉNÉRALE	101
----------------------------------	------------

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX

ANNEXES

RÉSUMÉ :

Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est un nouveau domaine d'étude de la didactique du FLE. Il s'agit d'une formation sur mesure : urgente, destinée à un public, souvent, adulte et marquée par ses besoins et ses objectifs spécifiques. La mise en action du FOS dans un contexte universitaire a donné naissance au français sur objectifs universitaires (FOU).

Dans la présente étude, nous nous intéressons aux difficultés langagières des étudiants inscrits dans les filières scientifiques et techniques. Nous mettons l'accent, particulièrement, sur les besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants novices inscrits en tronc commun Sciences et Technologie (ST), à l'université de Khenchela.

En outre, nous tentons d'analyser les objectifs et le contenus du module « Méthodologie » (de la rédaction et de la présentation), enseigné en français ; afin d'effectuer, finalement, notre étude comparative.

Mots clés : FOS – FOU – filières scientifiques – besoins rédactionnels – objectifs.

ABSTRACT:

The French for specific purposes (FSP) is a new field within the didactic of French as a foreign language. It's a kind of specific urgent training; intended often for adult audience; and marked by their specific needs and goals. The application of (FSP) at university context has given birth to: French for academic purposes (FAP).

Our study is centered on the language difficulties of students registered on scientific and technical studies. Particularly, we focus on the writing and methodological needs of the novice students registered on common core of Science and Technology (ST), at the university of Khenchela.

In addition to that, we attempt to analyze the goals and the contents of module "Methodology" (of writing and presentation), taught in French; to achieve, finally, our comparative study.

Key words : FSP – FAP – scientific studies – writing needs – goals.

ملخص:

يعتبر مفهوم اللغة الفرنسية لأهداف خاصة، مفهوما ناشئا في إطار الفرنسية كلغة أجنبية. و هو تكوين لغوي خاص و سريع، موجه عموما لأشخاص راشدين، أخذا بعين الاعتبار احتياجاتهم و أهدافهم الخاصة. تطبيق هذا المفهوم في المحيط الجامعي أسفر عنه مفهوم آخر: اللغة الفرنسية لأهداف جامعية.

تتركز دراستنا هذه على الصعوبات اللغوية للطلاب المنخرطين في التخصصات العلمية و التقنية. و على وجه الخصوص، تسلط هذه الدراسة الضوء على الصعوبات الكتابية و المنهجية للطلاب الجدد المنخرطين في جذع مشترك علوم و تكنولوجيا بجامعة خنشلة.

إضافة إلى ذلك، نحن نسعى لدراسة أهداف و محتوى مقياس " المنهجية" (للكتابة و الإلقاء)، المدرس باللغة الفرنسية. لنصل في الأخير لدراستنا المقارنة.

كلمات مفتاحية : اللغة الفرنسية لأهداف خاصة - اللغة الفرنسية لأهداف جامعية - التخصصات العلمية - الاحتياجات الكتابية - الأهداف.

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES :

1^{ère} A (ST) : Première Année en Sciences et Technologie.

A : Ambigu.

CV : Curriculum vitæ.

FG : Français Général.

FLE : Français Langue Etrangère.

FLP : Français Langue Professionnelle.

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques.

FOU : Français sur Objectifs Universitaires.

FOU-co : le Français sur Objectif Universitaire pour la Compréhension des cours.

FOU-méth : le Français sur Objectif Universitaire pour la Méthodologie de l'écrit.

FS : Français de Spécialité.

F-univ : le Français pour l'Université.

L.M.D. : Licence – Master – Doctorat.

M.E.S.R.S. : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

N : Non.

N° : Numéro.

O : Oui.

P : Partiellement.

QCM : Questionnaire à choix multiples.

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle.

SI : le premier semestre.

SII : le deuxième semestre.

ST : Sciences et Technologie.

TD : travaux dirigés.

TP : Travaux Pratiques.

VGOM : Vocabulaire Général d'Orientation Médicale.

VGOS : Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique.

VHH : Volume Horaire Hebdomadaire.

VIEA : Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Introduction générale :

Dans le contexte algérien, le français est une langue héritée de l'ex-colonisateur, et pour certaines personnes, elle représente encore la langue de l'ennemie. Mais cela ne nie jamais la réalité historique qu'elle a été utilisée par les moudjahidines, les grands journalistes et les écrivains algériens engagés, afin de faire comprendre l'autre : elle devient, donc, « *notre butin de guerre*. » (Y. Kateb, cité par S. Hadjerès, 1996 : 03).

Aujourd'hui, cette langue tient encore une position forte dans le système éducatif algérien. D'abord, comme la première langue étrangère à enseigner depuis le cycle primaire jusqu'au cycle secondaire. Ensuite, comme la langue d'enseignement/apprentissage pour la plupart des filières scientifiques et techniques à l'université, telles que : la médecine, la pharmacie, l'architecture, la génie-civile, etc. En effet, pour ces filières, elle est considérée comme la clé pour accéder aux savoirs.

Le passage d'un système d'enseignement arabophone à un système d'enseignement francophone, c.à.d. d'une langue étrangère à une langue d'enseignement/apprentissage des savoirs disciplinaires, engendre une situation problématique chez les nouveaux bacheliers des filières scientifiques et techniques.

D'ailleurs, nous parlons ici, de la rupture qui existe entre le profil de sortie du français au secondaire et son profil d'entrée à l'université. En effet, les objectifs accordés à cet enseignement au secondaire ne répondent pas suffisamment aux besoins de l'enseignement/apprentissage à l'université : en termes de contenu, de forme et de méthode.

Ce passage brutal, selon M. Ammouden & C. Cortier (2016 : 01), déclenche « *plusieurs ruptures simultanées* » : méthodologiques, discursives, linguistiques et cognitives. Les ruptures « *méthodologiques et discursives* » résultent du changement de « *la pédagogie* », dit-il M.-C. Pollet (*ibid.*) ; or celles « *linguistiques et cognitives* » résultent du changement de « *la langue* », disent-ils C. Cortier, S. Hachadi & F.Z. Amar Sharif (*ibid.*). Cette série de micro-ruptures liées à la transition lycée-université pourrait même pousser les étudiants novices à abandonner leurs études universitaires.

À l'université, les étudiants sont amenés : à écouter un cours magistral et à prendre des notes ; à résumer un cours ou un article ; à lire un document ; à préparer et présenter un exposé ; à répondre correctement aux consignes lors de l'examen, etc. Il est clair qu'ils sont beaucoup plus confrontés à des situations de communications écrites, dans lesquelles ils doivent être assez efficaces pour réussir.

Donc, ces tâches ne seront pas réalisées s'il n'y a pas une certaine maîtrise de la langue française, en terme linguistique et méthodologique, qui pourrait permettre aux étudiants de comprendre, d'apprendre et d'exprimer leurs réflexions correctement.

Alors, dès leur entrée à l'université, les étudiants des filières scientifiques et techniques ont besoin d'apprendre le français le plus vite possible, mais un français avec un contenu d'apprentissage délimité par des fins utiles, précises et bien adaptées à leurs contextes universitaires : c.-à-d. un français pour bien écrire à l'université. C'est ce qui nous a amené à penser au français sur objectifs spécifiques (FOS) et particulièrement au français sur objectifs universitaires (FOU).

Le FOS, c'est une formation urgente destinée, souvent, à des publics adultes avec des besoins, et des objectifs spécifiques, pour accéder, beaucoup plus, à des savoir-faire pratiques, académiques et/ou professionnels. Comme ils le définissent, C. Carras, J. Tolas, P. Kohler & É. Szilagy (2007 : 7) :

« Le FOS s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. »

Quant au FOU, c'est une branche du FOS, sans ou avec contenu disciplinaire, destinée au public universitaire « [...] hétérogène mais avec des besoins homogènes [...] » (E. Riquois, cité par J.-P. Cuq, 2011 : 424), il sert à faire apprendre à l'étudiant « son métier d'étudiant. » (*Ibid.*) ; donc, à faciliter son intégration dans ce nouveau contexte d'enseignement/apprentissage.

E. Hilgert (2009a : 133), a subdivisé les objectifs du français sur objectif(s) universitaire(s) en trois axes principaux : d'abord, « le F-univ » sous forme des « stages intensifs du type "passerelle vers l'université", visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive. » ; puis, « le FOU-co » ou bien « la compréhension des cours, qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité. » ; et finalement, « le FOU-méth » comme « la méthodologie de l'écrit, qui dépasse la reproduction de cours et consiste en l'application des règles techniques d'écriture pour produire des textes structurés. »

Dans notre contexte, les étudiants novices des filières scientifiques et techniques ne quittent pas leur pays, donc il ne s'agit pas de véritable mutation dans leur contexte socioculturel, ni de vrais conflits culturels, en effet la culture universitaire n'est qu'une micro-culture incise dans le même contexte socioculturel. C'est pour cela que notre travail de recherche vise, uniquement, les deux derniers objectifs du FOU. Donc, notre réflexion s'est basée sur le modèle de l'entonnoir : du cadre général, de la didactique du FLE ; au cadre particulier, à la didactique du FOS/FOU.

Parmi les nombreux facteurs qui nous ont poussés à choisir ce sujet, nous citons :

En premier lieu, au niveau de notre université, nous avons remarqué une rareté des recherches qui traitent les difficultés du français chez l'adulte, et plus spécifiquement chez l'étudiant, quand le français est un moyen de transmettre et de construire les savoirs disciplinaires. Par cette recherche, nous souhaitons motiver les futurs étudiants de master en didactique du FLE à l'université de Khenchela, pour se lancer dans ce champ d'étude, pour s'éloigner des représentations qui considèrent que l'enseignement de cette langue est dispensé uniquement dans les établissements scolaires.

D'autre part, en tant qu'architecte, et durant notre formation dite classique, à l'université de Batna, nous avons éprouvé des difficultés à nous adapter au français comme langue d'enseignement/apprentissage. Pour cela, nous n'avons pas pu rester indifférents face à ce problème qui persiste toujours même avec la réforme L.M.D.

Nous avons choisi : la rédaction, parce que l'écriture représente l'activité essentielle pour répondre aux différentes consignes d'évaluation ; le module « Méthodologie », parce qu'il vise le comment faire de la rédaction scientifique et nous avons opté pour les étudiants novices en (ST), parce qu'ils sont le plus en difficulté.

Dans l'université de Khenchela, le français n'est plus enseigné comme une langue étrangère, pour les étudiants inscrits dans les filières scientifiques et techniques, soit en première année tronc commun « Biologie », soit en première année tronc commun « Sciences et Technologie » (ST). Effectivement, cette matière a été remplacée par l'anglais comme une langue étrangère. En plus, et selon notre enquête effectuée auprès des étudiants de ces filières, nous avons constaté que ce sont les étudiants novices en (ST) qui connaissent le taux d'échec le plus élevé. Pour cela, nous avons décidé de nous tourner vers l'étude du module « Méthodologie » (méthodologie de la rédaction et de la présentation), du fait qu'il est enseigné en français.

Les objectifs de cette recherche consistent à identifier et analyser les besoins rédactionnels et/ou méthodologiques de ces étudiants, puis, à identifier et analyser les objectifs du module « Méthodologie » et son contenu afin d'effectuer une comparaison entre les deux.

En d'autres mots, nous voulons étudier l'adéquation entre les besoins rédactionnels et/ou méthodologiques des étudiants novices en (ST), et les objectifs et le contenu du module « Méthodologie ». En effet, nous avons opté pour une étude comparative au lieu d'une étude expérimentale, parce que le temps limité consacré à cette recherche a été encore diminué, à cause de la situation politique actuelle (les vacances prolongées).

À partir de notre enquête, nous allons essayer de répondre à la question suivante :

Les objectifs et le contenu du module « Méthodologie » dispensé en première année tronc commun (ST), conviennent-ils aux besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants ?

Pour répondre à cette problématique nous devons passer par cette série d'interrogations :

- Les étudiants novices en (ST) éprouvent-ils des besoins de nature rédactionnelle et/ou méthodologique ? Et après le tronc commun, ces besoins vont-ils persister ou disparaître ?

- Quels sont les objectifs du module « Méthodologie » ? Et quel est le contenu proposé pour son enseignement en première année tronc commun (ST) ?

- À quel degré le module de « Méthodologie » prend-il en considération les besoins rédactionnels et/ou méthodologiques des étudiants en (ST) ?

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons avancé les hypothèses suivantes :

1- L'enseignement/apprentissage pré-universitaire de la langue française, pourrait constituer un socle linguistique solide chez les étudiants novices en (ST), donc, leurs besoins relatifs à la rédaction pourraient ainsi se limiter aux besoins d'ordre méthodologique.

2- Après la spécialité, les étudiants en (ST) pourraient se familiariser avec les discours et les méthodes de travail ancrés dans leurs domaines disciplinaires. Donc, nous supposons que même s'ils éprouvent des difficultés rédactionnelles et/ou méthodologiques en première année, celles-ci pourraient être diminuées ou complètement disparues, à travers le temps.

3- Les objectifs et le contenu proposés pour le module « Méthodologie » pourraient simuler une formation fondée sur une démarche du FOU, en répondant aux besoins rédactionnels et/ou méthodologiques urgents des étudiants en (ST), vis-à-vis les écrits les plus demandés en première année.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons adopté une méthode à la fois descriptive, analytique et comparative, parce qu'elle est la mieux adaptée à nos objectifs.

Dans une première partie, nous allons opter pour deux techniques de collecte et d'analyse des données : d'abord, le questionnaire, il y en a deux, le premier destiné aux étudiants novices en (ST), afin d'identifier leurs difficultés rédactionnels et méthodologiques, et le second destiné au reste des étudiants en (ST), pour vérifier l'évolution de ces difficultés à travers le temps. Puis, des grilles d'analyse, qui vont nous aider à cerner les écrits les plus demandés en première année tronc commun (ST), selon les programmes détaillés de l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants.

Ensuite, dans une deuxième partie, aussi, par l'élaboration des grilles d'analyse, nous allons procéder à l'étude des objectifs et du contenu du module « Méthodologie », ainsi, de son adéquation aux besoins des étudiants novices en (ST).

Dans cette perspective, notre travail sera présenté en quatre chapitres devisés en deux parties :

La première partie porte sur le cadre théorique, dans laquelle nous allons présenter les concepts clés relatifs à notre étude. Il s'agit de deux chapitres qui abordent les notions du FOS et du FOU, leurs caractéristiques et leur démarche.

Pour la deuxième partie, dite pratique, elle commencera par l'analyse des besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants en 1^{ère} année (ST), et elle se terminera par l'analyse des objectifs et du contenu de module « Méthodologie », afin d'étudier la convenance entre les résultats de ces deux études.

PREMIÈRE PARTIE :
LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOS

Introduction :

Étant donné que la fonction première et essentielle de la langue est la communication ; l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes est de faire acquérir, aux apprenants, des compétences langagières afin de les utiliser efficacement, dans des situations de communication différentes, à l'oral et/ou à l'écrit. Alors, il ne s'agit pas uniquement de faire acquérir des savoirs académiques ; mais plutôt des savoir-faire, pour que la langue puisse être utilisée comme un instrument de communication. S. E. Balmes & M. H. de Legge (1992 : 51), ont ajouté que : « *L'apprentissage d'une langue comporte toujours à des degrés divers un double objectif formatif et communicatif. Selon la situation et les objectifs immédiats de la formation, on accordera plus ou moins d'importance à l'aspect formatif ou à l'aspect communicatif.* »

La situation de l'enseignement/apprentissage en FLE, elle aussi, réclame toujours un objectif ou plus qui détermine les connaissances à acquérir et/ou les compétences à développer : quand la formation penche vers les connaissances à acquérir (des savoirs sur la structure de la langue, sur la culture,...), plus c'est l'objectif formatif qui prime ; et quand elle penche vers les compétences à développer (communiquer en cette langue à l'oral ou/et à l'écrit), plus c'est l'objectif communicatif qui prime.

« *Lorsque, en revanche, des apprenants savent où, comment, pourquoi ils devront communiquer en langue cible, on parlera de français sur objectifs spécifiques.* » (Ibid.)

Donc, il est clair que le FOS est une formation qui met en évidence l'objectif communicatif beaucoup plus que l'objectif formatif, et qui tient en compte également la fonction référentielle de la langue, orientée vers le contexte de la situation de communication. Mais pour mieux comprendre la nature, les spécificités et les démarches de ce concept là, il paraît nécessaire de jeter un coup d'œil sur son origine et ses définitions.

1.1. Le FOS : origine et définitions :

Le concept « FOS » n'est pas seulement le fruit d'aujourd'hui, mais c'est le résultat d'un processus long et complexe de développement, de changement et d'entremêlement d'idées.

Apparue la première fois dans le fameux livre « *English for Specific Purposes, A Learning Centred Approach* » de T. Hutchinson & A. Waters, vers la fin des années 80, l'appellation « *le français sur objectifs spécifiques* » est calquée sur l'appellation anglaise « *English for Specific Purposes* », c'est une approche centrée sur l'apprentissage, dans laquelle : « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les*

raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère. » (Cité par H. Qotb, 2008 : 58)

Lorsqu'on pose la question : pourquoi apprend-t-on une langue étrangère ? La réponse sera : pour atteindre tel ou tel objectif, donc nous nous interrogeons, ici, sur l'utilité de l'apprentissage suivi. Mais pour atteindre les objectifs souhaités, il faut poser la question : comment ? La réponse de T. Hutchinson & A. Waters, dans la présente citation, était : par le choix approprié de « contenu » et de « méthode ».

Parmi toutes les définitions fournies à ce concept, nous commençons par cette définition de J.-P. Cuq (dir.) (2004 : 109-110) :

« Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage: l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. »

Dans cette première définition, le FOS est une version adaptée du FLE, centrée sur les publics adultes, professionnels ou universitaires, peu importe leurs niveaux en français. Il vise l'utilité de la formation et l'usage du français comme moyen de communication dans les contextes professionnels ou académiques.

Quant à J.-M. Mangiante & C. Parpette (2004 : 6), deux membres dans le comité scientifique du FOS, cette formation est destinée à un « *public, adulte, professionnel ou universitaire, sans formation au français ou avec une formation à perfectionner, a des objectifs d'apprentissage précis, clairement identifiés, qu'il doit atteindre dans un laps de temps limité dépassant rarement quelques mois.* »

Par rapport à la première, cette définition met l'accent sur deux éléments importants du FOS : l'atteinte rapide des objectifs de la formation et leur précision.

Reprenons maintenant la définition de C. Carras *et al.* (2007 : 7) :

« Le FOS s'adresse à des publics devant acquérir, de plus en plus rapidement, dans un but utilitaire présent ou futur, un capital culturel et langagier : des savoirs, des savoir-faire et des comportements qui leur permettent de faire face aux situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie universitaire ou professionnelle. »

Ici, le champ des compétences à installer a été élargi, il ne s'agit plus de faire acquérir des savoir-faire langagiers uniquement, mais des savoirs et des savoir-faire, aussi langagiers que

culturels. De plus, l'urgence de la formation a été atténuée vers des finalités proches ou lointaines.

L'une des définitions les plus récentes, est celle de H. Qotb (*op. cit.* : 57), dans laquelle il dit que :

« Le FOS s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage. »

Dans cette dernière définition, à côté des objectifs de la formation, l'intérêt du FOS s'est orienté vers les besoins des apprenants, peu importe leurs âges ou leurs formations, pour la conception d'un programme d'enseignement/apprentissage.

1.2. Les spécificités du FOS :

Dans une perspective globale, C. Carra *et al.* (*op. cit.* : 7), décrivent le Français sur Objectifs Spécifiques comme : *« Un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs. »* ; cette description est connue comme la représentation la plus inclusive des traits caractéristiques du domaine de FOS.

En outre, à la lumière de toutes les définitions citées préalablement, nous pouvons constater que le FOS est une formation en français qui se marque surtout par : des besoins spécifiques d'un public souvent adulte (des professionnels ou des étudiants) ; des objectifs précis souvent institutionnel ; un temps limité ; une rentabilité de la formation et de ses propres démarches didactiques.

Encore, pour un regard plus proche, H. Qotb a cerné les spécificités du FOS en cinq éléments, en disant qu'ils doivent être bien connus et obligatoirement pris en charge, afin d'assurer l'efficacité d'un programme du FOS.

1.2.1. La diversité des publics :

Selon cet auteur (*op. cit.* : 59-60), les publics de FOS se divisent en trois catégories principales, comme suit :

A. Des professionnels : qui veulent faire face en français aux situations de communication dans leurs milieux du travail.

B. Des étudiants : qui veulent poursuivre leurs études en France, en pays francophone, ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

C. Des émigrés : qui veulent s'installer dans un pays francophone, généralement, afin de trouver un travail.

1.2.2. Les besoins spécifiques des publics :

Les besoins du public de FOS sont particuliers parce que « *L'apprenant n'apprend plus "le" français mais "du" français pour réaliser des objectifs bien précis dans un domaine donné.* » (D. Lehmann, cité par H. Qotb : 57). Ce critère primordial a été souligné par H. Qotb (*ibid.* : 11), en expliquant que :

« *Dans le cadre du FOS, les apprenants se distinguent avant tout par leurs besoins spécifiques. [...]. En suivant des formations de FOS, ils ne cherchent à lire ni les fables de la Fontaine ni les pièces de théâtres de Molière. Ils veulent plutôt faire face en français à des situations de communication déterminées.* »

1.2.3. Le temps limité consacré à l'apprentissage :

Vu les engagements professionnels ou universitaires des publics de FOS, le temps de la formation est jugé limité et reculé, souvent, vers le week-end ou la fin de la journée.

1.2.4. La rentabilité de l'apprentissage :

Suivre une formation de FOS ; c'est attendre des revenus prévus, immédiatement ou progressivement ; c'est répondre aux besoins du public pour atteindre des objectifs précis, au terme de la formation. Mais d'autant plus, c'est l'usage du français, sur terrain, dans des situations de communication réelles et ancrées dans un cadre professionnel ou académique. En posant la question : Pourquoi suivre une formation de FOS ? S. E. Balmet & M. H. de Legge (1992 : 52), ont répondu comme suit : « *Pour l'acquisition de la langue en vue d'un type de communication précis lié à une activité ou à un besoin clairement identifiés.* »

1.2.5. La motivation des publics :

La rentabilité dite quasi-immédiate d'une formation de FOS, rend le public plus motivé à suivre son apprentissage et à faire face de ses difficultés.

1.3. L'évolution historique du FOS :

Pour éviter un aperçu historique exhaustif, nous avons opté pour le tableau récapitulatif de C. Carras *et al.* (*op. cit.* : 17-18), qui résume l'évolution des dénominations du FOS, de façon dite « *très schématique* » :

<i>Période</i>	<i>dénomination</i>	<i>public</i>	<i>Orientations méthodologiques</i>
<i>Années 60</i>	<i>Français de spécialité</i>	<i>Public professionnel (non scolaire)</i>	<i>Dans la mouvance du français fondamental, focalisation sur le lexique.</i>
<i>Années 70</i>	<i>Français scientifique et technique</i>	<i>Scientifiques</i>	<i>- Méthodes SGAV (Structuro-globale audiovisuelle). - Modèle d'enseignement à 3 niveaux : NI : bases de la langue usuelle.</i>

			<p><i>N2 : tronc commun scientifique VGOS (Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique).</i></p> <p><i>N3 : perfectionnement par discipline, fondé sur un inventaire lexical VGOM (Vocabulaire Général d'Orientation Médicale), VIEA (Vocabulaire d'Initiation aux Études Agronomiques)...</i></p>
	<i>Français fonctionnel</i>	<i>Boursiers du gouvernement français</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Approche fonctionnelle et communicative. - Rejet des cursus longs à 3 étapes et de la détermination des contenus par comptages lexicaux. - Niveau Seuil : Prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.
	<i>Français instrumental (Amérique latine)</i>	<i>Etudiants Chercheurs</i>	<i>La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite.</i>
<i>Années 80</i>	<i>Enseignement fonctionnel du français</i>	<i>Professionnels Etudiants Chercheurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Émergence de la linguistique pragmatique. - Approche communicative (définition des contenus en fonction des situations de communication). - Centration sur l'apprenant. - Accent mis sur l'utilisation de documents authentique.
<i>Depuis les années 90</i>	<i>Français sur Objectifs Spécifiques</i>	<i>Professionnels Etudiants Chercheurs</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Approche communicative. - Centration sur l'apprenant. - Retour à la linguistique. - Analyse du discours. - Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet). - Évaluation de la compétence communicative.
	<i>Français de spécialité</i>		
	<i>Français professionnel/langue des métiers</i>		<i>Centré sur une pratique professionnelle.</i>

Tableau N° 01. L'évolution historique du FOS, selon C. Carra *et al.* (2007 : 17-18).

1.4. Dénominations :

Les notions : FOS, Français de Spécialité (FS) et Français Langue Professionnelle (FLP), sont souvent confondues, à causes de la flexibilité des frontières qui les séparent. Pour cela, nous tentons, ici, de clarifier les différences notionnelles et conceptuelles afin de mieux cerner les caractéristiques du FOS. Commençons d'abord par comparer le Français Général (FG) avec le FOS.

1.4.1. FG / FOS :

J.-M. Mangiante & C. Parpette (2004 : 153), annoncent que : « *La distinction créée au sein du FLE par la notion de FOS a conduit, par un effet de nécessaire complémentarité, à la création de celle de français général désignant toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS.* »
Donc, mathématiquement écrivant : « $FG = FLE - FOS$ », « $FOS = FLE - FG$ » et « $FLE = FG + FOS$ ».

Ces deux didacticiens (*ibid.* : 154), ont présenté, de façon schématique, les points communs et différents : entre le Français Général (FG) et le FOS ; entre une approche dite « *maximale* » et une autre dite « *quasi-identité* ».

Français Général	FOS
1- Objectif large. 2- Formation à moyen ou long terme. 3- Diversité thématique, diversité de compétences. 4- Contenus maîtrisés par l'enseignant. 5- Travail autonome de l'enseignant. 6- Matériel existant.	1- Objectif précis. 2- Formation à court terme (urgence). 3- Centration sur certaines situations et compétences ciblées. 4- Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant. 5- Contacts avec les acteurs du milieu étudié. 6- Matériel à élaborer.
7- Activités didactiques.	

Tableau N° 02. La comparaison entre le Français Général (FG) et le FOS, selon J.-M. Mangiante & C. Parpette (2004 : 154).

1.4.2. FS / FOS :

Nous avons essayé de regrouper les divergences majeures dégagées par J.-M. Mangiante & C. Parpette (*ibid.* : 16-17), dans le tableau suivant :

	Français de Spécialité (FS)	FOS
Définitions	- Ce sont les « [...] méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire. » (<i>Op. cit.</i> : 16) - La formation met « [...] l'accent sur une spécialité ou sur une branche d'activité professionnelle (le tourisme, l'hôtellerie,...) » (<i>Ibid.</i>)	- Le FOS « [...] a l'avantage de couvrir toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité. » (<i>Op. cit.</i> : 16) - Le FOS présente un « [...] travail sur des compétences transversales à différentes disciplines. » (<i>Ibid.</i>)
Approche	« Relève de l'offre » c.-à-d. : C'est « [...] une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouvert à un public le plus large possible. Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. » (<i>Ibid.</i> : 17)	« Relève de la demande » c.-à-d. : « Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. » (<i>Ibid.</i> : 17)

Tableau N° 03. La comparaison entre le Français de Spécialité (FS) et le FOS, selon J.-M. Mangiante & C. Parpette (2004 : 16-17).

Plus tard, J.-M. Mangiante-(2008 : 85), a conçu ce tableau pour comparer les démarches de ces deux formations :

Français de spécialité (FS)	FOS
1- Objectif plus large couvrant un domaine. 2- Formation à moyen ou à court terme. 3- Diversité des thèmes et des compétences liées à une discipline (économie, commerce, physique, médecine...) 4- Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant. 5- Matériel existant (insuffisant pour certains domaines). 6- Évaluation interne au programme de formation.	1- Objectif précis. 2- Formation à court terme (urgence). 3- Centration sur certaines situations cibles. 4- Contenus nouveaux, à priori non maîtrisés par l'enseignant. 5- Matériel à élaborer. 6- Évaluation extérieure au programme.

Tableau N° 04. La comparaison entre le Français de Spécialité (FS) et le FOS, selon J.-M. Mangiante (2008 : 85).

1.4.3. FLP / FOS :

Dans son livre « *Enseigner une langue à des fins professionnelles* », et particulièrement, dans son troisième chapitre « *Le Français Langue Professionnelle* », F. Mourlhon-Dallies (2008 : 68-79), a délimité le champ d'intervention de ces deux concepts, en soulignant que le trait distinctif essentiel entre eux : c'est « le public ». Pour ne pas prolonger, nous avons choisi d'élaborer ce tableau sommatif, pour résumer les traits distinctifs, en s'appuyant sur ce chapitre :

Français Langue Professionnelle (FLP)	FOS
S'adresse à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français.	S'adresse à des personnes qui n'utilisent le français que pour des tâches prédéfinies.
Le public peut être fonctionnaire ou non.	Le public déjà inséré professionnellement.
Le niveau d'étude peut se varier d'un analphabète vers un spécialiste.	Un niveau d'étude confirmé.
Public natif ou non natif qui pratique le français soit comme FLM, FLS ou FLE.	Public non natif qui pratique le français généralement comme FLE.
Peut traiter plusieurs métiers d'un même domaine.	Traite un public bien précis.
Prend en charge uniquement le côté professionnel.	Prend en charge le côté académique et professionnel.

Tableau N° 05. La comparaison entre le Français Langue Professionnelle (FLP) et le FOS, inspirée par F. Mourlhon-Dallies (2008 : 68-79).

1.5. La démarche du FOS :

Il existe plusieurs visions à propos de la démarche didactique à suivre pour concevoir un programme de FOS, mais la démarche dite « type », qui relève d'un processus assez long et d'un modèle linéaire de l'ingénierie de formation sur mesure, c'est celui de J.-M. Mangiante & C. Parpette (*op. cit.* : 7-8), qui comporte les cinq phases suivantes :

1.5.1. La demande de formation :

Un organisme quelconque demande la prise en charge d'une formation en français, à un public visé, avec des objectifs précis et dans un temps généralement limité.

1.5.2. L'analyse des besoins :

La détermination des besoins de public, autrement dit, recenser : les situations de communication dans lesquelles le public va utiliser le français, « [...] *donc les connaissances et les savoir-faire langagiers qu'ils auront à acquérir durant la formation.* » (Ibid. : 7)

1.5.3. La collecte des données :

La collecte des données dites authentiques aide à l'élaboration du programme de la formation, ultérieurement. Pour cela il faut « [...] *entrer en contact avec les acteurs du milieu concerné, s'informer sur les situations de communication, recueillir des informations et collecter des discours.* » (Ibid. : 8)

1.5.4. L'analyse des données :

Le repérage des composantes des situations de communication à traiter, en s'interrogeant : « [...] *sur leurs contenus et leurs formes.* » (Ibid. : 8)

1.5.5. L'élaboration des activités :

La construction des activités didactiques se fait à partir de toutes les données collectées et analysées.

Suivre cette démarche aide à bien mener le processus d'élaboration des activités didactiques, mais aussi, ne garantir jamais l'absence des difficultés.

1.6. Les difficultés du FOS :

Le déroulement d'une formation en FOS peut trébucher sur de multiples contraintes, de sa conception à sa mise en exécution, pour l'enseignant et/ou le concepteur, comme pour l'apprenant.

1.6.1. Les difficultés de l'enseignant/concepteur d'un programme de FOS :

Selon J.-M. Mangiante & C. Parpette (ibid. : 6), l'élaboration d'un programme de FOS est une opération « *complexe, coûteuse en temps et en énergie* » pour l'enseignant/concepteur. Ces deux auteurs estiment que cela est dû à ces deux raisons :

A. L'entrée dans un domaine inconnu :

Souvent, le public de FOS suit des études ou pratique une profession inconnue ou peu connue pour l'enseignant/concepteur de la formation, qu'il est généralement un enseignant de langue. Cela peut engendrer certaines difficultés, surtout lors de la collecte et l'analyse des données ou l'élaboration des activités pédagogiques du programme.

B. La difficulté à adapter le matériel disponible sur le marché :

Vu la spécificité de la formation de FOS, en matière des besoins particuliers et les objectifs à atteindre, l'enseignant/concepteur doit élaborer le programme et le matériel pédagogique approprié pour chaque demande en FOS, afin d'assurer l'efficacité de cette formation. Donc, il est rare « [...] *d'avoir recours à du matériel pédagogique existant sur le marché.* » (*Ibid.* : 7), soit de Français Général ou de Français de Spécialité.

1.6.2. Les difficultés du public de FOS :

D'après H. Qotb (2008 : 143-145), pour ne pas mettre en danger la réussite d'une formation en FOS, il ne faut pas négliger les difficultés du public :

A. La difficulté de l'obligation :

Certaines institutions professionnelles ou académiques obligent leurs publics à suivre des formations en FOS, « *Dans ces cas, ils n'ont pas la possibilité de choisir ce qu'ils veulent apprendre et surtout la langue de l'apprentissage.* » (*Ibid.* : 143). Cette exigence aura des conséquences négatives sur la motivation du public, et de son tour, des impacts défavorables sur les processus d'apprentissage et les résultats de formation.

B. Le temps limité de l'apprentissage :

Suivre des cours intensifs dans un temps assez court et limité, peut se transformer en obstacle pour le public de FOS, souvent occupé par des engagements professionnels ou académiques et souvent fatigué, démotivé ou passif à la fin d'une journée ou d'une semaine chargée.

C. La difficulté des déplacements :

Le public de FOS se trouve, des fois « [...] *incapable de suivre les cours* (régulièrement et jusqu'au bout) *parce qu'ils habitent loin du lieu où se déroulent les cours.* » (*Ibid.* : 144). Le déplacement est l'un des problèmes majeurs qui peut même priver le public de FOS d'achever sa formation, en raison des contraintes variées : du temps, d'argent, d'engagement familial, académique, professionnel, etc.

D. La difficulté financière :

Le FOS est une formation conçue sur demande, généralement, pour un public très restreint, en suivant un processus consommateur du temps, d'argent et d'énergie, ce qu'explique ses tarifs très élevés, notamment, pour les étudiants.

E. La difficulté psychologique :

Le candidat âgé ou le fonctionnaire ancien, surtout qui occupe un poste de travail élevé, se trouve hésité de suivre une formation en FOS ; cette insécurité psychologique est issue souvent de la longue rupture des études.

Conclusion :

Dans ce premier chapitre qui traite le cadre théorique du FOS, nous avons tenté de déterminer et de clarifier ce concept, à travers l'exploitation de : ses définitions, ses spécificités, ses distinctions notionnelles avec des concepts proches, son évolution historique, sa démarche et ses difficultés.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous intéresser au cadre théorique du français sur objectif universitaire (FOU).

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOU

Introduction :

En didactique du FLE, peu sont les études menées sur le contexte universitaire ou professionnel, où le français est utilisé par un public adulte.

En ce qui concerne le contexte universitaire, il est connu comme un parcours difficile, dans lequel l'étudiant est censé construire des connaissances disciplinaires complexes, variées et solides. La difficulté de cette phase augmente, encore, avec la vulnérabilité de la transition secondaire-supérieur, qui représente, selon A. Coulon (cité par S. Paivandi, 2015 : 11) : « [...] *une expérience difficile et déstabilisante, provoquant une étrangeté.* ». Ce caractère étrange et inhabituel de l'enseignement/apprentissage à l'université issu du changement de l'environnement d'étude, de la pédagogie et/ou de la langue.

Pour préparer l'étudiant novice à surmonter ces obstacles, et s'adapter à ce nouveau contexte d'étude. « *Satisfaire aux exigences d'une formation universitaire implique un changement dans la manière d'apprendre et de pratiquer les tâches d'étude. L'étudiant doit réapprendre à apprendre [...]* » (*ibid.*). Pour ce faire, il est nécessaire que l'étudiant soit capable de renouveler ses anciennes habitudes d'apprentissage pour qu'il puisse réussir.

Étant donné la diversité des contextes universitaires et disciplinaires, la langue d'étude, ainsi que les besoins des étudiants et les objectifs d'enseignement/apprentissage, J.-M. Mangiante & C. Parpette (2011 : 5), ont proposé le FOU comme « [...] *un projet commun à tous les étudiants étrangers (ou non) et par conséquent un objectif unique de formation : l'intégration à l'enseignement supérieur en langue français.* »

Dans ce chapitre, nous allons présenter le concept de FOU, en mettant l'accent sur ses spécificités, ses démarches, ses types, et aussi, ses difficultés.

2.1. La définition du concept :

Nouvelle est l'appellation du « Français sur Objectif universitaire » ; récentes et non nombreuses sont les définitions traitant ce concept ; mais son origine et sa naissance remontent dans l'histoire, à celles du FOS, vers la fin des années 80.

Pour les fondateurs de la démarche du FOS, J.-M. Mangiante & C. Parpette (*ibid.*), le FOU n'est qu'un type de FOS, en réalité, c'est la mise en application du FOS dans un contexte universitaire, ils affirment que :

« Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire

nécessite une maîtrise linguistique autour des situations de communication spécifique. »

Donc, de même que le FOS, le FOU est une formation qui met l'accent sur les besoins spécifiques d'un public d'étudiants ; afin de le doter d'une compétence langagière, étroitement, liée à son contexte universitaire ; en vue de l'intégrer, rapidement et facilement, dans cet environnement.

Par conséquent, cette formation a pour but : « [...] *l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française.* » (J.-M. Mangiante & C. Parpette, *Op.cit.* : 5), en effet, elle vise la préparation des étudiants à poursuivre leurs études universitaires en français.

Par ailleurs, vu la spécificité, la diversité et la complexité des contextes universitaires : entre des étudiants étrangers qui suivent leurs études dans un pays francophone et des étudiants qui suivent une filière francophone dans leurs pays d'origine ; cette forme de préparation peut « [...] *porter sur la langue elle-même, la méthodologie universitaire, le contexte culturel ou/et les composantes institutionnelles.* » (*Ibid.* : 41), ainsi, elle sert à développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir être ; d'ordre linguistique, méthodologique, culturel et/ou disciplinaire ; pour accéder à des études, entièrement ou partiellement, en français ; en vue d'aider les étudiants à s'intégrer, à apprendre et à réussir.

H. Qotb (cité par A. N. Zolana, 2013 : 93-94), a souligné un autre objectif du FOU calqué de son père le FOS, en ajoutant que « [...] *la précision d'objectifs qui est, dans la plupart des cas, celle de développer les compétences universitaires fait que la rentabilité des publics du FOU soit quasi-immédiate.* » ; autrement dit, le FOU rejoint le FOS dans deux autres caractères, ceux de : l'utilité et l'urgence de la formation.

Compte tenu que le FOU est une dérivation du FOS, de ce fait, il est logique qu'il prenne le même chemin et qu'il suive la même démarche de son père.

2.2. La démarche du FOU :

J.-M. Mangiante & C. Parpette (*op. cit.* : 42-43), ont opté pour une démarche du FOU calquée sur leur démarche du FOS, proposée préalablement dans leur livre « *Le français sur objectif spécifique* » :

2.2.1. Identification de la demande :

Il s'agit de reconnaître la nature de la demande, qu'elle peut être : soit « *une demande explicite* » de la part de l'université, à un quelconque organisme, pour prendre en charge la préparation d'un groupe d'étudiants à la poursuite de leurs études en français ; soit « *une offre de formation* » par l'université ou tout autre organisme, ouverte pour les étudiants qui veulent poursuivre leurs études en français.

La demande est assez précise, destinée à un public d'étudiants limité et homogène, identifié nécessairement avant l'élaboration du programme ; tandis que l'offre est moins précise, destinée à un public d'étudiants large et hétérogène, identifié souvent après l'élaboration du programme.

2.2.2. Analyse des besoins :

La réalisation de cette étape demande de faire recours à : « *l'observation objective* » ; et « *l'enquête* ».

Les observations et les enquêtes aident à réunir les informations nécessaires à propos des objectifs à atteindre, autrement dit, les résultats idéaux souhaitables d'un enseignement/apprentissage ; en vue de les comparer, ultérieurement, avec celles qui portent sur les compétences réelles des étudiants ; afin de déterminer l'écart : c.-à-d., les besoins.

Ces deux chercheurs ont essayé de cerner et de limiter les besoins des étudiants dits « *essentiels* » dans la liste suivante : « *la compréhension des cours, le respect des modalités de travail, la maîtrise de la méthodologie de production des écrits et des prestations orales, le savoir-faire dans la communication institutionnelle et dans les situations de la vie étudiante.* » (J.-M. Mangiante & C. Parpette, 42)

2.2.3. Collecte des données :

La collecte des données, au sens propre du terme, consiste à recueillir des informations exhaustives sur les discours pratiqués, réellement, dans un contexte universitaire, cela se fait :

- Premièrement, par la collecte des informations observables, relatives aux discours, écrits et/ou oraux, « *existants* » sous forme des : « *enregistrements de cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, avec leurs documents périphériques (diaporamas, photocopiés) ; énoncés d'examens, corrigés, modèles ; sites internet, brochures, etc.* » (*Ibid.*)
- Deuxièmement, par la collecte des informations non-observables, relatives aux discours dits « *sollicités* », cela se fait par le biais des entretiens avec les différents acteurs de la vie universitaire.

2.2.4. Analyse des données :

Au niveau de cette étape se trouve : l'organisation de toutes les données recueillies, selon des critères bien déterminés ; en suite, le choix minutieux de discours les plus pertinents, selon les objectifs visés et les besoins ciblés ; et finalement, l'analyse détaillée des discours choisis pour « [...] *la découverte de leur caractéristiques pragmatiques, discursives, lexicales, syntaxiques [...]* » (*ibid.* : 42)

2.2.5. Élaboration didactique :

Selon, J.-M. Mangiante & C. Parpette (*ibid.* : 42-43), cette dernière étape est l'étape de la conception du programme, qui porte sur le choix ou/et la conception des activités à enseigner/apprendre. Elle prend en considération des facteurs multiples :

- « - Détermination de la stratégie : disciplinaire ou transversale ? [...] ;
- Choix des spécificités pragmatiques et linguistiques, des contenus notionnels à aborder ;
- Traitement technique des données audio et vidéo [...] ;
- Élaboration des activités en fonction des modalités d'apprentissage privilégiées [...] ;
- Détermination des dispositifs d'enseignement-apprentissage [...]. »

Même si le FOU est une dérivation du FOS, cela n'empêche pas qu'il possède des traits caractéristiques distincts.

2.3. Les spécificités du FOU :

Dans la présente partie, nous allons nous tourner vers les spécificités du FOU, en commençant par les propriétés communes avec le FOS, puis, en passant vers celles distinctives du FOU.

2.3.1. Tel FOU, tel FOS :

Le FOU est considéré comme un sous-type de FOS pratiqué dans un milieu universitaire, ou comme J.-M. Mangiante & C. Parpette (*ibid.* : 48), le nomment « *une déclinaison prototypique de FOS* », dans le sens qu'il met l'accent, autant que le FOS, sur : « *La précision de la demande -pour une intégration dans un cursus donné-, la similitude des besoins pour tous les étudiants du groupe, la proximité des données, la durée (limitée) de la formation [...]* ». Parlons ici des spécificités de cette formation sur mesure.

H. Qotb (*op. cit.* : 93), de son tour a marqué le FOU par les mêmes spécificités du FOS, présentées préalablement dans le premier chapitre : « [...] *la diversité des disciplines universitaires, les besoins spécifiques, le temps limité consacré à l'apprentissage, la rentabilité de l'apprentissage et la motivation de ses publics.* »

2.3.2. Le FOU : une autre paire de manches :

Pour E. Hilgert (2008 : 1), le FOS et le FOU ne sont pas, parfaitement, identiques ; ils présentent des traits distincts, que l'auteure les a récapitulés dans le tableau suivant :

<i>FOS</i>	<i>FOU</i>
<i>Une spécialité.</i>	<i>Hétérogénéité des spécialités.</i>
<i>Contenu : lexique de la spécialité.</i>	<i>Contenu : les formes et les procédures.</i>
<i>Homogénéité de la Ll.</i>	<i>Hétérogénéité des Ll.</i>
<i>Public restreint et encadré.</i>	<i>Public nombreux et généralement libre (cours facultatifs).</i>

Tableau N° 06. La comparaison entre le FOS et le FOU, selon E. Hilgert (2008 : 1).

Effectivement, le FOU est marqué par un public plus large, plus libre que le FOS ; alors, plus hétérogène au niveau de la langue et/ou de la culture, autant qu'au niveau de la spécialité.

En parlant de son contenu dit formel et procédural, E. Hilgert (2011 : 91), a expliqué davantage que le FOU se distingue par deux composantes : la première, c'est « *Une somme de procédures de compréhension, de rédaction, d'organisation du travail universitaire, correspondant au "comment" des disciplines ; [...]* », donc, elle s'inscrit dans le cadre de la didactique procédurale, relative à la construction des savoir-faire en s'appuyant directement sur les pratiques. La deuxième porte sur « *Un lexique transversal universitaire en marge des disciplines, nécessaire principalement en expression écrite, en fonction des tâches exigées par la discipline.* » (*Ibid.*), autrement dit, c'est un lexique scientifique transdisciplinaire, non terminologique, apparu dans les différents discours scientifiques.

Sur ce point, et vu la diversité des spécialités des étudiants, le contenu d'une formation en FOU se caractérise, généralement, par l'exclusion de la dimension disciplinaire, c'est pourquoi il porte, d'un côté, sur la forme du travail universitaire ; donc, il s'occupe de procédures, de techniques et de méthodes de travail universitaire, autrement dit, le comment faire. D'autre côté, sur le lexique transversal, c.-à-d., l'ensemble de vocabulaire général, interdisciplinaire et indispensable dans l'expression écrite.

En comparaison avec le FOS, décrit préalablement par C. Carra *et al.* (2007 : 7), comme : « *Un domaine ouvert, varié, complexe, qui se caractérise par la grande diversité de ses contextes, situations d'enseignement, méthodes, objectifs, pratiques et dispositifs.* ». Le FOU se trouve plus cerné, avec des contenus et des objectifs plus déterminés, comme elle le définit E. Hilgert (2009b : 52) :

« [...] *branche du FOS dont le public-cible est caractérisé par la pluralité des spécialités, dont les contenus sont principalement de type formel et procédural et dont les objectifs se subdivisent suivant trois axes : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite.* »

En ce qui concerne l'hétérogénéité ou l'homogénéité du public de FOU, si E. Hilgert le considère comme exclusivement hétérogène, J.-M. Mangiante & C. Parpette (*op. cit.* : 49),

ouvrent la voie à la diversité, vu la complexité des contextes universitaires, pour eux cette formation peut être : « [...] *d'un côté, un programme de FOU étroitement relié au cursus visé, et, de l'autre, un programme qui ne prend que faiblement en compte les situations universitaires.* ». Alors, plus le public est hétérogène, plus le programme de FOU porte sur des contenus transversaux ; plus le public est homogène, plus le programme de FOU porte sur des contenus disciplinaires.

Quant aux trois objectifs de FOU : la vie de l'université, la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite. Ces objectifs peuvent être considérés comme trois sous-types du FOU : le F-univ, le FOU-co et le FOU-méth, dans le même ordre d'idées.

2.4. Les sous-types du FOU :

Selon E. Hilgert (2009b : 51-52), utiliser l'appellation du FOU au pluriel et plus convenable qu'au singulier, car cette formation porte sur trois orientations, différentes en objectifs visés, mais aussi, complémentaires :

2.4.1. Le F-univ ou le français pour l'université :

Dans le cas des étudiants étrangers suivant une formation dans un pays francophone, les besoins culturels s'ajoutent aux besoins langagiers et méthodologiques ; ainsi donc, le français pour l'université sert à intégrer ses étudiants dans le nouveau contexte universitaire et/ou social, dans lequel ils poursuivent leurs études ; il est « *Souvent proposé sous forme de stages intensifs du type "passerelle vers l'université", visant la connaissance de faits culturels, de conventions liées à la vie de l'université et de rituels du pays où l'on arrive ; [...]* » (Ibid. : 51)

2.4.2. Le FOU-co ou la compréhension des cours :

« *Qui vise la compréhension orale et la prise de notes, ainsi que le discours universitaire dans sa complexité ; [...]* » (Ibid.). Alors, cette deuxième orientation se focalise, à la fois, sur : la compréhension des discours universitaires oraux, autrement dit le cours magistral ; ainsi que ses conséquences en production écrite, c.-à-d. la prise de notes.

Car, face à un discours écrit (un cours, un article,...) l'étudiant dispose d'un temps suffisant pour avoir recours aux plusieurs stratégies : lire, relire, rechercher des informations supplémentaires, traduire etc. ; donc, l'accès au sens et à l'information peut se faire progressivement, et même tardivement.

Tandis que, dans le cas d'un discours oral (un cours magistral), la compréhension orale et la prise de notes sont deux activités plus urgentes et plus immédiates, pour que l'étudiant puisse accéder au sens et le reproduire en écrivant : vite et bien.

2.4.3. Le FOU-méth ou la méthodologie de l'écrit :

Ce dernier type « [...] *dépasse la reproduction de cours, consistant en l'application des techniques d'écriture des exercices académiques.* » (E. Hilgert, 2009b : 52)

Cette orientation a pour finalité d'introduire l'étudiant à la méthodologie de l'écrit universitaire (exposé, compte rendu, article, mémoire,...), autrement dit, le préparer à la création d'un travail universitaire écrit, formellement, structuré et méthodique, en suivant des modèles convenables et conventionnels.

De même que le FOS, concevoir et/ou réaliser un programme d'enseignement/apprentissage du FOU, amène souvent à confronter des obstacles variés, chez l'enseignant aussi bien que chez l'apprenant.

2.5. Les difficultés du FOU :

H. Qotb (2011 : 165-166), insiste sur l'importance de prendre en considération les difficultés relatives à la formation du FOU, pour l'enseignant, comme pour l'apprenant, en vue d'atteindre les résultats souhaités, donc réussir la formation.

2.5.1. Les difficultés des apprenants :

Quelque soit pour les étudiants qui veulent poursuivre leurs études dans un pays francophone, ou dans une filière francophone dans leurs pays d'origine.

A- Le temps limité de l'apprentissage :

Les étudiants sont souvent occupés par : suivre des cours, faire des recherches ou préparer des exposés etc. donc « [...] *ces publics sont obligés de suivre les cours de FOU après une longue journée de travail ou pendant le week-end. Alors, ils n'arrivent ni à se concentrer ni à développer les différentes compétences communicatives visées* [...] » (Ibid. : 165)

Les occupations académiques et la fatigue des étudiants, d'un côté ; l'urgence et l'intensité de la formation, d'autre côté ; rendent le temps de la formation assez limité et assez pressé pour les étudiants, donc, une condition défavorable pour suivre, régulièrement, une formation du FOU.

B- La difficulté des déplacements :

L'obstacle du temps limité devient plus aigu, avec l'éloignement des lieux de la formation. Cela dû à la rareté des centres qui proposent ce type de formation, surtout dans le

cas des pays en voie de développement, « *en faisant une recherche sur internet, on se rend compte que peu de centres proposent en France ou à l'étranger ce type de cours.* » (H. Qotb, *op. cit.* 166)

Le déplacement est l'un des problèmes majeurs qui peut même priver le public de FOU de l'achèvement de sa formation.

C- La difficulté financière :

Concevoir un programme de FOU, c'est concevoir un programme sur mesure destiné à un public d'étudiants limité et bien déterminé. C'est un long processus, consommateur du temps, d'énergie et d'argent, donc, « *Les apprenants doivent faire face aux coûts élevés des cours de FOU. [...] les apprenants finissent dans la plupart des cas par abandonner l'idée de suivre une formation en FOU.* » (*Ibid.*) ; parce que la plupart entre eux ne sont pas, encore, ni financièrement indépendants, ni stables, ni satisfaisants.

2.5.3. Les difficultés des enseignants :

Si les difficultés de l'enseignant face à l'élaboration et la réalisation d'une formation de FOS, peuvent être résumées en deux points : l'entrée dans un domaine inconnu et la difficulté à adapter le matériel disponible sur le marché ; celles liées au FOU sont beaucoup plus nombreuses.

A- Le manque de formation en FOU :

C'est l'un des problèmes majeurs de l'enseignant/concepteur des programmes de FOS/FOU, ce type de formation dite sur mesure est très peu connu, « *Étant une branche du FOS, le FOU reste encore méconnu par les enseignants du français non seulement en France mais dans les pays non francophones.* » (*Ibid.*)

En conséquence, mal former en FOS/FOU veut dire : mal suivre la démarche de FOS/FOU ; mal procéder ; et souvent, mal concevoir les activités du programme, en termes de contenu et méthode ; et donc l'échec d'atteindre les objectifs de la formation, « *Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.* » (*Ibid.*)

B- L'absence de contact avec les apprenants avant la formation :

En suivant la démarche du FOS/FOU, l'identification du public et l'analyse de ses besoins sont les deux premières étapes primordiales, avant de passer à la collecte et à l'analyse des données, puis finalement, à la conception de la formation : donc le contact avec le public visé est, extrêmement, essentiel.

Mais, dans le cas d'une offre, l'élaboration du programme se fait, généralement, sans aucun contact avec le public, ni une identification claire de ses besoins ; aussi bien que dans le

cas d'une demande, quand « *L'institution concernée donne au concepteur une image globale des besoins d'apprenants. Mais cette image reste toujours la vision de l'administration ou de l'entreprise.* » (H. Qtob, *op. cit.* : 167)

C- La méconnaissance des milieux universitaires cibles :

La troisième difficulté qui démotive les enseignants à concevoir ce type de formation, est la méconnaissance des milieux universitaires, relative à la diversité des contextes, des spécialités, des publics, des besoins, des acteurs, etc. donc l'enseignant se trouve « [...] incapable de formuler tout seul des hypothèses sur les situations de communication qu'affronteront ces apprenants lors de leur formation. » (*Ibid.*)

D- La collecte des ressources nécessaires pour l'élaboration des cours :

Coûteuse, fatigante, longue est l'activité de la collecte des données ; en plus, elle devient davantage exigeante, quand l'enseignant/concepteur « [...] *se trouve souvent face à un nouveau domaine par rapport à sa formation.* » (*Ibid.*). Cette dernière difficulté est souvent bien associée à la méconnaissance des milieux universitaires.

Conclusion :

Le FOU est dérivé du FOS, mais ne l'est pas identique. C'est une formation intensive ; prenant en compte les besoins spécifiques des étudiants, qui veulent poursuivre leurs études, entièrement ou partiellement en français, sans quitter leurs pays ou dans un pays francophone ; pour déployer des compétences universitaires (linguistiques, méthodologiques, culturels et/ou disciplinaires) ; dans l'intention de faciliter, accélérer et optimiser leur intégration, leur apprentissage, donc leur réussite ; dans un contexte universitaire ciblé.

Après avoir présenté la partie théorique du FOS et du FOU, nous allons passer à la partie pratique de notre travail de recherche, qui s'intéresse essentiellement à l'étude de l'adéquation entre les besoins rédactionnels et/ou méthodologiques des étudiants novices en (ST), et les objectifs et le contenu du module « Méthodologie ».

DEUXIÈME PARTIE :
LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : L'IDENTIFICATION DES BESOINS RÉDACTIONNELS ET MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST) :

Introduction :

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, la notion de « centration sur l'apprenant » a été utilisée « [...] *pour marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. [...] l'intention se tourne vers ces derniers (les apprenants), considérés dans leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations.* » (J.-P. Cuq (dir.), 2004 : 39). Cette nouvelle perspective didactique valorise la place et le rôle de l'apprenant dans son apprentissage, en prenant au sérieux ce qui lui est important et intéressant. Par conséquent, il s'agit, ainsi, d'un nouveau regard envers : les méthodes, les démarches et les outils d'enseignement/apprentissage. Ces derniers se fondent, en premier lieu, sur les besoins des apprenants.

Au niveau de ce premier chapitre, nous allons, d'abord, présenter les notions de besoin et de l'identification des besoins (ou l'analyse des besoins), ancrées dans le domaine d'enseignement/apprentissage, avant de passer à notre étude pratique.

Ensuite, nous allons présenter le public ciblé, la méthode du travail et les outils de la recherche. Enfin, nous analyserons les questionnaires et les grilles d'analyse, à travers lesquelles nous essayerons de cerner les besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants novices en (ST), à l'université de Khenchela.

1.1. La notion de besoin :

1.1.1. Définition :

Au sens large, le concept de besoin, est, souvent, considéré comme un synonyme de l'exigence et la nécessité, ou du manque, de l'absence et de l'insuffisance. Pour Kaufman (cité par J. Lapointe, 1983 : 252), le besoin c'est : « *L'écart mesurable entre ce qui est et ce qui devrait être.* » ; en se basant sur cette vision que J. Lapointe (*ibid.*), a dégagé les trois éléments qui définissent le besoin, qui sont, pour lui : « *la situation idéale* », « *la situation réelle* » et « *l'écart* » entre les deux.

1.1.2. Caractéristiques :

H. Qotb (2008 : 96), a parlé des difficultés relatives à la définition des besoins d'apprentissage, liées à l'ambiguïté et l'imprécision de ce concept ; à cet égard, il a ajouté qu' : « [...] *il faudrait éviter de séparer les besoins de l'individu de son environnement car c'est son environnement qui détermine les moyens et les modes de les satisfaire.* » ; donc, le

besoin est, étroitement, lié à son contexte, en terme de définition à donner, et de solution à proposer.

J.-P. Cuq (dir.) (*op. cit.* : 35), a marqué un autre caractère de ce concept, en disant que : « *Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.* » ; cela peut être expliqué, par le changement dans la situation idéale ou/et la situation réelle ; ce changement va réajuster, systématiquement, l'écart entre les deux situations, c.-à-d., le besoin.

1.1.3. Les types des besoins d'apprentissage :

Dans le domaine de didactique du FLE, R. Richterich *et al.* (Cité par H. Qotb, *op.cit.* : 95), ont proposé une série des classifications pour ce concept, en s'appuyant sur le caractère d'opposition entre ces types des besoins d'apprentissage :

A- « *Besoins individuels, sociaux ou institutionnels* » : relatifs à l'usage de la langue dans un contexte quelconque.

B- « *Besoins subjectifs/objectifs* » : les premiers exprimés par l'apprenant ; alors que, les seconds déterminés d'une manière objective, par un autre acteur.

C- « *Besoins prévisibles/imprévisibles* » : les besoins peuvent être décrits avant la situation de communication, ou bien, au moment de son déroulement.

D- « *Besoins concrets/figurés* » : les premiers sont observables d'une façon objectives ; tandis que, les seconds se trouvent non observables, sous forme des représentations abstraites.

E- « *Besoins exprimés/inexprimés* » : l'apprenant peut exprimer ses besoins explicitement et consciemment ; comme, il peut arriver qu'il ne peut pas les formuler.

F- « *Besoins identifiés* » : par n'importe quel acteur, dans n'importe quel moment.

Cependant, pour A. N. Zolana (2013 : 79-80), ce classement fondé sur l'opposition entre les types des besoins reste encore « *superficiel* » ; puisque les besoins peuvent « *se transformer* », d'un type à un autre.

1.2. L'identification des besoins ou l'analyse des besoins :

1.2.1. Définition :

Selon H. Qotb (*op.cit.* : 100), pour la plupart des didacticiens, le terme « *l'identification des besoins* » est préférable à « *l'analyse des besoins* » ou à « *la définition des besoins* » ; puisqu'il s'agit d'une opération de repérage des besoins.

L'importance de cette identification réside dans le fait qu'elle sert à déterminer les objectifs à choisir, pour un enseignement donné ; d'après J.-M Mangiante et C. Parpette (2011 : 22), cette analyse « [...] *consiste à recenser les situations de communication dans lesquelles se trouvera ultérieurement l'apprenant et surtout à prendre connaissance des*

discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. » ; autrement dit, il s'agit de répondre à certaines questions relatives aux situations de communication, dans lesquelles l'apprenant utilisera le français. Des questions telles que : « Avec qui l'apprenant parlera-t-il français ? Dans quel contexte ? Qu'aura-t-il à dire ? À écouter ? À comprendre ? Qu'aura-t-il à lire ? À écrire ? Quelles tâches devra-t-il accomplir qui impliquent l'utilisation de la langue française ? Etc. » (C. Carras et al., 2007 : 27).

1.2.2. Caractéristiques :

Le premier caractère de cette opération d'identification est issu de l'une des spécificités du FOS/FOU, celle à propos du temps limité consacré à ce type de formation ; sur ce point, C. Carras et al. (*ibid.* : 27-28), ont avancé que : « *Les formations étant généralement courtes, et l'enjeu professionnel important, il convient de privilégier certaines compétences.* ». En effet, l'usage optimal de ce temps limité, exige le choix de certaines compétences, généralement, celles qui sont jugées comme les plus urgentes.

Plus tard, les mêmes auteurs ont ajouté qu'« [...] *il convient de ne cibler que les compétences qui exigent l'utilisation de la langue française, [...]* » (*ibid.* : 28) ; ainsi que dans notre cas d'étude, où nous allons traiter, uniquement, la compétence scripturale chez les étudiants en première année (ST).

Dans une autre perspective, J.-M Mangiante & C. Parpette (*op.cit.* : 24), ont marqué l'influence de la nature instable des besoins sur leur identification, en indiquant que : « *L'analyse des besoins n'est pas une recherche achevée une fois pour toutes à partir d'un instant dans la démarche de conception de la formation. Il est préférable de la considérer comme évolutive, [...]* » ; par conséquent, le fait que la forme du besoin se trouve en perpétuelle modification, compte tenu de son aspect dynamique et évolutif ; cela, rend l'action d'identification des besoins, non plus définitive, mais aussi, évolutive, au fur et à mesure de l'avancement de l'enseignement/apprentissage.

1.2.3. Les outils de l'identification ou l'analyse des besoins :

Chaque situation d'enseignement/apprentissage est unique, alors, par conséquent, chacune a ses propres moyens pour l'identification des besoins ; c'est ce que, R. Richterich (cité par H. Qotb, *op. cit.* : 100),-l'affirme, en rapportant : « *La plupart des didacticiens s'accordent sur l'impossibilité d'avoir des méthodes universelles d'identification.* »

D'autre côté, dans le livre de « *Français sur objectif spécifique* », J.-M Mangiante & C. Parpette (*op.cit.* : 50), ont parlé de la multiplicité « *des sources de l'enseignant* » pour effectuer cette opération, il peut avoir recours à : « [...] *sa propre connaissance et expérience*

du contexte universitaire, les informations fournies par l'institution universitaire [...], et le questionnement des étudiants eux-mêmes, sous forme de témoignages d'anciens étudiants [...], ou d'étudiants en cours d'études. » ; donc, les auteurs ont proposé trois sources, pour recueillir les informations portant sur les besoins des apprenants, en vue de les identifier : l'expérience personnelle, l'institution universitaire, et les étudiants, soit actuels, soit anciens.

Dès lors que les besoins d'apprentissage sont attachés, en priorité, à l'apprenant, C. Carras *et al.* (*op. cit.* : 27), ont donné le choix entre deux façons, deux questionnaires, pour collecter des données nécessaires, en vue d'identifier les besoins d'apprentissage ; ils ont expliqué que cette opération demande : « [...] *un contacte avec le milieu où se déroule l'activité, soit en questionnant les apprenants directement, soit en s'informant auprès de l'organisme demandeur.* » ; donc, l'objectif de ces questionnaires, c'est de repérer les besoins des apprenants. Soit d'une façon directe, c.-à-d. questionner les apprenants directement ; par exemple dans le cas d'une offre de formation urgente dans une école des langues, ou bien le cas d'une demande individuelle de la part des étudiants à ce type des écoles. Soit d'une façon indirecte, c.-à-d. se renseigner auprès de l'organisme demandeur sur les besoins des apprenants ; comme dans le cas d'une demande institutionnelle d'un organisme quelconque.

1.3. La présentation du public visé :

1.3.1. Les critères de choix du public :

Dans notre université, les études scientifiques et techniques, sont faites en français, uniquement, au niveau de deux facultés : celle des Sciences et de la Technologie, et celle de la Biologie.

Après avoir consulté l'affichage des délibérations du (SI) de l'année universitaire 2018-2019, nous avons constaté qu'à peine 21% des étudiants en première année tronc commun (ST) sont admis ; tandis que le pourcentage a été presque 65% pour les étudiants en première année tronc commun Biologie. C'est pour cette raison que nous avons choisi de travailler avec les étudiants de première année (ST) ; afin de vérifier si leurs lacunes langagières, rédactionnelles et/ou méthodologiques, sont à l'origine de cet échec.

Dans notre cadre de recherche, il n'existe pas une demande explicite de la part d'un organisme bien déterminé (université, faculté, département,...), mais il s'agit d'un constat, d'une observation personnelle des difficultés des étudiants de la première année (ST).

1.3.2. La description du département des sciences et de la technologie à l'université de Khenchela :

À l'université de Khenchela, la faculté des sciences et de la technologie englobe six départements : le département des sciences et de la technologie, le département de génie des procédés, le département de génie civil, le département de génie mécanique, le département des mathématiques et d'informatique et le département de sciences de la matière.

Dans le département des sciences et de la technologie, les études sont faites en tronc commun durant la première année ; puis en deuxième année, elles se divisent en plusieurs branches : sciences et technologie, génie électronique, génie civil, génie mécanique, génie des procédés, génie des matériaux, génie de l'environnement, physique et chimie ; partagées sur cinq départements : le département des sciences et de la technologie, le département de génie des procédés, le département de génie civil, le département de génie mécanique.

Pour s'inscrire en première année tronc commun (ST) à l'université de Khenchela, la moyenne minimale est estimée de « 10/20 », définie dans la circulaire N°4 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires de baccalauréat au titre de l'année universitaire 2018-2019 (2018 : 14), donc parlant ici des étudiants qui ont été classés sous la catégorie des élèves en difficulté au lycée.

Le tronc commun, c'est une formation de base composée des unités fondamentales et transversales pour préparer les étudiants à poursuivre des études spécialisées dès la deuxième année. Elle contient les matières suivantes : Mathématiques, Physique, Chimie, Informatique, Métiers en Sciences, Méthodologie et l'Anglais Technique.

L'enseignement de tous ces modules se fait en français, mais nous avons remarqué l'absence d'un module du « Français » (général, de terminologie ou de spécialité), qui est remplacé, dans ce cas, par le module de l' « Anglais Technique ». Ce décalage déclenche une série de lacunes, de difficultés et d'obstacles chez les étudiants novices. Cependant, il y a le module de « Méthodologie », qui est censé leur faire apprendre la méthodologie de la rédaction, dans le (SI), et celle de la présentation, dans le (SII).

1.4. L'enquête :

1.4.1. La méthode du travail et les outils de la recherche :

Rappelons que notre travail de recherche sert à découvrir à quel degré les objectifs du module « méthodologie » sont adéquats aux besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants de première année (ST) ; et dans quelle mesure ce module peut les aider dans la réalisation des travaux écrits.

Dans la présente partie, nous allons identifier les besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants; ainsi que les travaux universitaires écrits les plus demandés par les enseignants ; afin de les comparer, plus tard avec les objectifs, et, les travaux écrits traités dans le module « méthodologie ».

D'abord, nous procéderons à collecter des données d'ordre quantitatif, d'une façon systématique, auprès un échantillon représentatif de notre public visé, par le biais de deux questionnaires : le premier destiné aux étudiants de la 1^{ère} année (ST) à l'université de Khenchela ; et, le deuxième destiné au reste des étudiants en (ST).

Afin de renforcer les résultats obtenus à partir de ces deux questionnaires, nous avons opté, également, pour un troisième questionnaire destiné aux enseignants en première année (ST), portant sur : les travaux écrits les plus demandés, la méthode du travail donnée (ou non) par les enseignants pour réaliser ces travaux, les critères d'évaluation de ces travaux, l'implication des enseignants pour aider (ou non) les étudiants à dépasser leurs difficultés (cf. annexe N° 03).

Malheureusement, nous avons eu beaucoup de mal à récupérer les réponses à ce questionnaire, vu les occupations permanentes des enseignants envisagés, et le temps limité de notre travail de recherche. À cet égard, nous avons choisi d'analyser, aussi, le programme officiel dans « *L'offre de la formation L.M.D. Licence Académique (ST), 2018/2019* », à l'aide des grilles d'analyse ; étant donné que les enseignants ont affirmé qu'ils les suivent à la lettre.

1.4.2. La description et les objectifs des questionnaires :

Nous avons opté pour le questionnaire anonyme, en laissant aux étudiants la liberté de répondre en arabe, afin de leur permettre de s'exprimer librement et sans gêne.

Les deux questionnaires destinés aux étudiants, se composent de 45 questions, réparties dans les 09 rubriques suivantes : identification du public ; rapport avec la langue française ; rapport avec la formation en première année tronc commun (ST) ; rapport avec le cours magistral ; rapport avec le polycopié ; rapport avec le compte rendu ; rapport avec l'exposé ; rapport avec les examens ; et rapport avec la formation en français. (cf. annexe N° 1 et N° 2)

Pour aller plus loin, ce questionnaire pourrait nous permettre, également : d'identifier les lacunes langagières, rédactionnelles et/ou méthodologiques des étudiants, sans oublier de vérifier si leurs lacunes sont à l'origine de leur échec. De plus, de savoir s'il existe un impact de la mal-compréhension orale et/ou écrite sur la production écrite. Enfin, de déceler les appréciations des étudiants vis-à-vis de l'utilité du module « Méthodologie ».

En ce qui concerne le second questionnaire, il sert, principalement, à vérifier si les besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants en première année (ST), persisteront ou disparaîtront après la spécialité.

1.4.3. Le déroulement et les difficultés de l'enquête :

Étant donné que la période de notre enquête a été coïncidée avec la fin du premier semestre et les vacances de printemps (prolongées); nous avons eu du mal à contacter les étudiants de notre corpus ; c'est pour cela que nous avons élaboré nos questionnaires sur Google Forms, et, ainsi, en diffusant les liens sur le réseau social Facebook ; particulièrement, sur les groupes d'études des étudiants en (ST) à l'université de Khenchela. À la fin des vacances, nous n'avons pu collecter que 21 réponses pour le premier questionnaire et 35 réponses pour le second questionnaire ; parce que la plupart des membres des groupes Facebook n'ont pas accès à un Internet de qualité.

Après les vacances, nous avons opté pour un questionnaire direct et dirigé, à la fois, pour assurer la compréhension des questions, et la récupération immédiate des réponses ; dans une semaine nous avons réussi à collecter 50 réponses pour chaque questionnaire, ce qui représente un nombre assez satisfaisant.

1.4.4. Le dépouillement du questionnaire qui vise l'identification des besoins rédactionnels et méthodologiques chez les étudiants en première année (ST), à l'université de Khenchela :

Nous allons traiter, ici, les données recueillies auprès des étudiants enquêtés, par le biais du premier questionnaire.

I. Identification du public :

1. Votre première langue apprise à la maison est :

1- L'arabe dialectal.	2- Le chaoui.	3- Autre : aucune autre réponse.	
Les réponses	Arabe dialectal	Chaoui	Total
Nombre d'étudiants	42	08	50
Pourcentage	84%	16%	100%

Commentaire:

La langue maternelle de la majorité des étudiants enquêtés (84%) est « l'arabe dialectal », contrairement au « chaoui » qui ne représente que 16%. Donc, les langues maternelles de notre public sont, principalement, non codifiées.

Cette question a comme objectif de savoir, plus tard, à quel degré la langue maternelle influence-t-elle l'apprentissage du FLE, d'une manière générale ; ainsi que, les difficultés et les besoins rédactionnels des étudiants enquêtés, d'une manière particulière.

2. Quelle était votre option au lycée ?

Les réponses	Sciences Expérimentales	Mathématiques	Techniques Mathématiques	Total
Nombre d'étudiants	27	08	15	50
Pourcentage	54%	16%	30%	100%

Commentaire :

Au lycée, ces étudiants avaient des orientations scolaires différentes, à savoir : les « Mathématiques », les « Techniques Mathématiques » et les « Sciences Expérimentales », qui dominent avec un taux de 54%.

Le programme du français, enseigné au lycée, est identique pour toutes ces filières. Cependant, ce n'est pas le cas pour les programmes des autres matières, qui se rapprochent ou s'éloignent d'une orientation à une autre.

II. Rapport avec le français général :

1. Avez-vous eu combien en français au baccalauréat ?

Les réponses	De 00 à 05	De 05 à 10	De 10 à 15	De 15 à 20	Total
Nombre d'étudiants	05	20	15	10	50
Pourcentage	10%	40%	30%	20%	100%

Commentaire :

Nous remarquons que le niveau des étudiants enquêtés est hétérogène : très faible, faible, moyen, bon et très bon ; avec un taux élevé de 40%, pour les étudiants ayant des notes entre 05 à 10, donc un niveau faible.

Certainement, ces notes, qui sont issues d'une évaluation sommative, ne reflètent pas, souvent, le niveau réel des apprenants ; mais, à partir de cette question nous voulons savoir, si elles représentent, ou non, les difficultés langagières et les besoins rédactionnels des étudiants.

2. Avez-vous des difficultés en langue française ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	44	06	50
Pourcentage	88%	12%	100%

Commentaire :

Selon les résultats obtenus, la majorité des étudiants enquêtés (88%) a des difficultés en français, même la plupart des étudiants ayant une note supérieure. Les autres étudiants interrogés (12%) ont un niveau, entièrement, bon et très bon en français.

3. Si « oui », ces difficultés se trouvent au niveau de :

1- La lecture.	2- L'écriture.	3- L'écoute.	4- La parole.
----------------	----------------	--------------	---------------

Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	Sans réponse
Nombre d'étudiants	14/44	26/44	16/44	28/44	07/44
Pourcentage	31,81%	59,09%	36,36%	63,63%	15,90%

Commentaire :

Seulement 37 étudiants ont signalé les catégories de leurs difficultés. Les résultats obtenus montrent qu'ils éprouvent des lacunes, principalement, au niveau de l'expression écrite (59,09%) ; mais, beaucoup plus orale (63,63%).

Donc, nous pouvons conclure qu'il existe une certaine adéquation entre : les niveaux des étudiants, au lycée ; et, leurs difficultés langagières et besoins rédactionnels en français, à l'université.

4. Suivez-vous des cours de français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	07	43	50
Pourcentage	14%	86%	100%

5. Si « oui », ce sont des :

1- Cours spéciaux (particuliers). 3- Cours intensifs à l'université.	2- Cours intensifs dans une école des langues. 4- Autre : aucune autre réponse.
---	--

Les réponses	(1)	(2)	(3)	Total
Nombre d'étudiants	02	05	00	07
Pourcentage	28,57%	71,43%	00%	100%

Commentaire :

Seulement 14% des étudiants suivent des cours de renforcement en français afin d'améliorer davantage leur niveau. Mais la question qui se pose : est-ce que les cours suivis répondent-ils aux besoins langagières et rédactionnels des étudiants, à l'université ?

Pour les cours spéciaux, les enseignants, souvent, ne font que reprendre les contenus des programmes officiels suivis dans les établissements scolaires ; quant aux écoles de langues, et selon les réponses des étudiants, l'enseignement se fait selon des niveaux, en se basant sur les points de la langue, ainsi que, la communication en contexte.

III. Rapport avec la formation en première année tronc commun (ST) :

1. Avez-vous refait la 1^{ère} année (ST) ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	08	42	50
Pourcentage	16%	84%	100%

2. Si « oui », c'était à cause :

1- Des difficultés en langue française.	2- Des difficultés en langue de spécialité.					
3- Des contenus des programmes.						
Autre : 4- « <i>Il n y a pas de transition entre le lycée et l'université.</i> » (Écrite en arabe standard moderne) ;						
5- « <i>J'ai refait le BAC l'année passée.</i> » (Écrite en arabe dialectal, en lettres romaines) ;						
6- « <i>Problème administratif.</i> » (Écrite en arabe standard moderne).						
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nombre d'étudiants	03/08	03/08	02/08	01/08	01/08	01/08
Pourcentage	37,5%	37,5%	25%	12,5%	12,5%	12,5%

Commentaire :

Nous remarquons que, seulement, 16% des étudiants ont refait leur première année, pour des raisons multiples, entre autres : le français général ; le français de spécialité ; l'absence d'une transition entre le lycée et l'université etc.

3. Est-ce qu'il était facile pour vous de changer la langue d'étude de l'arabe au français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	20	30	50
Pourcentage	40%	60%	100%

Commentaire :

60% des étudiants répliquent qu'il n'était pas facile, pour eux, de changer la langue d'étude de l'arabe au français ; même pour ceux qui ont un bon niveau en français. Cela peut être expliqué par le fait qu'au lycée, le français n'était qu'une seule matière, tandis qu'à l'université, il est présent, quotidiennement, dans tous les modules, comme une langue d'enseignement/apprentissage.

4. En première année, quels sont les modules qui vous semblent difficiles ? Pourquoi ?

Les réponses	Math	Physique	Chimie	Informatique	Métiers en sciences	Méthodologie
Nombre d'étudiants	20/50	26/50	13/50	11/50	12/50	16/50
Pourcentage	40%	52%	26%	22%	24%	32%

Commentaire :

Les réponses de cette question sont très divergentes. Nous remarquons qu'il y a deux taux élevés pour : la « Physique », avec un taux de 52% ; et, les « Math », avec un taux de 40%.

Pour les justifications intégrées par les étudiants, nous avons pu collecter 35/50 réponses : 10 étudiants disent que l'origine des difficultés de ces modules, est le français ; un étudiant ajoute que le problème réside dans la langue de spécialité. 21 étudiants annoncent

que le contenu de la matière est la cause principale. De leur côté, 04 étudiants ne comprennent pas les explications des enseignants. Enfin, 03 étudiants n'assistent pas les cours.

Donc, le contenu des modules, ainsi que l'usage du français comme langue d'enseignement/apprentissage sont les deux facteurs fondamentaux qui perturbent l'apprentissage.

Concernant la langue utilisée pour écrire les réponses intégrées, nous avons trouvé que :
 - 17 réponses sont écrites en arabe standard ; - 02 réponses écrites en arabe dialectal (une écrite en lettres arabes et l'autre écrite en lettres romaines) ; - une réponse écrite en anglais,
 - 15 réponses sont écrites en français. Ces résultats confirment les lacunes rédactionnelles des étudiants ; ainsi, l'influence de la première langue apprise à l'école, sur l'apprentissage de la langue étrangère.

5. En première année, quelle est la séance qui vous semble difficile ? Pourquoi ?

Les réponses	Cours	TP	TD
Nombre d'étudiants	31/50	17/50	12/50
Pourcentage	62%	34%	24%

Commentaire :

62% des étudiants trouvent que la séance du cours magistral est la plus difficile. Parmi les raisons qu'ils ont avancées, nous citons : la méthode d'explication des enseignants, la surcharge informationnelle, l'ennui, les problèmes de sonorisation, et, la langue française. Cela peut être lié à leurs difficultés de compréhension orale et aussi écrite.

Quant aux TP, les raisons se résument de la manière suivante : le français, la préparation et la participation, la méthode d'explication des enseignants, et, le compte rendu ; pour le TD, les motifs étaient comme suit : le français et la difficulté des exercices.

Les réponses à cette question montrent que les difficultés sont multiples et que le français n'est qu'une brique dans un mur.

Pour les 36 justifications collectées, nous avons : - 16 écrites en arabe standard, - 05 écrites en arabe dialectal (en lettres arabes), - une écrite en anglais, - 14 écrites en français. Ces résultats confirment les lacunes rédactionnelles des étudiants ; ainsi, l'influence de la langue de scolarisation sur l'apprentissage de la langue étrangère.

6. En première année, quels sont les travaux écrits les plus demandés ?

Les réponses	La prise de notes	L'exposé	Le compte rendu des TP
Nombre d'étudiants	15/50	19/50	50/50
Pourcentage	30%	38%	100%

Commentaire :

Selon notre enquête, chaque semaine, les étudiants de première année (ST), ont : une séance de TP en « Informatique », sans un compte rendu ; et deux autres séances de TP, en « Physique » et en « Chimie » ; à la fin de celles-ci, ils sont censés rédiger et déposer un compte rendu pour l'évaluation. Ces informations sont approuvées par les réponses de cette question, avec un taux de 100% pour le compte rendu de TP.

Quant à l'exposé, selon notre enquête, il est demandé, seulement, une fois par année universitaire, pour le module de « Métiers en sciences ». La séance commence, souvent, par la présentation d'un exposé collectif, avant de passer au cours ; alors, les 38% des étudiants enquêtés, qui ont répondu par « l'exposé », ont déjà présenté leurs travaux, dans le premier semestre.

En ce qui concerne la prise de notes, nous ne pouvons pas compter sur les réponses des étudiants enquêtés, puisqu'ils ne sont pas initiés à cette technique de rédaction. Pour la quasi-totalité, la prise de notes est le recopiage de ce que les enseignants écrivent sur le tableau.

7. Avez-vous des problèmes de rédaction en français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	35	15	50
Pourcentage	70%	30%	100%

8. Si « oui », quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles ?

1- Trouver des idées et des informations.	7- Construire une phrase courte.										
2- Organiser les idées et les informations.	8- Construire une phrase longue.										
3- Trouver les mots en français.	9- Passer d'une phrase à une autre.										
4- Trouver les mots et les expressions de spécialité.	10- La schématisation des résultats.										
5- La méthodologie de travail.	11- L'analyse et l'interprétation des résultats.										
6- La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.	12- Autre : aucune autre réponse.										
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Nombre d'étudiants	14 /35	15 /35	29 /35	22 /35	14 /35	20 /35	10 /35	21 /35	13 /35	08 /35	16 /35
Pourcentage	40 %	42,85 %	82,85 %	62,85 %	40 %	57,14 %	28,57 %	60 %	37,14 %	22,85 %	45,71 %

Commentaire :

Selon ces réponses, 70% des étudiants interrogés souffrent de problèmes en écriture ; impliquant les étudiants avec un niveau : très faible, faible, moyen et même bon, en français.

Les raisons de ces difficultés sont distinctes, comme il montre le tableau ci-dessus, avec des taux élevés marquant les quatre réponses suivantes : le vocabulaire du français général et

aussi de spécialité ; la grammaire, la conjugaison et l'orthographe ; en plus de la construction d'une phrase longue.

IV. Rapport avec le cours magistral :

1. Les enseignants expliquent-ils les cours en :

Les réponses	Arabe dialectal	Arabe standard modern	Français	Anglais
Nombre d'étudiants	26	19	45	00
Pourcentage	52%	38%	90%	00%

Commentaire :

Suivant notre enquête, la trace écrite, de tous les cours magistraux enseignés en première année (ST), est produite exclusivement en français. Cependant, selon ce tableau, nous remarquons que les enseignants utilisent différentes langues pour l'explication orale. L'usage du français se trouve en tête avec un taux de 90%. D'ailleurs, nous observons l'absence totale de l'anglais, en dépit qu'elle est la seule langue étrangère enseignée au département de (ST).

En outre, d'après notre enquête, la plupart des enseignants chargés de cours se servent de ces trois langues en vue d'assurer la compréhension et l'intelligibilité des contenus.

2. Comprenez –vous, parfaitement, leurs explications ?

Les réponses	Oui	Parfois	Non	Total
Nombre d'étudiants	07	34	09	50
Pourcentage	14%	68%	18%	100%

3. Si « non » ou « des fois », quelle est la tâche qui vous semble difficile ?

Les réponses	(1)	(2)	(3)
Nombre d'étudiants	20/43	11/43	18/43
Pourcentage	46,51%	25,58%	41,86%

Commentaire :

Malgré l'usage de plusieurs langues de la part des enseignants pour se faire comprendre, les présents résultats montrent que, uniquement, 07/50 étudiants peuvent les comprendre parfaitement.

Pour le reste des étudiants (qui ont répondu par « parfois », ou « Non »), c'est la langue française et le contenu des cours enseignés qui sont à l'origine de leurs difficultés.

4. Prenez-vous des notes pendant l'explication des enseignants?

Les réponses	Oui	Parfois	Non	Total
Nombre d'étudiants	12	32	06	50
Pourcentage	24%	64%	12%	100%

Commentaire :

À propos du recours à la prise de notes dans les cours magistraux, le tableau ci-dessus, indique que 24% des étudiants le font, et, 64% des étudiants le font « Des fois », alors que 12% des étudiants ne le font pas du tout. Nous pouvons justifier cette absence par le fait qu'ils n'arrivent pas à bien entendre, ni percevoir à cause des conditions spatiales défavorables ; ou, qu'ils ne peuvent pas suivre le rythme des enseignants, ou bien, qu'ils ne comprennent pas les nouveaux contenus enseignés.

Nous rappelons de nouveau que, selon notre enquête, ces étudiants ne sont pas encore initiés à cette technique de rédaction ; donc, à partir des trois questions suivantes, nous allons essayer d'identifier leurs stratégies, et leurs besoins relatifs à cette technique.

5. Si « oui » ou « des fois » : A. Notez-vous en quelle langue ?

Les réponses	Arabe dialectal	Arabe standard moderne	Français	Anglais
Nombre d'étudiants	17/44	24/44	23/44	00/44
Pourcentage	38,63%	54,54%	52,27%	00%

Commentaire :

À partir du tableau plus haut, nous déduisons que le plus important pour les étudiants interrogés, ainsi pour les enseignants chargés des cours, ce sont les informations notées et non pas la langue utilisée. Cependant, le problème qui se pose, c'est la réutilisation obligatoire de ces informations notées dans des travaux écrits en français (des comptes rendus, des exposés, des interrogations écrites, des examens,...).

En plus, les résultats obtenus reflètent la réalité linguistique algérienne dans laquelle, le peuple algérien, en général, ne maîtrise, et ne pratique aucune langue, d'une façon parfaite et isolée ; mais, notamment, il utilise un continuum, un mélange des langues, à l'oral et à l'écrit.

B- Qu'est-ce que vous notez?

1- Ce qui est écrit sur le tableau. 2- Les idées sur lesquelles l'enseignant insiste dans le cours. 3- Les remarques supplémentaires données par l'enseignant. 4- Ce que vous comprenez. 5- Les questions posées et leurs réponses.	6- Les exemples cités. 7- Les schémas. Autres : 08- « <i>J'écris tout comme un appareil imprimeur.</i> » (Écrite en arabe standard moderne) ; 09- « <i>J'écris uniquement ce qu'il me plait.</i> » (Écrite en arabe standard moderne).								
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nombre d'étudiants	25/44	25/44	27/44	21/44	10/44	13/44	17/44	01/44	01/44
Pourcentage	56,81 %	56,81 %	61,36 %	47,72 %	22,72 %	29,54 %	38,63 %	02,27 %	02,27 %

Commentaire :

Selon le tableau en haut, nous constatons qu'il existe un nombre important d'étudiant (56,81%) qui pensent que la prise de notes, c'est recopier ce qui est écrit sur le tableau. Cela reflète l'écart qui se trouve entre les représentations des étudiants et la notion et les pratiques de la prise de notes.

D'autre côté, nous avons pu remarquer que les étudiants enquêtés font recours aux autres stratégies rédactionnelles, qui ressemblent aux pratiques réelles de la prise de notes, comme il le montre le tableau ci-joint, avec des taux très élevés, pour : - les remarques supplémentaires données par l'enseignant (61,36%), - les idées sur lesquelles l'enseignant insiste dans le cours (56,81%), - ce qu'ils comprennent (47,72%). Quant aux deux réponses ajoutées, elles indiquent deux stratégies contradictoires : écrire tout, et faire le tri, mais, qu'il soit rigoureux.

C- Comment le faites-vous ?

1- Par paragraphes. 2- Par phrases longues. 3- Par phrases courtes. 4- Par mots clés.			5- Par abréviations. 6- Par schémas. 7- Autre : « <i>Ce qui est écrit sur le tableau.</i> » (Écrite en français)				
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Nombre d'étudiants	02/44	02/44	26/44	37/44	29/44	21/44	01/44
Pourcentage	04,54%	04,54%	59,09%	84,09%	65,90%	47,72%	02,27%

Commentaire :

Il est intéressant de voir les multiples stratégies employées par les enquêtés, afin de prendre rapidement leurs notes. Nous citons : - noter par des mots clés (84,09%) ; - noter par abréviations (65,90%) ; - noter par de courtes phrases (59,09%) ; - noter par (47,72%).

Tandis que la rédaction en paragraphes, en longues phrases, ou, par recopiage de ce qui est écrit sur le tableau, ne représente qu'une minorité, de 05 étudiants.

V. Rapport avec le polycopié :

1. Lorsque vous lisez un cours ou un polycopié, avez-vous des difficultés au niveau de :

1- La langue française. 2- Les mots et les expressions de spécialité. 3- Le contenu de polycopié.		4- La construction des phrases. 5- Les relations entre les phrases. 6- Autres : aucune autre réponse.			
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nombre d'étudiants	33	22	14	07	09
Pourcentage	66%	44%	28%	14%	18%

Commentaire :

Nous pouvons remarquer que la plupart des étudiants éprouvent des lacunes au niveau de la compréhension d'un texte véhiculant des savoirs scientifiques et techniques. La langue

française, ainsi que la langue de spécialité, sont les deux causes principales avancées par la majorité des enquêtés, avec des pourcentages de 66% et 44%, respectivement.

2. Est-ce que vous utilisez le dictionnaire?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	15	22	13	50
Pourcentage	30%	44%	26%	100%

Commentaire :

Selon les réponses à cette question, 30% des étudiants affirment l'usage du dictionnaire ; à côté de 44% qui l'utilisent moins fréquemment ; tandis que 26% ont nié, complètement, lui avoir recours. Ces derniers ont un niveau moyen, bon ou très bon en français.

Les trois questions suivantes se sont posées dans l'intention de préciser, encore plus, les pratiques de cet usage.

3. Si « oui » ou « des fois » : A- Utilisez-vous un dictionnaire :

Les réponses	Français-Français	Français-Arabe	Dictionnaire de spécialité
Nombre d'étudiants	08/37	35/37	04/37
Pourcentage	21,61%	94,59%	10,80%

Commentaire :

La quasi-majorité des étudiants fit recours à la traduction, en utilisant un dictionnaire Français-Arabe, pour saisir le sens des cours et des photocopiés ; tandis que 21,61% des étudiants préférèrent le recours au procédé d'explication, en profitant d'un dictionnaire Français-Français ; seulement 10,80% des étudiants exploitent un dictionnaire de spécialité en (ST), qui est aussi en français, disponible au niveau de la salle de lecture. Ces deux derniers sont principalement les étudiants dotés d'un niveau acceptable et satisfaisant en français.

B- Utilisez-vous le dictionnaire :

Les réponses	Pour tous les mots	Pour quelques mots	Total
Nombre d'étudiants	07	30	37
Pourcentage	18,92%	81,08%	100%

Commentaire :

Parmi les 37 étudiants qui utilisent le dictionnaire, 07 étudiants font un travail exhaustif en cherchant tous les mots d'un document écrit en français ; alors que 30 étudiants n'examinent que quelques mots.

C- Après l'usage du dictionnaire, comprenez-vous, parfaitement, le cours ou le photocopié ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	05	27	05	37
Pourcentage	13,51%	72,98	13,51%	100%

Commentaire :

Il est important de constater que même après l'usage du dictionnaire, à peine 13,51% des étudiants arrivent à comprendre parfaitement les documents écrits en français. Cependant, il est très logique d'obtenir ces résultats, parce que ce qu'ils font, généralement, c'est de la traduction littérale, dans laquelle le sens est souvent altéré, et le texte traduit est, ainsi, incompréhensible.

En effet, l'incompatibilité du sens est attendue, lorsque les étudiants traduisent les mots scientifiques et techniques en utilisant des dictionnaires du français général.

4. Après la lecture et la compréhension des cours ou des photocopiés, vous faites quoi ?

1- Un résumé. 2- Un schéma.	3- Des exercices. 4- Autre : « Rien. » (Écrite en français).			
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)
Nombre d'étudiants	28/50	17/50	22/50	05/50
Pourcentage	56%	34%	44%	10%

Commentaire :

Les stratégies des étudiants, après la lecture et la compréhension des cours, sont différentes : 56% des étudiants préparent des résumés et 34% des étudiants dessinent des schémas. Il s'agit d'une reproduction écrite qui reflète leurs compréhensions, souvent, non optimale ou même biaisée.

44% des étudiants préfèrent les exercices d'application et seulement 10% qui ne font, absolument, rien. Ces derniers sont soit démotivés soit incapables de comprendre les cours en français.

5. Est-ce que vous êtes obligés de mémoriser, mot à mot, les cours et les photocopiés donnés ?

6. Si « oui » ou « des fois », c'est pour quels modules ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	06	17	27	50
Pourcentage	12%	34%	54%	100%

Commentaire :

Mémoriser les cours par cœur ne signifie pas, forcément, la compréhension des informations, ni la construction des connaissances. Cependant, certains enseignants l'imposent encore.

Selon ce tableau, presque la moitié des étudiants nient l'obligation de mémoriser mot à mot des cours, avec un taux de 54% ; à l'instar de l'autre moitié qui la confirme (12% « oui », et 34% « des fois »). Cette divergence des réponses est relative au degré de la maîtrise du français (qui facilite ou non la révision des cours).

Pour ces étudiants, il y a deux modules qui demandent la mémorisation par cœur des cours : « Méthodologie » et « Métier en Sciences ».

VI. Rapport avec le compte rendu :

1. En quelle langue rédigez-vous votre compte rendu?

Les réponses	Arabe standard moderne	Français	Anglais	Total
Nombre d'étudiants	10	40	00	50
Pourcentage	20%	80%	00%	100%

Commentaire :

Comme nous remarquons que 80% des étudiants rédigent leurs comptes rendus en français, tandis que 20% les font en arabe standard moderne. Cela peut être dû au fait que les séances des TP ne sont pas prises en charge par les mêmes enseignants, pour tous les 12 groupes de la promotion ; ainsi donc, certains enseignants veulent aider les étudiants pour s'exprimer, en valorisant l'information et/ou l'idée beaucoup plus que la langue utilisée pour les communiquer.

2. Pendant la rédaction du compte rendu, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

1- La méthodologie de la rédaction du compte rendu. 2- Trouver les mos en français. 3- Trouver les mots de spécialité. 4- Construire une phrase courte. 5- Construire une phrase longue. 6- Le passage d'une phrase à une autre. 7- La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.					8- La schématisation des résultats. 9- L'analyse et l'interprétation des résultats. 10- Autre : « <i>Je n'ai aucun problème, car je suis le modèle donné par l'enseignant de TP.</i> » (Une réponse en arabe dialectal, lettres arabes ; une réponse en arabe standard moderne ; et une autre en français).					
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Nombre d'étudiants	17	26	24	07	16	11	19	10	14	03
Pourcentage	34%	52%	48%	14%	32%	22%	38%	20%	28%	06%

Commentaire :

D'après ces résultats, nous déduisons que la rédaction du compte rendu est difficile pour les étudiants interrogés à cause d'un manque du vocabulaire en français général (52%) et en français de spécialité (48%).

Nous remarquons, en outre, la diversité des lacunes rédactionnelles, chez les enquêtés, avec des pourcentages distincts; alors que 06% des étudiants ont nié tous types de difficultés, en disant qu'ils suivent le modèle donné par l'enseignant des TP. Ces réponses contradictoires recourent au fait que les séances des TP ne sont pas assurées par les mêmes enseignants.

VII. Rapport avec l'exposé :

1. En quelle langue préparez-vous votre exposé?

Les réponses	Arabe standard moderne	Français	Anglais	Total
Nombre d'étudiants	00	50	00	50
Pourcentage	00%	100%	00%	100%

Commentaire :

Comme nous avons cité auparavant, et, selon notre enquête, les étudiants en première année (ST), ont un seul et unique exposé, à rendre et à présenter, pour le module de « Métiers en sciences ». L'enseignante chargée de ce module a exigé l'usage, exclusif, du français, pour la rédaction et la présentation des travaux. Les réponses de la totalité des étudiants, qui ont déjà présenté leurs travaux, ou pas encore, démontrent la crédibilité de cette information, avec un taux de 100%.

2. Pendant la préparation de l'exposé, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

1- La recherche de l'information. 2- La lecture et la compréhension des documents. 3- La sélection des informations essentielles. 4- L'organisation et l'enchaînement des informations. 5- La rédaction en langue française. 6- L'usage des mots et des expressions de spécialité.						7- La schématisation des résultats. 8- L'analyse et l'interprétation des résultats. 9- La méthodologie de travail. 10- La préparation de PowerPoint. 11- La présentation orale. 12- Autre : « <i>Je n'ai aucun problème, parce que j'utilise l'internet.</i> » (03 réponses écrites en arabe standard moderne).						
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Nombre d'étudiants	20	16	21	15	23	13	06	09	15	13	19	03
Pourcentage	40%	32%	42%	30%	46%	26%	12%	18%	30%	26%	38%	06%

Commentaire :

La majorité des étudiants éprouve des difficultés pour élaborer un exposé, seulement 06% qui n'en souffrent pas grâce à l'usage de l'internet, mais cette justification est insuffisante. Nous ne pouvons pas être sûres que cet usage a été dans l'intention de se corriger, surtout que les 03 réponses offertes ont été rédigées en arabe standard moderne.

En plus, nous constatons, ici, que la moitié des étudiants considèrent la rédaction en français, comme la difficulté principale qui entrave l'élaboration de leurs travaux, avec un taux de 46%.

La recherche de l'information, ainsi que la sélection des informations essentielles, sont deux opérations, principalement, faites en français ; ce qui peut expliquer les taux élevés pour ces deux choix.

VIII. Rapport avec les examens :

1. Pouvez-vous comprendre et répondre aux questions posées en français ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	11	33	06	50
Pourcentage	22%	66%	12%	100%

Commentaire :

Soit l'étudiant ne peut pas comprendre la question posée en français ; soit il ne peut pas écrire en français : le résultat sera le même, il ne va pas répondre, lors de l'examen.

Comme nous pouvons remarquer, les chiffres indiquent que la majorité des étudiants, 66%, n'arrive pas, toujours, à assimiler et/ou à répondre, en français. 12% des étudiants ne le font jamais ; principalement, parce qu'ils détiennent un niveau très faible, faible ou moyen en français.

Cependant, cela n'empêche pas qu'il y en a une minorité de 22% des étudiants, ayant un niveau bon ou à très bon en français, et qui n'éprouve aucune difficulté, pour accomplir ses tâches, en utilisant la langue française lors d'un examen.

Les réponses à cette question soulignent les lacunes, de la plupart des étudiants, au niveau de la compréhension écrite, ainsi que la production écrite en français.

2. Si « non » ou « des fois », quel est le problème :

1- La langue française.		4- La complexité des questions.			
2- La langue de spécialité.		5- La méthodologie de la réponse.			
3- Le manque d'informations.		6- Autre : aucune autre réponse.			
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nombre d'étudiants	23/39	16/39	11/39	19/39	12/39
Pourcentage	58,97%	41,03%	28,21%	48,72%	30,77%

Commentaire :

Cette question sert à identifier, encore plus, la nature des lacunes rencontrées lors d'examen. Suivant les réponses obtenues, nous constatons que le problème réside, surtout, dans : la langue française, avec un taux de 58,97% ; la langue de spécialité, avec un taux de 41,03% ; et, aussi, la complexité des questions, avec un taux de 48,72%.

3. Quels sont les types de questions qui vous semblent plus difficiles ?

1- Directe.			5- Ouverte.			
2- Analytique.			6- Fermée (QCM).			
3- Théorique.			7- Autre : aucune autre réponse.			
4- Exercices.						
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nombre d'étudiants	20	28	25	12	16	11
Pourcentage	40%	56%	50%	24%	32%	22%

Commentaire :

Nous constatons que les questions d'analyse, les questions théoriques et les questions ouvertes sont plus difficiles que les questions directes, les questions pratiques et les questions fermées, dans le même ordre d'idées.

Donc, ce sont les questions qui demandent une rédaction libre, et qui exigent des efforts en français, qui leur causent un grand problème.

4. Les enseignants prennent-ils en considération les fautes de la langue lors de la correction de l'examen ?

5. Si « oui » ou « des fois », donnez un exemple.

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	11	20	19	50
Pourcentage	22%	40%	38%	100%

Commentaire :

La majorité des étudiants, affirme que les enseignants prennent en considération les fautes de la langue lors de la correction de l'examen (62%), entre « oui » et « des fois ». Quant au reste des étudiants (38%), ils l'infirmement.

En ce qui concerne les exemples cités par les étudiants, nous avons pu collecter 16/31 exemples, et les classer comme ci-dessous :

- 06 étudiants ont parlé de « *Programme d'informatique.* » (Écrite en français), un parmi eux a expliqué davantage qu' « *il faut que la programmation soit écrite correctement pour le bon fonctionnement du programme informatique.* » (Écrite en arabe standard moderne).
- 10 étudiants ont cité la « *méthodologie* », un autre exemple justifie que « *l'enseignante de méthodologie nous demande d'écrire correctement.* » (Écrite en arabe standard moderne).

IX. Rapport avec la formation en français :

1. Pensez-vous que le module de la méthodologie est suffisant pour vous aider à faire face à vos difficultés en écriture ?

2. Pourquoi ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	05	45	50
Pourcentage	10%	90%	100%

Commentaire :

Comme nous pouvons voir, pour 90% des étudiants enquêtés, le module de la méthodologie est insuffisant pour les aider à dépasser leurs difficultés rédactionnelles, et à répondre à leurs besoins. Par contre, 05 étudiants l'estiment intéressant.

Nous avons essayé de catégoriser les 30 justifications collectées, comme suivant :

Les 05 étudiants, ayant un niveau très bon en français, ont répondu par « Oui », en avançant les 05 justifications suivantes :

« *Parce que notre méthodologie s'intéresse aux idées et non à la langue.* » ; « *Parce qu'il est en français, et le fait de le mémoriser par cœur renforce la langue française.* » ; « *Il facilite la méthode d'écriture.* » ; « *Il nous aide à comprendre la méthodologie et la langue.* » ; « *Pour écrit la mémoire de soutenance et à vie.* ». Toutes les réponses sont écrites en arabe standard modern, sauf la dernière, elle est en français.

Pour la proposition « Non » : il y en a 20 réponses non justifiées ; mais les autres sont justifiées comme suit : - 02 étudiants répondent par : « *Je ne sais pas.* » (Une écrite en arabe standard modern et une autre en français) ; - 05 étudiants déclarent qu' « *une séance par semaine ne suffit pas.* » (04 réponses en arabe standard moderne, et une autre en français) ; - 04 étudiants répliquent « *La méthode d'explication de l'enseignante.* » (03 réponses en arabe standard moderne, et une autre en français) et 05 étudiants affirment qu' « *Il est difficile.* » (02 réponses en arabe standard moderne, 02 en français et une en anglais).

Par contre, le reste des étudiants (09) ont présenté des justifications plus explicites et plus précises, qui traduisent l'inadéquation des objectifs de ce module par rapport aux besoins des étudiants interrogés, à savoir : « *Parce que c'est un module théorique.* » ; « *Il ne touche pas les côtés de la rédaction scientifique.* » ; « *Parseque elle n'est pas global à tout se que on peut faire.* » (Écrites en français) ; « *On n'étudie pas ce qu'on a vraiment besoin.* » ; « *Il ne nous donne pas des informations suffisantes.* » (Écrites en arabe standard moderne) et 04 étudiants ont ajouté qu' « *Il n'aide pas à améliorer la langue française* » (02 réponses en arabe standard moderne et 02 autres en français).

3. Aimez-vous améliorer votre français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	46	04	50
Pourcentage	92%	08%	100%

Commentaire :

La majorité écrasante des étudiants interrogés veut améliorer ou perfectionner son français, peu importe leurs langues maternelles, ou leurs niveaux en français. Cependant, il tape aux yeux qu'il existe, quand même, 04 étudiants ayant un niveau faible en français, qui ne préfèrent plus l'apprentissage de cette langue, en avançant : « *Je ne veux pas (ou jamais) apprendre le français.* » et « *On doit la changer.* » par « *Anglais.* ».

Leurs réponses reflètent des attitudes négatives *vis-à-vis* de la langue française : soit, en raisons des leur déficience en langue française ; soit, à cause de leurs réflexions idéologiques,

envers la langue du colonialisme ; ou, parce qu'ils pensent qu'elle est dépassée, universellement, par l'anglais.

4. Si « oui », voulez-vous apprendre :

1- Le français général. 2- Le français de spécialité. 3- La méthodologie du travail universitaire. 4- La lecture et la compréhension des photocopies. 5- L'écriture correcte. 6- La compréhension des explications des enseignants.				7- La parole correcte. Autre : 8- « <i>Je ne veux pas (ou jamais) apprendre le français.</i> » (02 réponses écrite en arabe standard moderne) ; 9- « <i>On doit la changer.</i> » et « <i>Anglais.</i> » (02 réponses écrites en anglais).					
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nombre d'étudiants	38 /45	20 /45	23 /45	21 /45	20 /45	19 /45	20 /45	02 /45	02 /45
Pourcentage	84,44 %	44,44 %	51,11 %	46,66 %	44,44 %	42,22 %	44,44 %	04,44 %	04,44 %

Commentaire :

À partir des résultats obtenus, nous constatons que 84% des étudiants enquêtés aiment mieux apprendre le français général, qui signifie, pour certains interrogés, la maîtrise de toute la langue française. En outre, la moitié de ces interrogés opte pour l'apprentissage de la méthodologie du travail universitaire, avec un pourcentage de 51,11%.

Les besoins d'apprendre le français de spécialité, ainsi que les quatre compétences langagières (compréhension et production écrite/orale), représentent des pourcentages très rapprochés.

Le fait que le français de spécialité n'est pas assez important pour eux, peut être expliqué par la nature du tronc commun.

1.4.5. La synthèse des résultats :

Suite à l'analyse des réponses collectées, nous constatons que la majorité des étudiants enquêtés a des niveaux faibles et moyens en français, ce qui pourrait engendrer de nombreuses difficultés, en langue générale, et en langue de spécialité. Ces difficultés les entravent à s'adapter à l'enseignement/apprentissage, en français, à l'université.

En plus, la présente analyse démontre, davantage, que les lacunes des étudiants interrogés se trouvent, généralement, au niveau de la compréhension, mais beaucoup plus au niveau de la production, orale comme écrite.

Nous avons remarqué aussi que la langue française est utilisée dans des situations de communication orale diverses, à côté de l'arabe standard moderne et de l'arabe dialectal. Néanmoins, elle est, principalement, la seule langue utilisée pour lire et écrire.

Il nous semble très important de signaler que les difficultés en compréhension orale et/ou écrite, influencent, négativement, les productions écrites en français, comme : la prise de notes, le résumé de cours/polycopié, le compte rendu, l'exposé et les réponses à un examen.

Quant aux travaux écrits, les plus demandés par les enseignants en première année (ST), les réponses obtenues nous orientent vers deux tâches : le compte rendu et l'exposé.

Nous avons pu mettre l'accent sur un certain nombre des besoins communs entre les étudiants interrogés, principalement, rédactionnels et méthodologiques :

- Le français général, surtout, le vocabulaire, d'orthographe, et la construction des phrases.
- Le vocabulaire de spécialité.
- La technique de la prise de notes.
- Les stratégies de la lecture.
- La technique de résumé.
- L'interprétation des résultats obtenus dans les TP, impliquant la description et l'analyse, dans des phrases longues.
- La méthodologie de préparation et de présentation de l'exposé.
- La compréhension des consignes d'un examen.

Il nous semble, aussi, important de signaler que pour la quasi-majorité des étudiants, le module de « Méthodologie », ne les aide pas à surmonter leurs lacunes langagières, rédactionnelles et méthodologiques ; à cause : du volume horaire limité ; de l'absence de la pratique ; et surtout de son incompatibilité avec leurs besoins et leurs attentes.

1.4.6. Le dépouillement du questionnaire qui vise l'évolution des besoins rédactionnels et méthodologiques chez les étudiants en (ST), à l'université de Khenchela :

Ce deuxième questionnaire sert à vérifier l'évolution des besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants en première année (ST) à travers le temps.

I. Identification du public :

1. Votre première langue apprise à la maison est :

1- L'arabe dialectal.	2- Le chaoui.	3- Autre : aucune autre réponse.	
Les réponses	Arabe dialectal	Chaoui	Total
Nombre d'étudiants	35	15	50
Pourcentage	70%	30%	100%

2. Vous êtes étudiant(e) en ST, en quelle année?

Les réponses	2 ^{ème} année Licence	3 ^{ème} année Licence	1 ^{ère} année Master	2 ^{ème} année Master	Total
Nombre d'étudiants	20	11	09	10	50
Pourcentage	40%	22%	18%	20%	100%

3. Vous êtes étudiant(e) en ST, en quelle option?

1- Génie des procédés : 09 2- Génie mécanique : 03 3- Génie civil : 05 4- Informatique : 05 5- Chimie : 03 6- Physique : 02						7- Aménagement public : 08 8- Construction mécanique : 06 9- Électromécanique : 02 10- Électrotechnique : 04 11- Télécommunication : 03						
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	Total
Nombre d'étudiants	09	03	05	05	03	02	08	06	02	04	03	50
Pourcentage	18%	06%	10%	10%	06%	04%	16%	12%	04%	08%	06%	100%

Commentaire des questions 01, 02 et 03 :

Les questions de cette première partie servent à identifier la population ciblée. Comme nous pouvons remarquer, il s'agit d'un échantillon très hétérogène à propos de l'année universitaire, de la spécialité, mais aussi de la langue maternelle, avec une dominance de l'arabe dialectal (70%).

II. Rapport avec le français général :

1. Comment estimez-vous votre niveau en français ?

Les réponses	Très faible	Faible	Moyen	Bon	Très bon	Total
Nombre d'étudiants	04	08	23	12	03	50
Pourcentage	08%	16%	46%	24%	06%	100%

2. Avez-vous des difficultés en langue française ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	40	10	50
Pourcentage	80%	20%	100%

3. Si « oui », ces difficultés se trouvent au niveau de :

1- La lecture.	2- L'écriture.	3- L'écoute.	4- La parole.		
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	Sans réponse
Nombre d'étudiants	05/40	33/40	09/40	29/40	04/40
Pourcentage	12,5%	82,5%	22,5	72,5	10%

Commentaire des questions 01, 02 et 03 :

Quant à cette deuxième rubrique, et, de même que les étudiants de notre premier corpus, nous constatons que le niveau des étudiants interrogés, ici, est aussi hétérogène, mais majoritairement moyen. La quasi-majorité de ces étudiants enquêtés affirme leurs difficultés en français, beaucoup plus, au niveau de la production orale ou écrite. Toutefois, cette fois-ci les lacunes rédactionnelles priment sur celles relatives à la parole, avec un taux de 82,5%.

4. Suivez-vous des cours de français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	06	44	50
Pourcentage	12%	88%	100%

5. Si « oui », ce sont des :

1- Cours spéciaux (particuliers). 3- Cours intensifs à l'université.	2- Cours intensifs dans une école des langues. 4- Autre : « <i>Sur internet.</i> » (Écrite en français).				
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	Total
Nombre d'étudiants	01	02	02	01	06
Pourcentage	16,66%	33,33%	33,33%	16,66%	100%

Commentaire des questions 04 et 05 :

Seulement une minorité d'étudiants (12%) qui sont engagés dans des formations en français, en vue d'améliorer ou de perfectionner leur niveau. Les formations suivies prennent des formes variées, entre autres : des cours particuliers, des cours intensifs dans une école de langues, des cours intensifs à l'université, ou bien, des cours sur internet. Pourtant, nous ne pouvons pas être sûres, que ces formations répondent à leurs besoins langagiers, rédactionnels et/ou méthodologiques à l'université.

III. Rapport avec la formation en première année ST :

1. Avez-vous refait la 1^{ère} année (ST) ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	03	47	50
Pourcentage	06%	94%	100%

2. Si « oui », c'était à cause :

1- Des difficultés en langue française. 3- Des contenus des programmes.	2- Des difficultés en langue de spécialité. 4- Autre : Aucune autre réponse.		
Les réponses	(1)	(2)	(3)
Nombre d'étudiants	03/03	01/03	03/03
Pourcentage	100%	33,33%	100%

Commentaire des questions 01 et 02 :

Les résultats obtenus montrent que seulement 06% des étudiants enquêtés ont refait leur première année (ST). Cela est dû, d'un côté, à l'usage du français comme une langue d'étude, d'un autre côté, à la difficulté des contenus disciplinaires enseignés.

3. Est-ce qu'il était facile pour vous de changer la langue d'étude de l'arabe au français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	24	26	50
Pourcentage	48%	52%	100%

Commentaire :

Concernant le changement de la langue d'étude, de l'arabe au français, nous avons marqué deux taux presque égaux entre difficile et facile (52% et 48).

4. Pendant vos études universitaires, quels sont les modules qui vous semblent difficiles ?

Le module	Nombre de réponses	Le module	Nombre de réponses
1- Ondes et vibrations.	03	10- Les modules théoriques qui demandent la mémorisation.	06
2- Mécanique rationnelle.	05	11- Méthodologie.	01
3- Résistance des matériaux.	02	12- Mécanique quantique.	01
4- Physique.	09	13- Relativité restreinte.	01
5- Math.	07	14- Élasticité.	01
6- Opérations unitaires.	03	15- Transfert de matière.	01
7- Dynamique des structures.	02	16- Calcul des réacteurs polyphasiques.	01
8- Électronique.	02	17- Aucun module.	06
9- Informatique.	03		

Pourquoi ?

Nous avons essayé de classifier les justifications obtenues comme suit :

- 1- La méthode d'explication des enseignants : 11/50 réponses.
- 2- Le module est difficile : 11/50 réponses.
- 3- Le français : 10/50 réponses.
- 4- Le manque de la pratique : 07/50 réponses.
- 5- Il y a trop de calculs : 05/50 réponses.
- 6- Il s'agit d'un module théorique qui demande la mémorisation mot à mot : 04/50 réponses.
- 7- Le module est trop chargé : 03/50 réponses.

5. Pendant vos études universitaires, quelle est la séance qui vous semble difficile ?

Les réponses	Cours	TP	TD
Nombre d'étudiants	26/50	16/50	13/50
Pourcentage	52%	32%	26%

Pourquoi ?

Différentes justifications avancées par les étudiants enquêtés, sont arrangées ci-dessous :

- 1- La séance de cours est ennuyeuse : 06/50 réponses.
- 2- Le bruit : 04/50 réponses.
- 3- Le contenu théorique sans application : 05/50 réponses.
- 4- La surcharge informationnelle : 04/50 réponses.
- 5- La méthode d'explication des enseignants : 05/50 réponses.
- 6- Le manque du matériel dans les laboratoires : 06/50 réponses.
- 7- Les exercices sont difficiles : 04/50 réponses.

8- Quand on n'assiste pas au cours : 08/50 réponses.

Commentaire des questions 04 et 05 :

En ce qui concerne les modules qui posent plus de problème pour les étudiants enquêtés, les réponses étaient très variées. 10 étudiants (20%) accordent cette déficience à l'usage du français comme langue d'étude. Quant aux difficultés relatives aux séances des cours, des TP et des TD, personne n'a cité la langue française.

6. Pendant vos études universitaires, quels sont les travaux écrits les plus demandés ?

1- La prise de notes. 3- Le compte rendu des TP.		2- L'exposé. 4- Autre : aucune autre réponse.	
Les réponses	La prise de notes	L'exposé	Le compte rendu de TP
Nombre d'étudiants	06	24	38
Pourcentage	12%	48%	76%

Commentaire :

De même que les résultats obtenus du premier questionnaire, ici aussi, c'est le compte rendu qui représente le travail écrit le plus demandé (76%) ; suivi de l'exposé, avec un pourcentage de 48%.

7. Avez-vous des problèmes de rédaction en français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	34	16	50
Pourcentage	68%	32%	100%

8. Si « oui », quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles ?

1- Trouver des idées et des informations. 2- Organiser les idées et les informations. 3- Trouver les mots en français. 4- Trouver les mots et les expressions de spécialité. 5- La méthodologie de travail. 6- La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.						7- Construire une phrase courte. 8- Construire une phrase longue. 9- Passer d'une phrase à une autre. 10- La schématisation des résultats. 11- L'analyse et l'interprétation des résultats. 12- Autre : aucune autre réponse.					
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Nombre d'étudiants	10 /34	09 /34	21 /34	16 /34	12 /34	17 /34	06 /34	13 /34	09 /34	03 /34	13 /34
Pourcentage	29,41 %	26,47 %	61,76 %	47,09 %	35,29 %	50 %	17,64 %	38,23 %	26,47 %	08,82 %	38,23 %

Commentaire des questions 07 et 08 :

Semblablement aux réponses du premier questionnaire, la majorité de ces étudiants déclarent l'existence des lacunes rédactionnelles, avec un taux de 68%. Des lacunes qui sont liées à l'usage du français général, mais notamment du vocabulaire courant ou spécialisé.

IV. Rapport avec le cours magistral :

1. Les enseignants expliquent-ils les cours en :

Les réponses	Arabe dialectal	Arabe standard moderne	Français	Anglais
Nombre d'étudiants	33/50	12/50	44/50	00/50
Pourcentage	66%	26%	88%	00%

2. Comprenez –vous, parfaitement, leurs explications ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	17	31	02	50
Pourcentage	34%	62%	04%	100%

3. Si « non » ou « des fois », quelle est la tâche qui vous semble difficile ?

1- La langue française. 3- Le contenu des cours.	2- La langue de spécialité. 4- Autre : aucune autre réponse.
Les réponses	(1) (2) (3)
Nombre d'étudiants	13/33 04/33 20/33
Pourcentage	39,39% 12,12% 60,60%

Commentaire des questions 01, 02 et 03 :

Peu importe l'année universitaire ou la spécialité suivie, les enseignants utilisent encore un mélange de deux à trois langues, pour expliquer les cours. Tandis que, cette fois-ci, ce n'est pas la langue française qui empêche la compréhension des cours, mais plutôt, c'est leur contenu disciplinaire.

4. Prenez-vous des notes pendant l'explication des enseignants?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	21	17	12	50
Pourcentage	42%	34%	24%	100%

5. Si « oui » ou « des fois » : A. Notez-vous en quelle langue ?

Les réponses	Arabe dialectal	Arabe standard moderne	Français	Anglais
Nombre d'étudiants	19/38	11/38	32/38	02/38
Pourcentage	50%	28,94%	84,21%	05,26%

B- Qu'est-ce que vous notez?

1- Ce qui est écrit sur le tableau. 2- Les idées sur lesquelles l'enseignant insiste dans le cours. 3- Les remarques supplémentaires données par l'enseignant.	4- Ce que vous comprenez. 5- Les questions posées et leurs réponses. 6- Les exemples cités. 7- Les schémas. 8- Autres : aucune autre réponse.
Les réponses	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
Nombre d'étudiants	18/38 22/38 26/38 20/38 10/38 16/38 17/38
Pourcentage	47,36% 57,89% 68,42% 52,63% 62,51% 42,10% 44,47%

C- Comment le faites-vous ?

1- Par paragraphes. 2- Par phrases longues. 3- Par phrases courtes. 4- Par mots clés.	5- Par abréviations. 6- Par schémas. 7- Autre : aucune autre réponse.					
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nombre d'étudiants	01/38	02/38	25/38	32/38	26/38	22/38
Pourcentage	02,63%	05,26%	65,78%	84,21%	68,42%	57,89%

Commentaire des questions 04 et 05 :

Contrairement aux étudiants de la première année, presque la moitié de ces étudiants font de la prise de notes, avec un taux de 42%, en utilisant deux à trois langues différentes ; souvent en français (84,21%), et en arabe dialectal (50%).

Selon les résultats des tableaux en haut, nous constatons davantage que les étudiants emploient des stratégies beaucoup plus développées par rapport à celles de notre premier corpus. Cependant il y en a quand même 47,36% des étudiants qui pensent, toujours, que la prise de notes c'est recopier ce qui est écrit sur le tableau.

V. Rapport avec le photocopie :

1. Lorsque vous lisez un cours ou un photocopie, avez-vous des difficultés au niveau de :

1- La langue française. 2- Les mots et les expressions de spécialité. 3- Le contenu de photocopie.	4- La construction des phrases. 5- Les relations entre les phrases. 6- Autres : « Rien. » (03 réponses écrites en arabes standard moderne, et 02 en français).					
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nombre d'étudiants	22/50	23/50	21/50	09/50	04/50	05/50
Pourcentage	44%	46%	42%	18%	08%	10%

Commentaire :

Comme nous pouvons le remarquer, la lecture et la compréhension d'un texte scientifique et technique, sont toujours, perturbées par les déficiences liées à l'usage du français général (44%), et, aussi le français de spécialité (46%) ; tandis que, pour ce deuxième corpus, un troisième facteur est apparu, celui du contenu disciplinaire enseigné, avec un taux de 42%.

2. Est-ce que vous utilisez le dictionnaire?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	13	27	10	50
Pourcentage	26%	54%	20%	100%

3. Si « oui » ou « des fois » : A- Utilisez-vous un dictionnaire :

Les réponses	Français-Français	Français-Arabe	Dictionnaire de spécialité
Nombre d'étudiants	08/40	39/40	04/40
Pourcentage	20%	97,5%	10%

B- Utilisez-vous le dictionnaire :

Les réponses	Pour tous les mots	Pour quelques mots	Total
Nombre d'étudiants	04	36	40
Pourcentage	10%	90%	100%

C- Après l'usage du dictionnaire, comprenez-vous, parfaitement, le cours ou le polycopié ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	16	18	06	40
Pourcentage	40%	45%	15%	100%

Commentaire des questions 02 et 03 :

Selon toutes ces réponses, nous remarquons que la plupart des étudiants font appel à la traduction, pour saisir le sens des mots inconnus pendant la lecture. Similairement au premier questionnaire, l'usage du dictionnaire « Français-Arabe » demeure toujours insuffisant pour la compréhension des textes scientifiques et techniques.

4. Après la lecture et la compréhension des cours ou des polycopiés, vous faites quoi ?

1- Un résumé. 2- Un schéma.	3- Des exercices. 4- Autre : « Rien. » (Écrite en français).			
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)
Nombre d'étudiants	34/50	15/50	31/50	02/50
Pourcentage	68%	30%	62%	04%

5. Est-ce que vous êtes censés de mémoriser, mot à mot, les cours et les polycopiés donnés ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	05	10	35	50
Pourcentage	10%	20%	70%	100%

6. Si « oui » ou « des fois », c'est pour quels modules ?

Le module	Nombre de réponses	Le module	Nombre de réponses
1- Tous les modules théoriques.	04	4- Route et pont.	01
2- Méthodologie.	05	5- Génie électrique.	01
3- Technologie de base.	01	6- Énergie et environnement.	01

Commentaire des questions 04, 05 et 06 :

Généralement, les étudiants n'ont pas besoin de mémoriser les cours par cœur, à l'exception de certains modules théoriques ; c'est pour cela, qu'ils préfèrent la préparation des résumés et les exercices d'application, après la lecture et la compréhension des cours.

VI. Rapport avec le compte rendu :

1. En quelle langue rédigez-vous votre compte rendu?

Les réponses	Arabe standard moderne	Français	Anglais	Total
Nombre d'étudiants	05	45	00	50
Pourcentage	10%	90%	00%	100%

2. Pendant la rédaction du compte rendu, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

1- La méthodologie de la rédaction du compte rendu.									
2- Trouver les mos en français.									
3- Trouver les mots de spécialité.									
4- Construire une phrase courte.									
5- Construire une phrase longue.									
	6- Le passage d'une phrase à une autre.								
	7- La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.								
	8- La schématisation des résultats.								
	9- L'analyse et l'interprétation des résultats.								
	10- Autre : aucune autre réponse.								
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Nombre d'étudiants	18	25	21	07	14	07	15	03	14
Pourcentage	36%	50%	42%	14%	28%	14%	30%	06%	28%

VII. Rapport avec l'exposé :

1. En quelle langue préparez-vous votre exposé?

Les réponses	Arabe standard moderne	Français	Anglais	Total
Nombre d'étudiants	03	47	00	50
Pourcentage	06%	94%	00%	100%

2. Pendant la préparation de l'exposé, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

1- La recherche de l'information.												
2- La lecture et la compréhension des documents.												
3- La sélection des informations essentielles.												
4- L'organisation et l'enchaînement des informations												
5- La rédaction en langue française.												
	6- L'usage des mots et des expressions de spécialité.											
	7- La schématisation des résultats.											
	8- L'analyse et l'interprétation des résultats.											
	9- La méthodologie de travail.											
	10- La préparation de PowerPoint.											
	11- La présentation orale.											
	12- Autre : « Rien. » (Écrite en français).											
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Nombre d'étudiants	22	11	19	08	17	12	07	09	19	07	21	01
Pourcentage	44%	22%	38%	16%	34%	24%	14%	18%	38%	14%	42%	02%

Commentaire des questions portant sur le compte rendu et l'exposé :

Peu importe l'année universitaire ou la spécialité des étudiants en (ST), la rédaction des comptes rendus et des exposés, se fait, généralement, en français, comme le montre les tableaux.

Les difficultés associées à la rédaction du compte rendu sont, encore, relatives au vocabulaire du français général et/ou spécialisé ; tandis que celles liées à l'exposé, sont relatives à la recherche de l'information et à la présentation orale.

VIII. Rapport avec les examens :

1. Pouvez-vous comprendre et répondre aux questions posées en français ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	30	20	00	50
Pourcentage	60%	40%	00%	100%

2. Si « non » ou « des fois », quel est le problème :

1- La langue française. 2- La langue de spécialité. 3- Le manque d'informations.	4- La complexité des questions. 5- La méthodologie de la réponse. 6- Autre : aucune autre réponse.
--	--

Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nombre d'étudiants	14/20	04/20	09/20	08/20	04/20
Pourcentage	70%	20%	45%	40%	20%

Commentaire des questions 01 et 02 :

Contrairement aux étudiants en première année tronc commun (ST), nous remarquons que seulement 40% de ces étudiants éprouvent, des fois, des déficiences de compréhension et de productions en français, lors de l'examen.

3. Quels sont les types de questions qui vous semblent plus difficiles ?

1- Directe. 2- Analytique. 3- Théorique. 4- Exercices.	5- Ouverte. 6- Fermée (QCM). 7- Autre : aucune autre réponse.
---	---

Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nombre d'étudiants	13/50	21/50	19/50	07/50	24/50	05/50
Pourcentage	26%	42%	38%	14%	48%	10%

Commentaire :

Toujours, les questions qui demandent une rédaction libre de la part de l'étudiant, sont les plus difficiles.

4. Les enseignants prennent-ils en considération les fautes de la langue lors de la correction de l'examen ?

Les réponses	Oui	Des fois	Non	Total
Nombre d'étudiants	03	17	30	50
Pourcentage	06%	34%	60%	100%

5. Si « oui » ou « des fois », donnez un exemple.

1- 07 réponses parlent des fautes d'orthographe, dont deux étudiants qui ont donné des exemples concrets :

« Une fois j'ai oublié d'ajouter " s " du pluriel, l'enseignant dit : faut. » (Écrivez en français.)

« J'écris "elle et linéaire", au lieu "elle est linéaire", le professeur concidère cette phrase fauts. » (Écrivez en français).

2- Une réponse traite le manque du vocabulaire en français (général ou/et de spécialité) :

« Lorsque j'ai la réponse, mais je ne trouve pas les mots pour écrire l'interprétation des résultats. » (Écrivez en arabe standard moderne et en français).

3- Une autre aborde le manque du vocabulaire de spécialité :

« Lorsque je n'utilise pas les mots de spécialité, parce que je ne sais pas comment les écrire. » (Écrivez en arabe standard moderne).

Commentaire des questions portant sur les examens :

La plupart des enquêtés disent que les enseignants ne prennent pas en considération les fautes de la langue lors de la correction, avec un pourcentage de 60%. Le reste des étudiants (40%) précisent que les fautes prises en compte sont celles d'orthographe, ou du vocabulaire de spécialité.

IX. Rapport avec la formation en français :

1. Pensez-vous que le module de la méthodologie est suffisant pour vous aider à faire face à vos difficultés en écriture ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	15	35	50
Pourcentage	30%	70%	100%

2. Pourquoi ?

Voici les justifications des étudiants qui ont répondu par « Oui » :

1- « Car c tous ce que j'en ai besoin la méthodologie. » (Écrivez en français).

2- « Parce qu'il enseigne comment écrire et arranger des idées et arranger tout ce qui concerne le texte. » (Écrivez en français).

3- « Tu connu comment faire votre travaille. » (Écrivez en français).

4- « Spécialement, pour la rédaction du mémoire. » (Écrivez en arabe standard moderne).

Nous avons essayé d'arranger les justifications avancées par les étudiants, qui ont répondu par « Non », dans les axes suivants :

- 1- Le temps limité de module : 04 réponses.
- 2- Le contenu du module est inadéquat à nos besoins : 05 réponses.
- 3- Ce module n'est pas suffisant pour améliorer la rédaction en français : 06 réponses.
- 4- Le manque ou l'absence de la pratique : 04 réponses.

Commentaire des questions 01 et 02 :

Nous constatons que, pour 70% des étudiants interrogés, le module de « Méthodologie » est, encore, jugé insuffisant, pour les aider à dépasser leurs lacunes rédactionnelles à l'université, peu importe leurs spécialité.

3. Aimez-vous améliorer votre français ?

Les réponses	Oui	Non	Total
Nombre d'étudiants	49	01	50
Pourcentage	98%	02%	100%

4. Si « oui », voulez-vous apprendre :

1- Le français général. 2- Le français de spécialité. 3- La méthodologie du travail universitaire. 4- La lecture et la compréhension des photocopiés.	5- L'écriture correcte. 6- La compréhension des explications des enseignants. 7- La parole correcte. 8- Autre : aucune autre réponse.						
Les réponses	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Nombre d'étudiants	40/49	24/49	19/49	14/49	31/49	12/49	35/49
Pourcentage	81,63%	48,97%	38,77%	28,57%	63,26%	24,48%	71,42%

Commentaire des questions 03 et 04 :

La quasi-totalité des réponses obtenues affirment que les étudiants interrogés dans ce second questionnaire, veulent bien améliorer ou perfectionner leur langue française, autant en écrit qu'en parole.

1.4.7. La synthèse des résultats :

En ce qui concerne l'évolution des besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants en première année (ST) ; et, après avoir analysé les données recueillies à l'aide de ce second questionnaire, auprès des étudiants inscrits dans des niveaux et des spécialités différents en (ST), nous avons abouti aux résultats suivants :

- Les besoins rédactionnels des étudiants deviennent plus pressants, que ceux relatifs à la compréhension orale et/ou écrite.
- Les travaux écrits sont, généralement, rédigés en français.
- Les travaux écrits les plus demandés pour tous les niveaux et toutes les spécialités, sont, toujours : le compte rendu et l'exposé.

- Le module de « Méthodologie » reste, encore, insuffisant, en termes de temps, de contenu et ainsi de pratiques ; pour aider les étudiants à surmonter leurs déficiences rédactionnelles et/ou méthodologiques.

1.5. L'analyse de l'offre de formation :

1.5.1. Présentation de l'offre de formation :

« *L'offre de la formation L.M.D. Licence Académique (ST), 2018/2019* », est un document PDF disponible sur internet, élaboré par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, il sert à présenter le programme national proposé pour les 03 ans de la formation en Licence (ST). Une présentation qui se traduit, principalement, à travers les éléments suivants : « *Fiche d'identité de la licence* » ; « *Fiches d'organisation semestrielle des enseignements de la spécialité* » ; « *Programme détaillé par matière des semestres S1 à S6* » ; « *Accords / conventions* » ; « *Avis et Visas des organes administratifs et consultatifs* » ; « *Avis et Visa de la Conférence Régionale* » ; et, « *Avis et Visa du Comité Pédagogique National de Domaine (CPND)* ». (M.E.S.R.S., 2018 : 1)

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'analyse du programme détaillé par matière en première année tronc commun (ST), du (SI) et (SII), pour tous les modules enseignés en français.

1.5.2. Les objectifs des grilles d'analyse de l'offre de formation :

En premier lieu, nous allons dégager les travaux écrits que l'étudiant est censé rédiger en première année tronc commun (ST), à partir des programmes détaillés de chaque module. Nous comptons vérifier l'application de ces programmes sur le terrain à travers notre enquête et nos observations.

Puis, nous allons mettre l'accent, uniquement, sur les modules demandant des travaux écrits pour examiner de près : les écrits demandés, la méthodologie du travail de ces écrits, et les critères d'évaluation ; selon la perspective de l'offre de formation, et celle des pratiques réelles des enseignants.

1.5.3. Les écrits demandés aux étudiants en première année tronc commun (ST) selon l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants :

Semestre	Module	Séance	Les travaux écrits à demander selon :	
			L'offre de formation	Les pratiques réelles des enseignants
(SI)	Mathématiques 1	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.
	Physique 1	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.

		TP	Rien n'a été mentionné.	Demander un compte rendu à la fin de chaque séance de TP.
	Chimie 1 : Structure de la matière	Cours	Rien n'a été mentionné.	Donner les cours sous forme de photocopiés.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.
		TP	Rien n'a été mentionné.	Demander un compte rendu à la fin de chaque séance de TP.
	Informatique 1	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TP	Rien n'a été mentionné.	Pratiquer la programmation dans les laboratoires.
	Méthodologie de la rédaction	Cours	Rien n'a été mentionné.	Donner les cours sous forme de photocopiés.
	Les métiers en Sciences et Technologies 1	Cours	- Rapport d'un documentaire. - Fiche de présentation.	Donner les cours sous forme de photocopiés.
				Demander un exposé, par année universitaire (travail en groupe).
(SII)	Mathématiques 2	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.
	Physique 2	Cours	Rien n'a été mentionné.	Donner les cours sous forme de photocopiés.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.
		TP	Rien n'a été mentionné.	Demander un compte rendu à la fin de chaque séance de TP.
	Chimie 2 : Thermo-dynamique	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TD	Des exercices.	Faire des exercices ensemble.
		TP	Rien n'a été mentionné.	Demander un compte rendu à la fin de chaque séance de TP.
	Informatique 2	Cours	Rien n'a été mentionné.	Écrire le cours sur le tableau.
		TP	Rien n'a été mentionné.	Pratiquer la programmation dans les laboratoires.
	Méthodologie de la présentation	Cours	Rien n'a été mentionné.	Matière non couverte.
	Les métiers en Sciences et Technologies 2	Cours	- Résumé d'un article. - Rapport de stage.	Donner les cours sous forme de photocopiés.
				Demander un exposé, par année universitaire (travail en groupe).

Tableau N° 07. Les écrits demandés aux étudiants en première année tronc commun (ST), selon l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants.

Commentaire :

Comme nous pouvons le remarquer, selon les programmes détaillés dans l'offre de formation, les travaux écrits demandés aux étudiants en première année tronc commun (ST), concernent, principalement, le module : « Les métiers en Sciences et Technologies ». Parmi ces travaux, nous citons : un rapport d'un documentaire et une fiche de présentation, pour le (SI) ; un résumé d'un article et un rapport de stage, pour le (SII).

Quant aux enseignants des TP, ils demandent, ainsi, la rédaction des comptes rendus à chaque séance pour ces deux modules : « Physique » et « Chimie ».

La matière et son mode d'évaluation	Les écrits demandés selon :		La méthodologie de travail selon :		Les critères d'évaluation selon :	
	L'offre de formation	Les pratiques des enseignants	L'offre de formation	Les pratiques des enseignants	L'offre de formation	Les pratiques des enseignants
TP Physique (Contrôle continu 100%).	Dans le (SI) et (SII) : Rien n'a été, explicitement, mentionné ; mais la première séance sert à introduire la méthodologie de travail du compte rendu.	Dans le (SI) et (SII) : Un compte rendu pour chaque séance TP.	Dans le (SI) : Donner la méthodologie de travail du compte rendu dans la première séance de (SI).	Dans le (SI) : 03/06 enseignants de TP, ont donné la méthodologie de travail dans la première séance de (SI).	Rien n'a été mentionné.	Les résultats des expérimentations et l'exactitude des calculs.
			Dans le (SII) : Rien n'a été mentionné.	Dans le (SII) : Rien n'a été donné.		
TP Chimie (Contrôle continu 100%).	Dans le (SI) et (SII) : Rien n'a été mentionné.	Dans le (SI) et (SII) : Un compte rendu pour chaque séance de TP.	Dans le (SI) et (SII) : Rien n'a été mentionné.	Dans le (SI) : 01/06 enseignante de TP, a donné un modèle à suivre, pour chaque séance.	Rien n'a été mentionné.	Les résultats des expérimentations et l'exactitude des calculs.
				Dans le (SII) : Rien n'a été donné.		
Cours des métiers en Sciences et Technologies (Examen 100%).	Dans le (SI) : 1- Un rapport écrit d'un film de vulgarisation scientifique (travail individuel) ; 2- Des fiches de postes pour les métiers en (ST), (travail en groupe).	Dans le (SI) et (SII) : Un exposé sur les métiers en (ST) ; les sujets sont relatifs au contenu officiel du module (travail en groupe).	Dans le (SI) et (SII) : Rien n'a été mentionné.	Dans le (SI) et (SII) : Rien n'a été donné.	Laisser à l'appréciation de l'enseignant.	02 points de plus dans l'examen de (SII).
	Dans le (SII) : 1- Un résumé d'un article (travail en groupe) ; 2- Et/ou un rapport qui résume les principales actions d'une entreprise (travail en binômes).					

Tableau N° 08. L'analyse des écrits les plus demandés en première année tronc commun (ST).

Commentaire :

Le second tableau est réservé, exclusivement, pour examiner les trois modules qui exigent des travaux écrits.

Pour les séances des TP (« Physique » et « Chimie »), et selon le programme détaillé dans l'offre de formation, la méthodologie de travail du compte rendu n'a été donnée que dans la première séance des TP de « Physique », et jamais pour les TP de « Chimie », cela est probablement dû à leurs similitudes. Mais, en réalité, et selon notre enquête, seulement la moitié des enseignants des TP de « Physique » qui l'ont introduit. Cependant, il existe, quand même, une enseignante des TP de « Chimie » qui a donné un modèle à suivre pour chaque séance.

En effet, les critères d'évaluation de ces comptes rendus se focalisent, uniquement, sur les résultats des expérimentations et l'exactitude des calculs.

Pour le module : « Les métiers en Sciences et Technologies », bien que son programme détaillé propose deux travaux écrits différents pour chaque semestre, l'enseignante chargée de ce module a opté pour des exposés collectifs à propos des métiers en (ST), qui traitent le contenu officiel du module. Malheureusement, nous n'avons pas pu identifier les critères d'évaluation de cet exposé, mais selon notre enquête, l'enseignante va donner 02 points de plus pour tous les étudiants, dans l'examen du (SII).

Conclusion :

En définitive, et après avoir analysé nos questionnaires effectués auprès des étudiants en (ST), nous avons constaté, en premier lieu, que leur capacité à rédiger a été influencée négativement par les multiples difficultés linguistiques qu'ils éprouvent (en oral/écrit, en compréhension/production) ; aussi, par leur ignorance ou leurs lacunes liées aux méthodes rédactionnelles des écrits demandés.

De plus, les résultats des deux questionnaires étaient proches, voire semblables, ce qui démontre que les besoins rédactionnels et méthodologiques en première année tronc commun (ST), se prolongent et augmentent, même, avec la spécialité. En outre, ces résultats affirment, davantage, les déficiences du module de « Méthodologie », en termes de temps, de contenu et de pratiques.

Les grilles d'analyse portant sur les écrits demandés selon l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants, confirment les résultats obtenus par nos questionnaires. Elles ont montré que « le compte rendu » et « l'exposé » sont les deux écrits les plus demandés aux étudiants en (ST) ; mais, elles nous ajoutent, aussi, que ce sont les deux écrits

les moins exploités aux termes rédactionnels et méthodologiques, vu l'écart entre le programme officiel et les pratiques réelles des enseignants.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous orienter vers l'identification et l'analyse des objectifs et du contenu de module « Méthodologie », enseigné en première année tronc commun (ST) ; dans l'intention de les confronter avec les besoins rédactionnels, et méthodologiques des étudiants.

CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES OBJECTIFS ET DU CONTENU DU MODULE
« MÉTHODOLOGIE » DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE
TRONC COMMUN (ST)

Introduction :

Dans le domaine de la didactique, l'appropriation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, menée par l'apprenant, peut être orientée :

- Soit, involontairement, vers un processus dit d'acquisition, déterminé par des mécanismes subconscients et implicites ; automatiques ; associés, souvent, à un milieu non institutionnel et résultent des expériences vécues.
- Soit, volontairement, vers un processus dit d'apprentissage, déterminé par des opérations conscientes et explicites ; engagées ; associées, souvent, à un milieu institutionnel limité et résultent d'un enseignement directif.

Dans un cadre institutionnel, « *La contrainte de lieu et surtout la contrainte de temps imposent aussi une compression des éléments linguistiques (ou d'autres), [...] qui forment la cible d'appropriation. Cette compression définit par des choix les contenus d'enseignement et d'apprentissage.* » (J.-P. Cuq & I. Gruca, 2008 : 129)

En effet, ce sont les limites spatio-temporelles de la situation d'enseignement/apprentissage qui exigent, à la tutelle, d'avoir recours à un tri minutieux : de prendre des décisions rigoureuses *vis-à-vis* les objectifs à atteindre ; et de faire des choix délicats à l'égard des contenus à aborder.

Généralement, la tutelle, par expérience et engagement, est le premier acteur responsable de ces décisions, « [...] *la plupart du temps la partie guidante [la tutelle] qui a au moins l'initiative du choix parce qu'elle considère qu'elle sait mieux, par expérience, ce qu'il conviendra d'offrir à l'apprenant [...]* » (*Ibid.*), cependant, dans le cas des apprenants adultes « [...] *une négociation des contenus peut avoir lieu [...]* » (*Ibid.*)

L'objectif de ce chapitre est double : d'une part, identifier les objectifs du module « Méthodologie », destiné aux étudiants de première année tronc commun (ST), à l'université de Khenchela, en faisant l'analyse de son programme et de son contenu ; et, d'autre part, comparer ces objectifs avec les besoins scripturaux et méthodologiques des étudiants.

Mais, il nous semble indispensable de faire la distinction notionnelle entre des concepts bien confondus : le curriculum, le programme et le contenu ; ainsi que la clarification conceptuelle du terme : objectif d'enseignement/apprentissage.

2.1. Définitions et caractéristiques :

2.1.1. Curriculum :

Parmi les nombreuses définitions de ce concept, nous retiendrons ici celle présentée dans le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », de J.-P. Cuq (dir.) (2004 : 64), dans lequel il a expliqué que le curriculum est « [...] *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants.* »

De ce fait, le curriculum est le fruit d'une action de rationalisation de processus d'enseignement/apprentissage, en faveur de rendre, ce dernier, facile et faisable pour ses acteurs ; cet acte est justifié davantage par le nombre des apprenants à enseigner dans un cadre spatio-temporel limité.

Ensuite, l'auteur ajoute :

« *C'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation [...]. Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation.* » (Ibid.)

Dans ce point de vue, l'auteur considère le curriculum comme un plan dirigeant de l'enseignement/apprentissage, avec toutes ses étapes ; impliquant un ensemble cohérent d'éléments interdépendants, structurés et planifiés, en vue de dessiner les repères, les pistes, et les orientations à suivre, non seulement pour l'enseignant, mais également pour l'apprenant.

2.1.2. Programme et contenu :

Pour une première définition, J.-P. Cuq (dir.) (ibid. : 203), annonce que le programme : « [...] *est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé.* », en expliquant qu' « [...] *il recouvre une finalité [...], une projection vers l'avenir [...], une démarche [...]. Mais il se présente aussi, [...], une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation.* » (Ibid.)

Donc, il ne faut pas s'arrêter, uniquement, sur la définition du programme en tant qu'une simple table sommative d'éléments à accomplir, nécessairement, dans un parcours éducatif quelconque, et un temps limité, selon un ordre donné, en visant les objectifs voulus, en suivant des démarches choisies. Ce n'est pas un simple assemblage d'éléments, mais, c'est un réseau homogène, une structure ramifiée, planifiée et construite d'une façon rationnelle.

En ce qui concerne les traits caractéristiques de ce concept, F. N. París (2004 : 215), a avancé que : « *Le programme n'impose généralement pas un ordre dans l'étude de ses*

différentes parties. Ni la démarche pédagogique, ni, le plus souvent, les exemples ne sont fixés par le programme, ce qui permet, lorsqu'il y a lieu, une bonne adaptation aux particularités locales. » ; autrement dit, plus que le programme soit ouvert, et, donc, flexible ; plus que son adaptation au contexte soit faisable et facile ; plus que son exploitation soit optimale.

À ce propos, l'idéalité du programme, selon cet auteur, ne se limite plus à sa flexibilité, mais, aussi, à l'explicité et la clarté : des objectifs, des compétences à installer, de degré de la liberté et/ou de l'exigence et des cadres de références.

En définitive, le programme est une partie pratique et déterminée, tandis que le curriculum est un ensemble abstrait et vague.

À un autre point de vue, le programme, sans contenu donné à enseigner/apprendre, reste, encore, un énoncé de caractère théorique et abstrait, dans cette perspective, J.-P. Robert (2008 : 48), déclare que : *« Le contenu d'un manuel [ou d'un document d'enseignement/apprentissage] est au programme ce qu'est le signifié au signifiant. Il concrétise donc un programme en termes de public, de projet, d'options, de matière, de révision et d'évaluation. »*

Dans cet ordre des mots, l'auteur a choisi de faire allusion au couple signifié/signifiant : d'un côté, pour expliquer le lien entre le programme et le contenu, en tant que deux faces inséparables et interdépendantes ; d'autre côté, pour différencier leurs natures, dans la mesure où, le programme est une représentation abstraite, tandis que, le contenu est une représentation concrète. En d'autres termes, ils sont inter complémentaires, le premier sert à identifier le second qui à son tour aide à le contextualiser.

2.2. L'objectif de l'enseignement/apprentissage :

Les besoins et les objectifs sont deux concepts étroitement liés dans le domaine d'enseignement/apprentissage. Le chapitre précédent était consacré au traitement des besoins et celui-ci sera consacré aux objectifs.

2.2.1. Définition et caractéristiques :

Dans le « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », J.-P. Cuq (dir.) (2004 : 180), a déclaré que l'objectif c'est : *« [...] le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc. ».*

À cet égard, l'objectif en tant qu'une cible fixée, souvent, au début de d'enseignement/apprentissage ; prolongée dans un futur proche ou lointain ; implique un

choix raisonné des démarches et des outils à suivre : donc, c'est le résultat escompté, et, en même temps, le critère de choix des moyens de sa réalisation.

Quant à R. Richterich (1986 : 17), il a parlé de ce concept, d'une façon générale, en décrivant ses traits caractéristiques, comme suivant :

« Toute action a toujours un objectif. celui-ci peut être atteint ou non, fixé d'avance ou découvert ou transformé par l'action même, il peut être précis ou vague, explicite ou implicite, conscient ou inconscient, il est toujours présent, [...]. L'éducation et l'instruction, l'enseignement et l'apprentissage n'échappent évidemment pas à cette loi [...] »

2.2.2. Types :

En ce qui concerne les types des objectifs, il s'agit, principalement, de deux catégories définies, selon D. Hameline (cité par J.-P. Cuq (dir.), 2004 : 140), comme suit :

« Un objectif général est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. »

Effectivement, le premier type dit « général » est qu'un discours, un énoncé descriptif des résultats souhaités d'un processus d'enseignement/apprentissage, portant sur les compétences à développer chez l'apprenant. Pour le deuxième type dit « spécifique ou opérationnel », D. Hameline ajoute qu' : *« Un objectif spécifique ou opérationnel est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés [...] » (Ibid.)*

En effet, ce second type est le fruit de la mise en action de l'énoncé du premier type, pour cet auteur, il est conditionné par ces 04 critères :

- « - Décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,
- Décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,
- Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,
- Indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat. » (Ibid.)

À partir de toutes ces notions et ces visions théoriques, nous allons essayer de dégager, prochainement, des critères et des indices pour nos grilles d'analyse portant sur le module de « Méthodologie ».

2.3. La méthode de travail :

Rappelons que notre recherche sert à montrer à quel degré les objectifs du module « Méthodologie » sont adéquats aux besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants

en première année tronc commun (ST) ; et dans quelle mesure ce module est susceptible de les aider dans la réalisation des travaux universitaires écrits.

Dans le premier chapitre de cette seconde partie, nous avons, déjà, identifié les différents besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants en première année (ST) ; ainsi que les travaux écrits les plus demandés par les enseignants.

Quant à ce chapitre, nous allons opter pour une méthode, à la fois, descriptive, analytique et comparative.

2.4. La présentation de l'objet d'étude :

Dans cette étude, nous allons nous limiter au curriculum dit formel, explicite ou officiel, « *Celui qui est prescrit par les responsables éducatifs [...]* » (P. Perrenoud, cité par F. Raynel & A. Rieunier, 2009 : 132) ; afin de réaliser nos grilles d'analyse. Malheureusement, nous n'avons pas pu assister avec les étudiants, ni au premier semestre, parce qu'ils ont déjà achevé le programme, ni au deuxième semestre, comme la matière n'était pas couverte, afin de vérifier les pratiques réelles de l'enseignement/apprentissage de ce module en classe.

Premièrement, nous allons commencer par la présentation du module « Méthodologie » destiné aux étudiants en première année tronc commun (ST). Ensuite, nous passerons à la description du programme officiel détaillé et le contenu de la matière, proposés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique ; ainsi que, le contenu élaboré par l'enseignante chargée de ce module (premier semestre).

2.4.1. La présentation du module « Méthodologie » :

Le module de « Méthodologie », nommé « Méthodologie de la rédaction » en premier semestre (SI), et, « Méthodologie de la présentation » en le deuxième (SII). C'est l'un des modules annuels qui représentent l'unité d'enseignement méthodologique, en première année tronc commun (ST). Le tableau suivant est extrait de l'Offre de Formation L.M.D. Licence Académique 2018-2019 (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2018 : 23-24), plus particulièrement, de la fiche d'organisation semestrielle des enseignements de la spécialité (cf. annexe N° 04), il sert à bien identifier et décrire ce module :

<i>Unité d'enseignement</i>	<i>Matières</i>	<i>Crédits</i>	<i>Coefficient</i>	<i>Volume Horaire Hebdomadaire</i>	<i>Volume Horaire Semestriel (15 semaines)</i>	<i>Travail Complémentaire en Consultation (15 semaines)</i>	<i>Mode d'évaluation</i>
<i>Méthodologique</i>	<i>Méthodologie de la rédaction / présentation</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>Cours 1h00</i>	<i>15h00</i>	<i>10h00</i>	<i>Examen 100%</i>

Tableau N° 09. La présentation du module « Méthodologie »
(M.E.S.R.S., 2018 : 23-24)

Selon le programme officiel détaillé de la matière (cf. annexe N° 05), une conception nationale proposée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique :

La « Méthodologie de la rédaction » répond à ces deux objectifs fondamentaux, annoncés comme suit : « *Familiariser et entraîner les étudiants aux concepts actuels de méthodologie de rédaction en vigueur dans le métier des Sciences et Technologies.* » (*Ibid.* : 40). Elle met particulièrement l'accent sur l'acquisition d'une compétence, à la fois, rédactionnelle et méthodologique, à travers les éléments suivants : « *Savoir se présenter ; Savoir rédiger un CV et une lettre de motivation ; Savoir se positionner par écrit ou de vive voix par rapport à une opinion ou une idée ; Maitriser la syntaxe et l'orthographe à l'écrit.* » (*Ibid.*)

Pour le deuxième semestre, la « Méthodologie de la présentation » vise un seul et unique objectif, celui de : « *Donner les bases principales pour réussir une présentation orale.* » (*Ibid.* : 56), dans l'intention de faire acquérir aux étudiants les compétences suivantes : « *Savoir préparer un exposé ; Savoir présenter un exposé ; Savoir capturer l'attention de l'assistance ; Prendre connaissance des pièges du plagiat et connaître la réglementation de la propriété intellectuelle.* » (*Ibid.*)

D'après le planning du premier semestre (cf. annexe N° 07), affiché au niveau de la faculté des sciences et de la technologie, le module de « Méthodologie de la rédaction » est pris en charge par la même enseignante, pour toute la promotion (12 groupes) ; enseigné avec un volume horaire hebdomadaire de 1h : 30 pour chaque section (6 groupes), dans l'amphi « J ».

Pour le planning du deuxième semestre (cf. annexe N° 07), qu'il n'est pas encore démarré, ils ont changé l'enseignante et le planning, en gardant le même volume horaire hebdomadaire, ainsi que le même amphi. C'est pour ces raisons que la quasi-majorité des étudiants ne lui accorde pas de grande importance.

2.4.2. La description globale du programme officiel détaillé du module :

Le programme officiel détaillé de la matière, proposé par le Ministère en deux parties, pour le (SI) et le (SII) (cf. annexe N° 05). Pour les deux semestres, il commence par l'identification de ce module et la présentation des objectifs de l'enseignement et des compétences à acquérir, décrits au dessus ; ainsi que, des connaissances préalables recommandées, résumées en deux phrases : « *Français de base, principe de base de rédaction d'un document.* » (*Ibid.* : 40), pour le (SI) ; et, « *Techniques d'expression et de communication et Méthodologie de la rédaction.* » (*Ibid.* : 56), pour le (SII).

Ensuite, une liste des grands axes a été proposée, pour les deux semestres, séparément, comme suit :

- La première moitié du module se focalise, principalement, sur les techniques et les procédures de la rédaction académique (en 12 semaines) ; avec une initiation à la recherche de l'information (en 3 semaines).
- Quant à la seconde moitié, elle est consacrée à la préparation et la présentation d'un exposé (en 12 semaines), ainsi que le plagiat et la propriété intellectuelle (en 3 semaines).

En général, ce module contient 05 chapitres pour le (SI), et 04 chapitres pour le (SII) ; chacun d'entre eux est décrit par un volume horaire hebdomadaire ; ainsi qu'un répertoire, des éléments à traiter et de l'application à faire, ou non (cf. annexe N° 05).

À la fin, une liste des références bibliographiques est insérée, (cf. annexe N° 05) :

- Elle englobe 11 ouvrages, pour le (SI) : 09 en français et 03 en anglais. Ces ouvrages portent sur les techniques et les pratiques de la rédaction scientifique, et particulièrement, celles de : compte rendu, rapport de stage, mémoire, soutenance ; la communication écrite et orale.
- Pour le (SII), il y en a 10 ouvrages : 08 le français et 02 en anglais, qui portent sur les techniques de la communication écrite et orale, principalement, pour réussir la préparation et la présentation d'un mémoire ou d'un rapport de stage.

2.4.3. La description globale du contenu élaboré et enseigné du module « Méthodologie de la rédaction » :

Certes, le programme officiel détaillé et les grands axes du contenu à traiter, de cette matière, ont été élaborés par le Ministère ; mais, le contenu détaillé à enseigner pendant le (SI), a été rédigé par l'enseignante chargée de ce module.

Le contenu de la matière a été distribué par l'enseignante, *via* Email, sous forme de Power Point ; ainsi, déposé chez la librairie des étudiants (la librairie de Mourad) sous forme de quatre photocopiés, un photocopié pour chaque chapitre.

Le format Power Point contient 100 diapositives (25 diapositives pour le 1^{er} chapitre, 27 diapositives pour le 2^{ème} chapitre, 17 diapositives pour le 3^{ème} chapitre et 31 diapositives pour le 4^{ème} chapitre) ; et le format papier contient 50 pages (02 diapositives par page) ; toutes les pages de ces deux formats sont numérotées.

Le document dispatché, soit Power Point, soit photocopié, commence d'abord par une table des matières non numérotée : une reproduction identique du programme officiel détaillé proposé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, pour le (SI), présenté préalablement, qui signale les 05 chapitres à étudier, et résume les éléments essentiels à traiter et les activités d'application.

Contrairement à ce qui précède, le contenu du document rédigé par l'enseignante, comprend uniquement 04 chapitres et examine une liste exhaustive des points à étudier, sans aucun recours aux activités d'applications. Nous avons essayé de faire la liste détaillée des éléments traités dans le document rédigé et partagé par l'enseignante chargée de la matière (cf. annexe N° 06), afin de le comparer, ultérieurement, avec le contenu proposé par le Ministère.

À côté du texte écrit, le document de la matière, élaboré par l'enseignante, introduit 10 illustrations (c.-à-d.10% du document), dispersées inégalement sur les 04 chapitres, comme l'indique le tableau suivant :

Les chapitres	Chapitre 01	Chapitre 02	Chapitre 03	Chapitre 04	Total / document
Tableau	01	00	00	01	02
Image	02	02	00	01	05
Schéma	00	02	01	00	03
Total / chapitre	03	04	01	02	10

Tableau N° 10. Les illustrations dans le document élaboré par l'enseignante

Il est remarquable que l'écriture est lisible et les illustrations sont visibles ; mais, la présentation graphique du texte écrit est extrêmement variée en terme : de police, de caractère, de la mise en gras, de la mise en italique, de la mise en retrait, de l'interligne, les couleurs des titres et des sous titres, la numérotation des titres et des sous titres.

En ce qui concerne les ressources documentaires et les références bibliographiques, elles sont complètement absentes.

2.5. L'analyse du module « Méthodologie » :

Pour la mise en œuvre de cette analyse, nous avons fait recours à des grilles d'analyse, en tant qu'un outil adéquat à examiner notre objet d'étude et qui nous aide également à collecter et à analyser les données, en s'appuyant sur des critères bien choisis.

Pendant l'élaboration de nos grilles, nous avons mis l'accent, uniquement, sur le curriculum dit formel. En effet, nous avons conçu des grilles d'analyse qui traitent : en premier lieu, le programme officiel détaillé de la matière, impliquant les objectifs généraux et opérationnels, ainsi que le contenu proposé par le Ministère ; et, en deuxième lieu, le contenu élaboré et enseigné par l'enseignante chargée de ce module, pour le (SI) 2018-2019.

2.5.1. Les grilles d'analyse du programme et de contenu officiels détaillés de ce module :

Nos grilles d'analyse du programme et du contenu officiels détaillés, comportent un certain nombre de critères, que nous jugeons pertinents, afin d'atteindre les objectifs de la présente analyse. Nous avons inspiré de tout ce qui précède, pour sélectionner les critères et les indices suivants :

A. Les grilles d'analyse des objectifs généraux et opérationnels :

A.1. Identification :

Critère N° 01 : Identification des objectifs		
Pour le (SI)	Les objectifs généraux	« Familiariser (1) et entraîner (2) les étudiants aux concepts actuels de méthodologie de rédaction en vigueur dans le métier des Sciences et Technologies. » (M.E.S.R.S., 2018 : 40)
	Les objectifs opérationnels	« Savoir se présenter (1) ; Savoir rédiger un CV (2) et une lettre de motivation (3) ; Savoir se positionner par écrit (4) ou de vive voix (5) par rapport à une opinion ou une idée ; Maitriser la syntaxe (6) et l'orthographe (7) à l'écrit. » (Ibid.)
Pour le (SII)	Les objectifs généraux	« Donner les bases principales pour réussir une présentation orale. » (1) (Ibid. : 54)
	Les objectifs opérationnels	« Savoir préparer un exposé (1) ; Savoir présenter un exposé (2) ; Savoir capturer l'attention de l'assistance (3) ; Prendre connaissance des pièges du plagiat (4) et connaître la réglementation de la propriété intellectuelle. (5) » (Ibid.)

Critère N° 02 : Identification des compétences à développer, selon les objectifs cités											
Pour le (SI)	Nombre		Objectifs généraux		Objectifs opérationnels						
	Indice		(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Compétence rédactionnelle.		P	O	A	O	O	O	N	O	O
	Compétence de parler.		N	N	A	N	N	N	O	O	N
	Compétence méthodologique.		O	O	O	O	O	O	O	N	N
Pour le (SII)	Nombre		Objectif général		Objectifs opérationnels						
	Indice		(1)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)		
	Compétence rédactionnelle.		N		O	N	N	N	N	N	
	Compétence de parler.		O		N	O	O	N	N	N	
	Compétence méthodologique.		O		O	O	O	O	O	O	
Critère N° 03 : Identification des écrits à traiter, selon les objectifs cités											
Pour le (SI)	Le CV ; la lettre de motivation ; le texte argumentatif.										
Pour le (SII)	L'exposé.										

Tableau N° 11. Identification des objectifs.

Oui = O Partiellement = P Non = N Ambigu = A

Commentaire des critères 01, 02 et 03 :

Ce premier tableau a été conçu dans l'intention d'identifier : les compétences à développer ainsi que les écrits à traiter, extraits à partir des objectifs généraux et opérationnels de ce module, préalablement déterminés.

Pendant le (SI), le module « Méthodologie de la rédaction » vise :

- 02 objectifs généraux qui se complètent : « familiariser » et « entraîner » ; en cherchant à examiner des savoirs et des savoir-faire ; en vue de construire des compétences rédactionnelles, méthodologiques et surtout contextualisées dans le domaine des sciences et de la technologie.
- Quant aux 07 objectifs opérationnels, ils ne servent pas, tous, à développer, uniquement, une compétence de nature rédactionnelle et méthodologique, mais également, une compétence pour parler, comme il le montre l'objectif N° 01 et N°05. Ce dernier se caractérise par

l'ambiguïté de son contexte (universitaire et/ou professionnel), et de la compétence visée (écrit ou/et oral).

Pour le (SII), la matière de « Méthodologie de la présentation » a :

- Un seul objectif général, celui de réussir une présentation orale, donc développer une compétence méthodologique exclusivement orale (verbale et non verbale).
- De même que les 07 objectifs opérationnels du (SI), les 05 objectifs opérationnels du (SII) sont, également, décalés par rapport à leur objectif général. Ils abordent davantage une compétence rédactionnelle dans le premier objectif ; ainsi que, des compétences typiquement méthodologiques, au niveau des objectifs N° 04 et N° 05.

Enfin, nous avons dégagé les écrits visés par les objectifs opérationnels cités ci-dessus. Des écrits qui sont généralement d'ordre transversal et non contextualisés dans le domaine des sciences et de la technologie.

A.2. Caractéristiques des objectifs :

Critère N° 04 : Caractéristiques générales des objectifs															
Semestre	Pour le (SI)									Pour le (SII)					
Indice	Objectifs généraux		Objectifs opérationnels							Objectif général	Objectifs opérationnels				
	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
- Général / - Précis / - Ambigu	X	X							X	X	X	X	X	X	X
- Explicite / - Implicite / - Ambigu	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X
- Lointain / - Proche / - Urgent / - Ambigu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Fixé avant / - Pendant la formation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Transversal / - Spécialisé	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<u>Centré sur l'apprenant.</u> <u>Centré sur le :</u>															
- Savoir académique /	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X
- Savoir professionnel /	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X
- Ambigu.			X	X	X	X	X								
<u>Centré sur le :</u>															
- Savoir /	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Savoir-faire /		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Savoir-faire non verbal.								X		X		X	X		
- Ambigu.			X												

Tableau N° 12. Caractéristiques générales des objectifs.

Critère N° 05 : Opérationnalité des objectifs															
Semestre	Pour le (SI)									Pour le (SII)					
Indice	Objectifs généraux		Objectifs opérationnels							Objectif général	Objectifs opérationnels				
	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)		(1)	(1)	(2)	(3)	(4)
- « <i>Description univoque du contenu et de l'intention.</i> » (D. Hameline, cité par J.-P. Cuq (dir.), 2004 : 140)	P	P	N	P	P	N	N	O	O	P	O	O	O	N	N
- « <i>Décrire une activité de l'apprenant par un comportement observable.</i> » (Ibid.)	N	N	P	O	O	P	P	O	O	P	O	O	O	N	N
- « <i>Mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester.</i> » (Ibid.)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
- « <i>Indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant...</i> - <i>et quels critères serviront à évaluer le résultat.</i> » (Ibid.)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N

Tableau N° 13. Opérationnalité des objectifs.

Oui = O Partiellement = P Non = N Ambigu = A

Commentaire du critère N° 04 :

À partir du tableau portant sur les caractéristiques générales des objectifs, il est bien clair que tous les objectifs, sans exception, ont été fixés avant la formation, c.-à-d. avant tout contact avec les étudiants.

En ce qui concerne le degré de précision des objectifs, nous pouvons remarquer qu'à l'exception des 03 premiers objectifs opérationnels du (SII), tous les objectifs sont soit généraux, soit ambigus. Pour l'indice d'explicitation, il y en a seulement 05 objectifs ambigus, il s'agit des mêmes objectifs ambigus dans l'indice de précision.

En outre, peu sont les objectifs considérés comme urgents, parce que la majorité n'est pas, ni assez explicite ni assez précise.

Nous constatons également que la quasi-majorité des objectifs visent des savoirs de nature académique et professionnelle, aucun objectif n'est centré sur l'apprenant.

En effet, les objectifs analysés servent à faire acquérir des savoirs déclaratifs, conceptuels, procéduraux et opérationnels. Uniquement, une minorité entre eux qui visent des savoir-faire non verbaux relatifs à la communication orale.

Commentaire du critère N° 05 :

Le tableau suivant est élaboré dans le but d'analyser l'opérationnalité des objectifs de ce module, en inspirant des 04 indices de D. Hameline.

D'ailleurs, tous les objectifs cités ne sont pas entièrement opérationnels : du fait que les deux derniers indices de l'opérationnalité portant sur le contexte et la réutilisation de l'apprentissage, ainsi que les modes et les critères de son évaluation, ne sont absolument pas effectués pour aucun objectif cité. De même que pour les deux premiers indices reposant sur la précision des objectifs et des contenus d'apprentissage, qui se sont concrétisés partiellement au niveau de certains objectifs.

A.3. La cohérence et l'adéquation des objectifs opérationnels :

Critère N° 06 : Cohérence des objectifs												
Semestre	Pour le (SI)							Pour le (SII)				
Indice	Nombre	Objectifs opérationnels						Objectifs opérationnels				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(1)	(2)	(3)	(4)
<u>Objectifs généraux (SI) :</u>												
- (1)	A	P	P	O	N	P	P					
- (2)	A	P	P	O	N	P	P					
Objectif général (1) (SII)												
								P	O	O	N	N
<u>Méthode d'enseignement :</u>												
- Transmissive (100% cours).	A	P	P	N	N	P	P	P	N	N	P	P
- Massive (dans l'amphi).	A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
- VHH = 1 :30h.	A	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Évaluation écrite sommative (100% examen).												
	A	O	O	O	N	O	O	P	N	N	P	P

Tableau N° 14. Cohérence des objectifs.

Oui = O Partiellement = P Non = N Ambigu = A

Commentaire du critère N° 06 :

Ce tableau nous aide à vérifier si les objectifs opérationnels servent à bien transposer les objectifs généraux ou non. Comme nous pouvons le remarquer, la plupart des objectifs opérationnels ne les traduisent que partiellement vu leur imprécision et leur implication : (académique ou professionnel), (spécialisé ou transversal), (oral et écrit).

De plus, ce tableau traite la cohérence entre les objectifs opérationnels et la méthode d'enseignement et d'évaluation, désignées par le Ministère dans le programme détaillé du module « Méthodologie ». De façon générale, un enseignement transmissif et massif, et une évaluation écrite et sommative, ne sont convenables que pour quelques objectifs portant sur la familiarisation aux concepts méthodologique, c.-à-d. l'acquisition des savoirs abstraits. Cependant, ce n'est pas le cas pour les objectifs qui demandent de la pratique, ni pour ceux qui traitent l'oral, donc ceux qui visent, principalement, des savoir-faire.

Critère N° 07 : Adéquation des objectifs													
Semestre	Pour le (SI)							Pour le (SII)					
Indice	Nombre	Objectifs opérationnels							Objectifs opérationnels				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<u>Les besoins rédactionnels des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>													
- Le vocabulaire du français général.	A	P	P	P	P	P	P	P	P	P	N	P	P
- Le vocabulaire du français de spécialité.	A	P	P	P	P	N	N	P	N	N	N	N	N
- L'orthographe.	A	P	P	P	N	P	O	P	N	N	N	N	N
- La construction des phrases.	A	P	P	P	P	O	P	P	P	N	N	N	N
<u>Les besoins méthodologique des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>													
- La prise de notes.	N	N	N	N	N	P	P	P	N	N	N	N	N
- Les stratégies de la lecture.	N	N	N	N	N	P	P	P	N	N	N	N	N
- Le résumé.	N	N	N	N	N	P	P	P	P	N	P	P	P
- L'interprétation des résultats.	N	N	N	N	N	P	P	P	N	N	N	N	N
- La préparation de l'exposé.	N	N	N	P	N	P	P	O	N	N	P	P	P
- La présentation de l'exposé.	N	N	N	N	P	P	N	N	O	O	P	P	P
- La compréhension des consignes.	N	N	N	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N
<u>Les écrits les plus demandés en 1^{ère} A (ST) :</u>													
- Le compte rendu.	A	N	N	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
- L'exposé.	A	N	N	P	P	P	P	O	O	O	P	P	P

Tableau N° 15. Adéquation des objectifs.

Oui = O Partiellement = P Non = N Ambigu = A

Commentaire du critère N° 07 :

À ce stade là, nous allons analyser la convenance entre : d'un côté, les besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants, ainsi que les écrits les plus demandés, issus de l'identification des besoins dans le chapitre précédent ; et, d'autre côté, les objectifs opérationnels du (SI) et du (SII) du module « Méthodologie ».

Plus de la moitié des objectifs opérationnels ne répondent que partiellement aux besoins rédactionnels des étudiants à l'encontre de tout le reste qui ne leur répond pas du tout. Seulement les besoins en « orthographe » et en « construction de la phrase » qui ont été pris par les deux derniers objectifs de (SI).

Pour les besoins méthodologiques des étudiants, il y en a deux besoins qui traitent « la préparation et la présentation de l'exposé », qui sont assurés par les objectifs du (SII). Le reste se trouve partiellement, ou absolument non, assuré.

Concernant les écrits les plus demandés en première année tronc commun (ST), le compte rendu paraît un peu négligé par rapport à l'exposé.

En bref, les objectifs opérationnels de module « Méthodologie » ne sont pas tous adéquats à la majorité des besoins rédactionnels et méthodologiques des étudiants ; et surtout pas à l'écrit du compte rendu.

B. Les grilles d'analyse du contenu détaillé proposé par le Ministère :

B.1. L'identification du contenu détaillé proposé par le Ministère :

Nous rappelons que selon le contenu détaillé proposé par le Ministère, ce module traite 05 chapitres pour le (SI), et 04 chapitres pour le (SII), (cf. annexe N° 05), portant sur les axes suivants :

Pour le (SI)	Pour le (SII)
<p><u>« Chapitre 01 : Notions et généralités sur les techniques de la rédaction</u> Définitions, normes. -Applications : rédaction d'un résumé, d'une lettre, d'une demande. » (M.E.S.R.S., 2018 : 40)</p>	<p><u>« Chapitre 01 : L'exposé oral</u> La communication. Préparation d'un exposé oral. Différents types de plans. » (M.E.S.R.S., 2018 : 54)</p>
<p><u>« Chapitre 02 : Recherche de l'information, synthèse et exploitation</u> -Recherche de l'information en bibliothèque. -Recherche de l'information sur Internet. -Applications. » (Ibid.)</p>	<p><u>« Chapitre 02 : Présentation d'un exposé oral</u> Structure d'un exposé oral. Présentation d'un exposé oral. » (Ibid.)</p>
<p><u>« Chapitre 03 : Techniques et procédures de la rédaction</u> Principe de base de la rédaction, Ponctuation, Syntaxe, Phrases, La longueur des phrases, La division en paragraphes, L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne, La lisibilité, L'objectivité, La rigueur intellectuelle et Plagiat. » (Ibid.)</p>	<p><u>« Chapitre 03 : Plagiat et Propriété intellectuelle</u> 1- Le plagiat : Définitions du plagiat, sanction du plagiat, comment emprunter les travaux des autres auteurs, les citations, les illustrations, comment être sûres d'éviter le plagiat ? 2- Rédaction d'une bibliographie : Définition, objectifs, comment présenter une bibliographie, rédaction de la bibliographie. » (Ibid.)</p>

« <i>Chapitre 04 : Rédaction d'un Rapport</i> <i>Pages de garde, Le sommaire, Introduction, Méthode, Résultats, Discussion, Conclusion, Bibliographie, Annexes, Résumé et Mots clés.</i> » (Ibid.)	« <i>Chapitre 04 : Présenter un travail écrit</i> <i>- Présenter un travail écrit. Applications : présentation d'un exposé oral.</i> » (Ibid.)
« <i>Chapitre 05 : Applications</i> <i>Compte rendu d'un travail pratique.</i> » (Ibid.)	

Tableau N° 16. Le contenu détaillé proposé par le Ministère (M.E.S.R.S., 2018 : 40 & 56).

B. 2. Les caractéristiques du contenu détaillé proposé par le Ministère :

Critère N° 08 : Structure de contenu détaillé proposé par le Ministère									
Semestre	Pour le (SI)					Pour le (SII)			
Chapitre	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)
<u>L'existence de contenu :</u>									
- Théorique.	O	O	O	O	N	O	O	O	N
- Pratique.	O	O	N	N	O	N	N	N	O
<u>L'organisation des chapitres :</u>									
- La progression entre eux.	N					P			
- Selon la priorité.	N					P			
Critère N° 09 : Caractéristiques de contenu détaillé proposé par le Ministère									
Semestre	Pour le (SI)					Pour le (SII)			
Flexibilité (ouvert ou fermé).	N	N	O	O	O	O	O	O	O
<u>Détermination (explicite) :</u>									
- De liberté/exigence.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
- De cadre des références.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Négocié avec les apprenants.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
<u>La concrétisation :</u>									
- Des objectifs généraux.	P					P			
- Des objectifs opérationnels.	P					P			
Critère N° 10 : Identification des compétences à développer, selon le contenu détaillé proposé par le Ministère									
Semestre	Pour le (SI)					Pour le (SII)			
- Compétence rédactionnelle.	P	N	O	P	P	P	P	P	O
- Compétence verbale.	N	N	N	N	N	P	O	P	O
- Compétence méthodologique.	O	O	O	O	O	O	O	O	O
Critère N° 11 : Identification des écrits à traiter, selon le contenu détaillé proposé par le Ministère									
Pour le (SI)	Le résumé ; la lettre ; la demande ; le rapport ; le compte rendu.								
Pour le (SII)	L'exposé.								

Tableau N° 17. caractéristiques du contenu détaillé proposé par le Ministère.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Commentaire des critères 08, 09, 10 et 11 :

Ce tableau sert à analyser le contenu détaillé proposé par le Ministère, commençant par l'analyse de sa structure : qui concerne les chapitres et les relations qu'ils entretiennent entre eux. Premièrement, à travers l'identification des parties théoriques et pratiques de chaque chapitre. Ensuite, par l'examen de leur progression et de leur organisation ; ces deux derniers indices manquent, ici, parce que les chapitres du (SI), ne semblent pas bien arrangés.

Par la suite, nous passons aux caractéristiques de ce contenu, qui semble flexible, juste, pour les chapitres ayant une partie théorique et/ou pratique omise. D'autre côté, ce contenu n'est pas assez explicite : ni pour déterminer le degré de la liberté et/ou de l'exigence à respecter pour les chapitres cités ; ni pour déterminer le cadre de référence à suivre. De même pour la possibilité de sa négociation avec les étudiants envisagés, afin de l'ajuster selon leurs besoins et attentes.

En ce qui concerne la concrétisation des objectifs généraux et opérationnels dans ce contenu, elle est partiellement réalisée, à cause de : l'insuffisance du contenu pratique ; l'absence d'un contenu qui vise la compétence verbale pendant le (SI), d'un côté ; et celle qui traite la plupart des écrits extraits des objectifs généraux et opérationnels du (SI), entre autres : le CV et la lettre de motivation.

B.3. La cohérence et l'adéquation du contenu détaillé proposé par le Ministère :

Critère N° 12 : Cohérence de contenu détaillé proposé par le Ministère										
Chapitre :	Pour le (SI)					Pour le (SII)				
Nombre	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	
Indice										
Méthode d'enseignement :										
- Transmissive (100% cours).	P	P	O	O	N	O	P	O	N	
- Massive (dans l'amphi).	P	P	P	P	N	P	P	P	N	
- VHH = 1 :30h.	N	N	P	P	N	P	P	P	N	
Évaluation écrite sommative (100% examen).	P	O	O	N	N	P	P	O	N	

Tableau N° 18. Cohérence de contenu détaillé proposé par le Ministère.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Critère N° 13 : Adéquation de contenu détaillé proposé par le Ministère									
Chapitre :	Pour le (SI)					Pour le (SII)			
<u>Les besoins rédactionnels des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>									
- Le vocabulaire du français général.	P	P	P	P	P	P	P	P	P
- Le vocabulaire du français de spécialité.	N	P	N	N	N	N	N	N	N
- L'orthographe.	P	P	P	P	P	P	P	P	N
- La construction des phrases.	P	N	O	N	N	P	N	N	P
<u>Les besoins méthodologique des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>									
- La prise de notes.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
- Les stratégies de la lecture.	N	N	N	N	N	P	N	N	P
- Le résumé.	O	N	P	P	P	P	P	N	P
- L'interprétation des résultats des TP.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
- La préparation de l'exposé.	N	P	O	P	N	O	N	O	O
- La présentation de l'exposé.	N	N	P	N	N	P	O	P	O
- La compréhension des consignes.	N	N	N	N	N	N	N	N	N
<u>Les écrits les plus demandés en 1^{ère} A (ST) :</u>									
- Le compte rendu.	P	N	O	P	O	N	N	O	N
- L'exposé.	P	P	O	P	N	O	O	O	O

Tableau N° 19. Adéquation de contenu détaillé proposé par le Ministère.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Commentaire des critères 12 et 13 :

À travers la première grille, nous tentons d'analyser la cohérence du contenu détaillé proposé par le Ministère avec la méthode d'enseignement et celle d'évaluation.

Toujours, le choix d'un enseignement transmissif et massif, avec un volume horaire hebdomadaire (1h30), n'aide pas à faire acquérir des savoir-faire : ni une réelle compétence rédactionnelle, ni une réelle compétence de présentation, qui demandent, toutes les deux, beaucoup de temps et de pratique.

En outre, une évaluation écrite et sommative semble, dans ce cas, inadaptée pour estimer le degré de maîtrise du contenu détaillé proposé.

En s'appuyant sur les données de la deuxième grille, nous déduisons qu'à l'instar des objectifs (généraux et opérationnels), le contenu détaillé proposé ne répond pas ni aux besoins rédactionnels, ni aux besoins méthodologiques des étudiants, à l'exception de : la construction de la phrase, des techniques de la rédaction « d'un résumé » et de la « préparation et la présentation de l'exposé ».

Par contre, il traite, suffisamment, les deux écrits les plus demandés : le compte rendu et « l'exposé » même si ce dernier est programmé pour le (SII) en dépit de son importance.

2.5.2. Les grilles d'analyse du contenu élaboré par l'enseignante chargée de ce module pendant le (SI) :

Étant donné que les cours du module « Méthodologie » ne sont pas encore commencés, pour le (SII) ; nous allons nous contenter de l'analyse du contenu élaboré par l'enseignante chargée du (SI).

A. Identification du contenu élaboré par l'enseignante :

Critère N° 01 : L'identification du contenu élaboré par l'enseignante					
Le chapitre	Les éléments traités (cf. annexe N° 06)				
(1) : Notions et généralités sur les techniques de la rédaction.	- La lettre officielle. - Le résumé.				
(2) : Recherche de l'information, synthèse et exploitation.	- La recherche de l'information en bibliothèque. - La recherche de l'information sur Internet. - La fiche de lecture. - Le plagiat. - La bibliographie.				
(3) : Techniques et procédures de la rédaction.	Principe de base de la rédaction, Ponctuation, Syntaxe, Phrases, La longueur des phrases, La division en paragraphes, L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne, La lisibilité, L'objectivité, La rigueur intellectuelle et Plagiat.				
(4) : Rédaction d'un rapport.	- La rédaction du mémoire.				
Critère N° 02 : Identification des compétences à développer, selon le contenu élaboré par l'enseignante					
Indice	Chapitre	(1)	(2)	(3)	(4)
- Compétence rédactionnelle.		P	N	P	P
- Compétence à parler.		N	N	N	N
- Compétence méthodologique.		O	O	O	O
Critère N° 03 : Identification des écrits à traiter, selon le contenu élaboré par l'enseignante					
- La lettre officielle. - Le résumé.		- La fiche de lecture. - Le mémoire.			

Tableau N° 20. Identification du contenu élaboré par l'enseignante.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Commentaire des critères 01, 02 et 03 :

Ce premier tableau sert à identifier les éléments traités au niveau de chaque chapitre, ainsi que les compétences à développer et les écrits à aborder.

Comme nous pouvons le constater, ce contenu favorise le développement d'une compétence typiquement méthodologique, et un peu de la compétence rédactionnelle, mais pas de compétences à parler. Donc, c'est l'équivalent du contenu proposé par le Ministère, et c'est aussi loin des objectifs généraux et opérationnels du (SI).

Quant aux écrits à traiter, dans ce contenu élaboré par l'enseignante, il y en a 04 : la lettre officielle, le résumé, la fiche de lecture et le mémoire. Ces écrits diffèrent, en nombre et en genre, des 03 écrits cités dans les objectifs du (SI) : le CV, la lettre de motivation et le texte argumentatif, mais aussi des 05 écrits proposés par le Ministère : le résumé, la lettre, la demande, le rapport et le compte rendu.

B. Caractéristiques du contenu élaboré par l'enseignante :

Critère N° 04 : caractéristiques rédactionnelles de contenu élaboré par l'enseignante				
Chapitre	(1)	(2)	(3)	(4)
Indice				
- Lisibilité du texte.			O	
- Visibilité des illustrations.			O	
- Uniformité de la rédaction.			N	
- Pagination.			O	
- La rédaction de l'introduction.	O	N	N	O
- La rédaction de la conclusion.	N	N	N	N
La rédaction :				
- De la table des matières.			O	
- Des citations et des références.			N	
- De la bibliographie.			N	
Critère N° 05 : Caractéristiques générales de contenu élaboré par l'enseignante				
Le contenu théorique.	O	O	O	O
Le contenu pratique.	N	N	N	N
Conformité au contenu proposé par le Ministère :				
- Aborder tous les chapitres.			N	
- Respecter le contenu des chapitres.			P	
- Respecter l'ordre des chapitres.			O	
- Négocié avec les apprenants.			N	

Tableau N° 21. Caractéristiques du contenu élaboré par l'enseignante.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Commentaire des critères 04 et 05 :

Dans la première partie de ce tableau, nous avons étudié le contenu envisagé afin d'analyser sa conformité aux règles rédactionnelles.

Même s'il est rédigé dans l'intention de faire apprendre la méthodologie de la rédaction scientifique, il lui manque certains critères, entre autre : l'uniformité de la rédaction dans tous les chapitres, le manque de l'introduction et/ou la conclusion dans certains chapitres, mais surtout, le manque des références et de la bibliographie.

Dans la deuxième partie du tableau, nous remarquons que le contenu proposé et enseigné par l'enseignante aborde uniquement les premiers 04 chapitres, en respectant leur ordre, mais en ne prenant en compte que leur partie théorique. Par contre, le chapitre 05, qui porte sur la rédaction du compte rendu, a été carrément négligé.

En ce qui concerne les pratiques réelles de l'enseignement/apprentissage en classe, et selon notre enquête, le contenu des 04 chapitres enseignés n'était pas négocié avec les étudiants pour l'adapter à leurs besoins.

C. Cohérence et adéquation du contenu élaboré par l'enseignante :

Critère N° 06 : Adéquation du contenu élaboré par l'enseignante				
Chapitre	(1)	(2)	(3)	(4)
Indice				
<u>Les besoins rédactionnels des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>				
- Le vocabulaire du français général.	P	P	P	P
- Le vocabulaire du français de spécialité.	N	P	N	N
- L'orthographe.	P	P	P	P
- La construction des phrases.	P	N	P	N
<u>Les besoins méthodologique des étudiants en 1^{ère} A (ST) :</u>				
- La prise de notes.	N	N	N	N
- Les stratégies de la lecture.	N	N	N	N
- Le résumé.	O	N	P	N
- L'interprétation des résultats des TP.	N	N	N	N
- La préparation de l'exposé.	N	P	P	P
- La présentation de l'exposé.	N	N	N	N
- La compréhension des consignes.	N	N	N	N
<u>Les écrits les plus demandés en 1^{ère} A (ST) :</u>				
- Le compte rendu.	N	N	P	N
- L'exposé.	N	P	P	N

Tableau N° 22. Adéquation du contenu élaboré par l'enseignante.

Oui = O Partiellement = P Non = N

Commentaire de critère N° 06 :

Il est clair que le contenu proposé par l'enseignante n'a pas abordé directement les besoins rédactionnels des étudiants. Mais le fait que cet enseignement a été fait, exclusivement, en français (selon notre enquête), cela ne nie pas qu'il s'agit aussi un apprentissage implicite (acquisition) du « vocabulaire », « de l'orthographe » et de « la construction des phrases ».

Pour les besoins méthodologiques, seulement la technique du « résumé » qui a été traitée, explicitement, dans le premier chapitre.

Quant aux deux écrits les plus demandés en première année tronc commun (ST) : le compte rendu n'était pas traité dans ce module, étant donné que le chapitre 05 du (SI) a été complètement délaissé, et l'exposé est réservé au 2^{ème} semestre.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale :

Au terme de cette recherche portant sur le FOS et l'enseignement de la méthodologie de la rédaction en première année tronc commun (ST) à l'université de Khenchela ; nous rappelons, d'abord, que ce travail avait comme but d'étudier l'adéquation entre les besoins (rédactionnels et méthodologiques) des étudiants, et les objectifs et le contenu du module « Méthodologie » (méthodologie de la rédaction et de la présentation), enseigné en français.

La substitution de l'arabe au français pour d'enseignement/apprentissage en (ST), l'évaluation exclusivement écrite, l'échec qui emporte la majorité des étudiants novices en (ST) ; tout cela, nous a mené à nous interroger sur la nature des besoins ressentis par ces étudiants ? Et après le tronc commun, ces besoins ressentis vont-ils persister ou disparaître ? Également, nous avons tenté de montrer les objectifs du module « Méthodologie » et le contenu proposé pour son enseignement en première année tronc commun (ST). Enfin, nous avons posé la question : à quel degré le module de « Méthodologie » prend-il en considération les besoins rédactionnels et/ou méthodologiques des étudiants novices en (ST) ?

Pour y répondre, nous avons été guidés par nos hypothèses de départ, qui présument que : les besoins scripturaux ressentis par les étudiants novices en (ST) pourraient se limiter aux besoins d'ordre méthodologique. Et après la spécialité, nous supposons que même s'ils éprouvent des difficultés rédactionnelles et/ou méthodologiques en première année, celles-ci pourraient être diminuées ou complètement disparues, à travers le temps. Enfin, nous avons proposé que les objectifs et le contenu proposés pour le module « Méthodologie » pourraient simuler une formation fondée sur une démarche du FOU, en répondant aux besoins rédactionnels et/ou méthodologies urgents des étudiants novices en (ST), vis-à-vis les écrits les plus demandés en cette année.

Pour ce faire, nous avons essayé, tout d'abord, de délimiter notre champs d'étude, à travers la présentation du cadre théorique du FOS et du FOU, qui consiste à mettre l'accent sur : leurs définitions, leurs caractéristiques, leurs spécificités, les cinq étapes de leur démarche typique et, aussi, leurs multiples difficultés en conception et en exécution.

Ensuite, afin de vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour une étude comparative, qui a été effectuée par deux démarches :

Premièrement, nous avons entamé l'analyse des besoins scripturaux chez les étudiants novices en (ST), à l'aide de deux questionnaires et des grilles d'analyse. Les résultats de notre premier questionnaire nous ont dévoilé la nature rédactionnelle et méthodologique de leurs besoins éprouvés. Quant aux résultats du second questionnaire, ils nous ont montré que les besoins des étudiants novices en (ST), vont s'étendre et s'accroître après le tronc commun. En ce qui concerne les grilles d'analyse, elles nous ont permis de déceler les écrits les plus

demandés en première année (ST), et leurs exploitations dans les pratiques réelles des enseignants.

Deuxièmement, en nous appuyant sur nos grilles d'analyses, nous avons procédé, tout d'abord, à l'identification et l'étude des objectifs (généraux et opérationnels) du module « Méthodologie », de son contenu officiel proposé par le Ministère, et de son contenu élaboré et enseigné par l'enseignante chargée du (SI). Puis, nous avons visé l'étude de l'adéquation de ces trois éléments, avec les besoins rédactionnels et méthodologiques ressentis par les étudiants novices en (ST), ainsi que les écrits les plus demandés.

Du point de vue théorique, les résultats de nos grilles d'analyse ont indiqué que les objectifs et le contenu de ce module, officiellement proposés par le Ministère, ne sont pas suffisamment explicites, ni précis. En plus, ils sont lacunaires en matière des modes d'enseignement, de pratique et d'évaluation ; sans oublier leurs adéquations partielles aux besoins ressentis et leurs incompatibilités aux écrits demandés en fonction de l'importance et de l'ordre chronologique.

En ce qui concerne le contenu élaboré et enseigné, effectivement, pendant le premier semestre, il se caractérise par : une mauvaise transposition des objectifs et du contenu officiel, une omission de certains éléments voire même de tout un chapitre, une ignorance totale des activités pratiques et finalement par un retard considérable dans le traitement du contenu du (SII). De cela, nous déduisons que ce contenu ne pourra pas être l'équivalent d'une formation en FOU.

Nous soulignons qu'il serait souhaitable d'avoir plus de temps pour effectuer une analyse plus approfondie des besoins. Une analyse qui vise toutes les difficultés langagières des étudiants inscrits en filières scientifiques et techniques à l'université de Khenchela ; afin d'élaborer un programme d'enseignement/apprentissage du FOS/FOU, et de concevoir des pistes didactiques optimales, qui pourraient faciliter l'intégration de ces nouveaux étudiants dans leur contexte universitaire. Dans le but de les aider à dépasser leurs difficultés langagières et à améliorer leurs compétences scripturales afin de réussir.

Pour finir, nous espérons que ce modeste travail de recherche suscitera l'intérêt des futures mastérants en didactique du FLE afin de mieux exploiter le champ d'étude du FOS/FOU, selon d'autres approches et dans d'autres contextes.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

1- Dictionnaires :

F. Raynel & A. Rieunier (2009). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (7è éd.). France : Antoine Duarte.

J.-P. Cuq (dir.) (2004). *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangères et seconde*. Paris : Jean Pencreac'h.

J.-P. Robert (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Édition Ophrys.

2- Ouvrages :

C. Carras, J. Tolas, P. Kohler & É. Szilagy (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris : Brigitte Faucard.

F. Mourlhon-Dallies (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Les Éditions Didier.

J.-P. Cuq & I. Gruca (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

J.-M. Mangiante & C. Parpette (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Coll. F. Paris : Charlotte Thénier.

J.-M. Mangiante & C. Parpette (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

R. Richterich (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

S. E. Balmet & M. H. de Legge (1992). *Pratique du français scientifique : L'enseignement du français à des fins de communication scientifique*. Paris : Hachette F.L.E.

S. Paivandi (2015). *Apprendre à l'université*. Belgique.

3- Ouvrages électroniques :

J.-M. Mangiante (2008). *Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle : Des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques*. In O. Bertrand & I. Schaffner (Eds.), *Le français de spécialité : Enjeux culturels et linguistiques* (pp. 83-92). Paris : Édition de l'École Polytechnique. En ligne https://books.google.dz/books?id=_oWAGeEx1C8C&lpq=PP1&dq=Le%20fran%C3%A7ais%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9%3A%20enjeux%20culturels%20et%20linguistiques&hl=fr&pg=PP1#v=onepage&q=Le%20fran%C3%A7ais%20de%20sp%C3%A9cialit%C3%A9%3A%20enjeux%20culturels%20et%20linguistiques&f=false, consulté le 01 juin 2019.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (M.E.S.R.S.) (2018). *Offre de formation L.M.D. Licence académique, Programme notionnel 2018-2019*. Algérie. En ligne <https://www.univ-mosta.dz/wp-content/uploads/2018/11/C2-Licence-G%C3%A9nie-des-proc%C3%A9d%C3%A9s-corrig%C3%A9.pdf>, consulté le 01 juin 2019.

4- Mémoires et thèses :

A. N. Zolana (2013), *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Luanda-Angola*. Université Nice Sophia Antipolis, Nice. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00840355/document> , consulté le 31 mai 2019.

H. Qotb (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*. Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier. En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335245/document>, consulté le 31 mai 2019.

5- Actes de colloques :

E. Hilgert (2008, janvier). *Le français sur objectifs universitaires*. Communication présentée au colloque ACEDLE - Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangère - Recherches en didactique des langues -, Strasbourg. En ligne https://www.researchgate.net/profile/Hilgert_Emiliana/publication/267790082_Le_francais_sur

[objectifs universitaires/links/553217a50cf20ea0a071c8bb/Le-francais-sur-objectifs-universitaires.pdf](#), consulté le 01 juin 2019.

E. Hilgert (2011). *Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ?*. Communication présentée au 1^{er} colloque de français sur objectifs universitaires, Approche épistémologique et définition du périmètre, Perpignan. En ligne <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/hilgert.pdf>, consulté le 31 mai 2019.

H. Qotb (2011). *Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance*. Communication présentée au 1^{er} colloque de français sur objectifs universitaires, Approche épistémologique et définition du périmètre, Perpignan. En ligne <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/qotb.pdf>, consulté le 31 mai 2019.

J.-P. Cuq (2011). *Le français sur objectifs universitaires, Une synthèse*. Communication présentée au 2^{ème} colloque de français sur objectifs universitaires, Globalisation et contextualisation des pratiques, Perpignan. En ligne gerflint.fr/Base/Monde8-T2/cuq.pdf, consulté le 31 mai 2019.

6- Articles électroniques :

E. Hilgert (2009a). *Un corpus au service du français sur objectifs universitaires : Interviews d'enseignants-chercheurs. Mélanges crapel*, 31, 131-145. En ligne <http://www.atilf.fr/spip.php?article3730>, consulté le 31 mai 2019.

E. Hilgert (2009b). *Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires)*. Terre de FLE, 02, 49-61. En ligne mediacla.univ-fcomte.fr/GEIDEFile/Quand_le_FoS_vire_au_Fou..._p49.pdf?Archive=191423591960&File=Quand%5Fle%5FFoS%5Fvire%5Fau%5FFou%5F%5F%5F%5Fp49%5Fpdf, consulté le 31 mai 2019.

F. N. París (2004). *Évaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Revista de Filología, 22, 215-232. En ligne <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1056859.pdf>, consulté le 01 juin 2019.

J. Lapointe (1983). *L'analyse des besoins d'apprentissage*. Revue des sciences de l'éducation, 9 (2), 151-266. En ligne <https://id.erudit.org/iderudit/900412ar>, consulté le 01 juin 2019.

M. Ammouden & C. Cortier (2016). *Faciliter l'acculturation à l'écriture universitaire des étudiants de licence de français en Algérie : Genres discursifs et rapport à l'écrit*. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13 (1), 1-19. En ligne <https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/900>, consulté le 31 mai 2019.

S. Hadjerès (1996). *Kateb Yasine et la linguistique algérienne : Évocation*, in : S. Hadjerès (1996). *Le politique et la « guerre » des langues*. Document non publié. 01-11. En ligne https://www.socialgerie.net/IMG/pdf/YACINE_ET_LA_LIGUISTIQUE_ALGERIENNE_par_SH-2.pdf, consulté le 31 mai 2019.

TABLE DES MATIÈRES :

SOMMAIRE

RÉSUMÉ

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 09

PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOS 15

Introduction 15

1.1. Le FOS : origine et définitions 15

1.2. Les spécificités du FOS 17

1.2.1. *La diversité des publics* 17

1.2.2. *Les besoins spécifiques des publics* 18

1.2.3. *Le temps limité consacré à l'apprentissage* 18

1.2.4. *La rentabilité de l'apprentissage* 18

1.2.5. *La motivation des publics* 18

1.3. L'évolution historique du FOS 18

1.4. Dénominations 19

1.4.1. FG / FOS 20

1.4.2. FS / FOS 21

1.4.3. FLP / FOS 21

1.5. La démarche du FOS 21

1.5.1. *La demande de formation* 22

1.5.2. *L'analyse des besoins* 22

1.5.3. *La collecte des données* 22

1.5.4. *L'analyse des données* 22

1.5.5. *L'élaboration des activités* 22

1.6. Les difficultés du FOS 22

1.6.1. Les difficultés de l'enseignant/concepteur d'un programme de FOS 22

1.6.2. Les difficultés du public de FOS 23

Conclusion 24

CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE DU FOU 25

Introduction 25

2.1. La définition du concept 25

2.2. La démarche du FOU 26

2.2.1. *Identification de la demande* 26

2.2.2. *Analyse des besoins* 27

2.2.3. *Collecte des données* 27

2.2.4. <i>Analyse des données</i>	27
2.2.5. <i>Élaboration didactique</i>	28
2.3. Les spécificités du FOU	28
2.3.1. Tel FOU, tel FOS	28
2.3.2. Le FOU : une autre paire de manches	28
2.4. Les sous-types du FOU	30
2.4.1. <i>Le F-univ ou le français pour l'université</i>	30
2.4.2. <i>Le FOU-co ou la compréhension des cours</i>	30
2.4.3. <i>Le FOU-méth ou la méthodologie de l'écrit</i>	31
2.5. Les difficultés du FOU	31
2.5.1. <i>Les difficultés des apprenants</i>	31
2.5.3. <i>Les difficultés des enseignants</i>	32
Conclusion	33

DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 : L'IDENTIFICATION DES BESOINS RÉDACTIONNELS ET MÉTHODOLOGIQUES DES ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST)	35
Introduction	35
1.1. La notion de besoin	35
1.1.1. Définition	35
1.1.2. Caractéristiques	35
1.1.3. Les types des besoins d'apprentissage	36
1.2. L'identification des besoins ou l'analyse des besoins	36
1.2.1. Définition	36
1.2.2. Caractéristiques	37
1.2.3. Les outils de l'identification ou l'analyse des besoins	37
1.3. La présentation du public visé	38
1.3.1. Les critères de choix du public	38
1.3.2. La description du département des sciences et de la technologie à l'université de kenchela	38
1.4. L'enquête	39
1.4.1. La méthode du travail et les outils de la recherche	39
1.4.2. La description et les objectifs des questionnaires	40
1.4.3. Le déroulement et les difficultés de l'enquête	40
1.4.4. Le dépouillement du questionnaire qui vise l'identification des besoins rédactionnels et méthodologiques chez les étudiants en première année (ST), à l'université de Khenchela	41
1.4.5. La synthèse des résultats	57
1.4.6. Le dépouillement du questionnaire qui vise l'évolution des besoins rédactionnels et méthodologiques chez les étudiants en (ST), à l'université de Khenchela	58
1.4.7. La synthèse des résultats	69
1.5. L'analyse de l'offre de formation	70

1.5.1. Présentation de l'offre de formation	70
1.5.2. Les objectifs des grilles d'analyse de l'offre de formation	70
1.5.3. Les écrits demandés aux étudiants en première année tronc commun (ST) selon l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants	70
Conclusion	75

CHAPITRE 2 : L'ANALYSE DES OBJECTIFS ET DE CONTENU DU MODULE « MÉTHODOLOGIE » DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST)

Introduction	76
2.1. Définitions et caractéristiques	77
2.1.1. Curriculum	77
2.1.2. Programme et contenu	77
2.2. L'objectif de l'enseignement/apprentissage	78
2.2.1. Définition et caractéristiques	78
2.2.2. Types	79
2.3. La méthode de travail	79
2.4. La présentation de l'objet d'étude	80
2.4.1. La présentation du module « Méthodologie »	80
2.4.2. La description globale du programme officiel détaillé du module	82
2.4.3. La description globale du contenu élaboré et enseigné du module « Méthodologie de la rédaction »	82
2.5. L'analyse du module « Méthodologie »	84
2.5.1. Les grilles d'analyse du programme et de contenu officiels détaillés de ce module	84
2.5.2. Les grilles d'analyse du contenu élaboré par l'enseignante chargée de ce module pendant le (SI)	96

CONCLUSION GÉNÉRALE

101

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LISTE DES TABLEAUX

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau N° 01.	L'évolution historique du FOS	18
Tableau N° 02.	La comparaison entre le Français Général (FG) et le FOS	20
Tableau N° 03.	La comparaison entre le Français de Spécialité (FS) et le FOS ...	20
Tableau N° 04.	La comparaison entre le Français de Spécialité (FS) et le FOS ...	21
Tableau N° 05.	La comparaison entre le Français Langue Professionnelle (FLP) et le FOS	21
Tableau N° 06.	La comparaison entre le FOS et le FOU	29
Tableau N° 07.	Les écrits demandés en première année tronc commun (ST), selon l'offre de formation et les pratiques réelles des enseignants	70
Tableau N° 08.	L'analyse des écrits demandés en première année tronc commun (ST)	72
Tableau N° 09.	La présentation du module « Méthodologie »	81
Tableau N° 10.	Les illustrations dans le document élaboré par l'enseignante	83
Tableau N° 11.	L'identification des objectifs	84
Tableau N° 12.	Les caractéristiques générales des objectifs	87
Tableau N° 13.	L'opérationnalité des objectifs	88
Tableau N° 14.	La cohérence des objectifs	90
Tableau N° 15.	L'adéquation des objectifs	91
Tableau N° 16.	Le contenu détaillé proposé par le Ministère	92
Tableau N° 17.	Les caractéristiques du contenu détaillé proposé par le Ministère	93
Tableau N° 18.	La cohérence de contenu détaillé proposé par le Ministère	94
Tableau N° 19.	L'adéquation de contenu détaillé proposé par le Ministère	95
Tableau N° 20.	L'identification du contenu élaboré par l'enseignante	96
Tableau N° 21.	Les caractéristiques du contenu élaboré par l'enseignante	97
Tableau N° 22.	L'adéquation du contenu élaboré par l'enseignante	98

ANNEXES

ANNEXE N° 01 :

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS EN PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST) :

Ce questionnaire est destiné aux étudiants en première année tronc commun (ST), à l'université de Khenchela. Il est conçu dans le cadre d'un mémoire de Master, s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

L'anonymat des répondants est garanti.

Vous pouvez répondre en français ou en arabe.

Vous pouvez choisir plusieurs réponses.

I. Identification du public :

1. Votre première langue apprise à la maison est :

L'arabe dialectal. Le chaoui. Autre :

2. Quelle était votre orientation scolaire au lycée ?

II. Rapport avec le français général :

1. Avez-vous eu combien en français au baccalauréat ?

2. Avez-vous des difficultés en langue française ? Oui. Non.

3. Si « oui », ces difficultés se trouvent au niveau de :

La lecture. L'écriture. L'écoute. La parole.

4. Suivez-vous des cours de français ? Oui. Non.

5. Si « oui », ce sont des :

<input type="checkbox"/> Cours spéciaux (particuliers).	<input type="checkbox"/> Cours intensifs à l'université.
<input type="checkbox"/> Cours intensifs dans une école des langues.	<input type="checkbox"/> Autre :

III. Rapport avec la formation en première année ST :

1. Avez-vous refait la 1^{er} année ST ? Oui. Non.

2. Si « oui », c'était à cause :

<input type="checkbox"/> Des difficultés en langue française.	<input type="checkbox"/> Des contenus des programmes.
<input type="checkbox"/> Des difficultés en langue de spécialité.	<input type="checkbox"/> Autre :

3. Est-ce qu'il était facile pour vous de changer la langue d'étude de l'arabe au français ? Oui. Non.

4. En première année, quels sont les modules qui vous semblent difficiles ?

.....

Pourquoi ?

5. En première année, quelle est la séance qui vous semble difficile ?

Cours. TD. TP.

Pourquoi ?

6. En première année, quels sont les travaux écrits les plus demandés ?

La prise de note.	Le compte rendu de TP.
L'exposé.	Autre :

7. Avez-vous des problèmes de rédaction en français ? Oui. Non.

8. Si « oui », quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles ?

Trouver des idées et des informations.	Construire une phrase courte.
Organiser les idées et les informations.	Construire une phrase longue.
Trouver les mots en français.	Passer d'une phrase à une autre.
Trouver les mots et les expressions de spécialité.	La schématisation des résultats.
La méthodologie de travail.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.	Autre :

IV. Rapport avec le cours magistral :

1. Les enseignants expliquent-ils les cours :

En arabe dialectal.	En français.
En arabe standard moderne.	En anglais.

2. Comprenez –vous, parfaitement, leurs explications ? Oui. Des fois. Non.

3. Si « non » ou « des fois », quelle est la tâche qui vous semble difficile ?

La langue française.	Le contenu de cours.
La langue de spécialité.	Autre :

4. Prenez-vous des notes pendant l'explication des enseignants?

Oui. Des fois. Non.

5. Si « oui » ou « des fois » :

A. Notez-vous en quelle langue ?

En arabe dialectal.	En français.
En arabe standard moderne.	En anglais.

B- Qu'est-ce que vous notez?

Ce qui est écrit sur le tableau.	Les questions posées et leurs réponses.
Les idées sur lesquelles l'enseignant insiste dans le photocopié.	Les exemples cités.
Les remarques supplémentaires données par l'enseignant.	Les schémas.
Ce que vous comprenez.	Autre :

C- Comment le faites-vous ?

Par paragraphes.	Par mots clés.
Par phrases longues.	Par abréviations.
Par phrases courtes.	Par schémas.
Autre :	

V. Rapport avec le photocopie :

1. Lorsque vous lisez un cours ou un photocopie, avez-vous des difficultés au niveau de :

La langue française.	La construction des phrases.
Les mots et les expressions de spécialité.	Les relations entre les phrases.
Le contenu de photocopie.	Autre :

2. Est-ce que vous utilisez le dictionnaire? Oui. Des fois. Non.

3. Si « oui » ou « des fois » :

A- Utilisez-vous un dictionnaire :

Français-Français.	Français-Arabe.	Dictionnaire de spécialité.
--------------------	-----------------	-----------------------------

B- Utilisez-vous le dictionnaire :

Pour tous les mots.	Pour quelques mots.
---------------------	---------------------

C- Après l'usage du dictionnaire, comprenez-vous, parfaitement, le cours ou le photocopie ?

Oui. Non. Un peu.

4. Après la lecture et la compréhension des photocopies, vous faites quoi ?

Un résumé.	Des exercices.
Un schéma.	Autre :

5. Est-ce que vous êtes censés de mémoriser, mot à mot, les cours et les photocopies donnés ? Oui. Non. Des fois.

6. Si « oui » ou « des fois », c'est pour quels modules ?.....

VI. Rapport avec le compte rendu :

1. En quelle langue rédigez-vous votre compte rendu?

En arabe standard moderne.	En français.	En anglais.
----------------------------	--------------	-------------

2. Pendant la rédaction du compte rendu, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

La méthodologie de la rédaction du compte rendu.	Le passage d'une phrase à une autre.
Trouver les mots en français.	La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.
Trouver les mots de spécialité.	La schématisation des résultats.
Construire une phrase courte.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
Construire une phrase longue.	Autre :

VII. Rapport avec l'exposé :

1. En quelle langue préparez-vous votre exposé?

En arabe standard moderne.	En français.	En anglais.
----------------------------	--------------	-------------

2. Pendant la préparation de l'exposé, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

La recherche de l'information.	La schématisation des résultats.
La lecture et la compréhension des documents.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
La sélection des informations essentielles.	La méthodologie de travail.
L'organisation et l'enchaînement des informations	La préparation de PowerPoint.
La rédaction en langue française.	La présentation orale.
L'usage des mots et des expressions de spécialité.	Autre :

VIII. Rapport avec les examens :

1. Pouvez-vous comprendre et répondre aux questions posées en français ?

Oui. Non. Des fois.

2. Si « non » ou « des fois », quel est le problème :

La langue française.	La complexité des questions.
La langue de spécialité.	La méthodologie de la réponse.
Le manque d'informations.	Autre :

3. Quels sont les types de questions qui vous semblent plus difficiles ?

Directe.	Théorique.	Ouverte.
Analyse.	Exercices.	Fermée (QCM).
Autre :		

4. Les enseignants prennent-ils en considération les fautes de la langue lors de la correction de l'examen ? Oui. Non. Des fois.

5. Si « oui » ou « des fois », donnez un exemple :

.....

IX. Rapport avec la formation en français :

1. Pensez-vous que le module de la méthodologie est suffisant pour vous aider à faire face à vos difficultés en écriture? Oui. Non.

2. Pourquoi ?

3. Aimez-vous améliorer votre français ? Oui. Non.

4. Si « oui », voulez-vous apprendre :

Le français général.	L'écriture correcte.
Le français de spécialité.	La compréhension des explications des enseignants.
La méthodologie du travail universitaire.	La parole correcte.
La lecture et la compréhension des photocopiés.	Autre :

Merci infiniment pour votre collaboration !

ANNEXE N° 02 :

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS EN FACULTÉ DE (ST) :

Ce questionnaire est destiné aux étudiants en faculté des sciences et de la technologie, à l'université de Khenchela. Il est conçu dans le cadre d'un mémoire de Master, s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

L'anonymat des répondants est garanti.

Vous pouvez répondre en français ou en arabe.

Vous pouvez choisir plusieurs réponses.

I. Identification du public :

1. Votre première langue apprise à la maison est :

L'arabe dialectal. Le chaoui. Autre :

2. Vous êtes étudiant(e) en ST, en quelle année ?

3. Vous êtes étudiant(e) en ST, en quelle option ?

II. Rapport avec le français général :

1. Comment vous-estimez votre niveau en français ?

Très bon. Bon. Moyen. Faible. Très faible.

2. Avez-vous des difficultés en langue française ? Oui. Non.

3. Si « oui », ces difficultés se trouvent au niveau de :

La lecture. L'écriture. L'écoute. La parole.

4. Suivez-vous des cours de français ? Oui. Non.

5. Si « oui », ce sont des :

<input type="checkbox"/> Cours spéciaux (particuliers).	<input type="checkbox"/> Cours intensifs à l'université.
<input type="checkbox"/> Cours intensifs dans une école de langues.	<input type="checkbox"/> Autre :

III. Rapport avec la formation en ST :

1. Avez-vous refait la 1^{er} année ST ? Oui. Non.

2. Si « oui », c'était à cause :

<input type="checkbox"/> Des difficultés en langue française.	<input type="checkbox"/> Des contenus des programmes.
<input type="checkbox"/> Des difficultés en langue de spécialité.	<input type="checkbox"/> Autre :

3. Est-ce qu'il était facile pour vous de changer la langue d'étude de l'arabe au français ? Oui. Non.

4. Pendant vos études universitaires, quels sont les modules qui vous semblent difficiles ?

.....
Pourquoi ?

5. Pendant vos études universitaires, quelle est la séance qui vous semble difficile ?

Cours. TP. TD.

Pourquoi ?

6. Pendant vos études universitaires, quels sont les travaux écrits les plus demandés ?

La prise de note.	Le compte rendu de TP.
L'exposé.	Autre :

7. Pendant vos études universitaires, avez-vous des problèmes de rédaction en français ?

Oui. Non.

8. Si « oui », quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles ?

Trouver des idées et des informations.	Construire une phrase courte.
Organiser les idées et les informations.	Construire une phrase longue.
Trouver les mots en français.	Passer d'une phrase à une autre.
Trouver les mots et les expressions de spécialité.	La schématisation des résultats.
La méthodologie de travail.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.	Autre :

IV. Rapport avec le cours magistral :

1. Les enseignants expliquent-ils les cours :

En arabe dialectal.	En français.
En arabe standard moderne.	En anglais.

2. Comprenez –vous, parfaitement, leurs explications ? Oui. Des fois. Non.

3. Si « non » ou « des fois », quelle est la tâche qui vous semble difficile ?

La langue française.	Le contenu de cours.
La langue de spécialité.	Autre :

4. Prenez-vous des notes pendant l'explication des enseignants?

Oui. Des fois. Non.

5. Si « oui » ou « des fois » :

A. Notez-vous en quelle langue ?

En arabe dialectal.	En français.
En arabe standard moderne.	En anglais.

B- Qu'est-ce que vous notez?

Ce qui est écrit sur le tableau.	Les questions posées et leurs réponses.
Les idées sur lesquelles l'enseignant insiste dans le polycopié.	Les exemples cités.
Les remarques supplémentaires données par l'enseignant.	Les schémas.
Ce que vous comprenez.	Autre :

C- Comment le faites-vous ?

Par paragraphes.	Par mots clés.
Par phrases longues.	Par abréviations.
Par phrases courtes.	Par schémas.
Autre :	

V. Rapport avec le photocopié :

1. Lorsque vous lisez un cours ou un photocopié, avez-vous des difficultés au niveau de :

La langue française.	La construction des phrases.
Les mots et les expressions de spécialité.	Les relations entre les phrases.
Le contenu de photocopié.	Autre :

2. Est-ce que vous utilisez le dictionnaire? Oui. Des fois. Non.

3. Si « oui » ou « des fois » :

A- Utilisez-vous un dictionnaire :

Français-Français.	Français-Arabe.	Dictionnaire de spécialité.
--------------------	-----------------	-----------------------------

B- Utilisez-vous le dictionnaire :

Pour tous les mots.	Pour quelques mots.
---------------------	---------------------

C- Après l'usage du dictionnaire, comprenez-vous, parfaitement, le cours ou le photocopié ?

Oui. Non. Un peu.

4. Après la lecture et la compréhension des photocopiés, vous faites quoi ?

Un résumé.	Des exercices.
Un schéma.	Autre :

5. Est-ce que vous êtes censés de mémoriser, mot à mot, les cours et les photocopiés donnés ? Oui. Non. Des fois.

6. Si « oui » ou « des fois », c'est pour quels modules ?.....

VI. Rapport avec le compte rendu :

1. En quelle langue rédigez-vous votre compte rendu?

En arabe standard moderne.	En français.	En anglais.
----------------------------	--------------	-------------

2. Pendant la rédaction du compte rendu, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

La méthodologie de la rédaction du compte rendu.	Le passage d'une phrase à une autre.
Trouver les mots en français.	La grammaire, la conjugaison et l'orthographe.
Trouver les mots de spécialité.	La schématisation des résultats.
Construire une phrase courte.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
Construire une phrase longue.	Autre :

VII. Rapport avec l'exposé :

1. En quelle langue préparez-vous votre exposé?

En arabe standard moderne.	En français.	En anglais.
----------------------------	--------------	-------------

2. Pendant la préparation de l'exposé, quelles sont les tâches qui vous semblent difficiles?

La recherche de l'information.	La schématisation des résultats.
La lecture et la compréhension des documents.	L'analyse et l'interprétation des résultats.
La sélection des informations essentielles.	La méthodologie de travail.
L'organisation et l'enchaînement des informations	La préparation de PowerPoint.
La rédaction en langue française.	La présentation orale.
L'usage des mots et des expressions de spécialité.	Autre :

VIII. Rapport avec les examens :

1. Pouvez-vous comprendre et répondre aux questions posées en français ?

Oui. Non. Des fois.

2. Si « non » ou « des fois », quel est le problème :

La langue française.	La complexité des questions.
La langue de spécialité.	La méthodologie de la réponse.
Le manque d'informations.	Autre :

3. Quels sont les types de questions qui vous semblent plus difficiles ?

Directe.	Théorique.	Ouverte.
Analyse.	Exercices.	Fermée (QCM).
Autre :		

4. Les enseignants prennent-ils en considération les fautes de la langue lors de la correction de l'examen ? Oui. Non. Des fois.

5. Si « oui » ou « des fois », donnez un exemple :

.....

IX. Rapport avec la formation en français :

1. Pensez-vous que le module de la méthodologie est suffisant pour vous aider à faire face à vos difficultés en écriture? Oui. Non.

2. Pourquoi ?

3. Aimez-vous améliorer votre français ? Oui. Non.

4. Si « oui », voulez-vous apprendre :

Le français général.	L'écriture correcte.
Le français de spécialité.	La compréhension des explications des enseignants.
La méthodologie du travail universitaire.	La parole correcte.
La lecture et la compréhension des photocopiés.	Autre :

Merci infiniment pour votre collaboration !

ANNEXE N° 03 :

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE PREMIÈRE ANNÉE TRONC COMMUN (ST) :

Ce questionnaire est destiné aux enseignants de première année tronc commun -faculté des Sciences et de la Technologie- à l'université de Khenchela, dans le cadre d'un travail de recherche s'inscrivant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Nous vous invitons à bien vouloir répondre aux questions suivantes :

(Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

I. Identification du public :

1. Âge : 2. Sexe : femelle. Mâle.
3. Votre langue maternelle est : L'arabe dialectal. Le chaoui. Autre :
4. Quand vous étiez étudiant(e), quelle était la langue de votre formation ?.....
5. Vous enseignez depuis quand ?

II. Rapport avec le français, pour enseigner les étudiants en première année ST :

1. Pour les étudiants de 1ère année ST, est-ce que le programme que vous suivez est élaboré par le ministère ? Oui. Non.
2. Si « non », donc il est élaboré par qui ?.....
3. Pour les étudiants de 1ère année ST, est-ce que le programme que vous suivez est élaboré en : Arabe standard moderne. Français. Anglais. Autre, précisez :
4. Pour les étudiants de 1ère année ST, quel module prenez-vous en charge ?
.....
5. Pour les étudiants de 1ère année ST, quel type de cours prenez-vous en charge ?
 Cours magistral. TP. TD.
6. Comment se fait-elle la coordination entre cours, TD et TP ?
.....
7. Quelle langue utilisez-vous pendant l'explication des cours pour les étudiants de 1ère année ST ? Arabe standard moderne. Arabe dialectal. Français. Anglais.
8. Comment procédez-vous dans vos cours :

Vous écrivez tout le cours sur le tableau.	Vous lisez le polycopié mot à mot.
Vous écrivez seulement les éléments que vous jugez essentiels.	Vous donnez des polycopiés après les cours.
Vous schématisez.	Vous ne lisez que les éléments essentiels du polycopié.
Vous expliquez oralement.	Vous faites des exercices.
Vous utilisez le Data Show.	Autre :

9. Que faites-vous lorsqu'ils ne comprennent pas?

Relire le passage non compris.	Schématiser.
Réexpliquer et simplifier en français.	Traduire en Arabe.
Donner des exemples.	Autre :

10. Si vous faites recours à la traduction, est-ce que vous traduisez :

Tout le cours.	Les éléments que vous jugez essentiels.
Seulement les parties non comprises par les étudiants.	Autre :

11. Comment estimez-vous le niveau des étudiants de première année ST en français ?

Très bon. Bon. Moyen. Faible. Très faible.

12. Selon vous, les difficultés de ces étudiants sont dues à :

La langue française.	La complexité des contenus transmis.
La langue de spécialité.	La méthodologie de travail.
Autre :	

13. Pensez-vous qu'ils ont besoin d'une formation en français ? Oui. Non.

14. Si « non », pourquoi ?

15. Si « oui », quel contenu proposez-vous :

Le français général.	La méthodologie de travail.
Le français de spécialité.	Autre :

16. Pour quel but, vous voulez que ces étudiants améliorent leur niveau en français?

Pour s'exprimer correctement et participer en classe.	Pour rédiger correctement un travail demandé.
Pour présenter les exposés et les travaux demandés.	Pour répondre correctement aux questions des examens.
Pour lire et comprendre les cours, les photocopiés, les livres, ...	Pour suivre la méthodologie du travail universitaire.
Autre :	

17. En classe, les étudiants communiquent avec vous en :

Arabe standard moderne. Arabe dialectal. Français. Anglais.

18. En classe, corrigez-vous les fautes de la langue des étudiants ? Oui. Non.

19. Si « non », pourquoi ?

20. Si « oui », c'est à : L'oral. L'écrit.

21. Quels sont les travaux écrits que vous demandez aux étudiants de 1^{ère} année ST ?

La prise de note.	Les exercices.
L'exposé.	Le compte rendu des TP.
Le résumé.	Autre :

22. Les étudiants peuvent-ils réaliser les travaux demandés sans difficultés ?

Oui. Non.

23. Si « non », quelles sont ces difficultés ?

.....

24. Selon vous, ils ont besoin d'améliorer leurs écrits au niveau de :

La méthodologie de travail.	La construction de phrase courte.
Les mots de spécialité.	La construction de phrase longue.
La grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe.	L'enchaînement des phrases.
Autre :	

25. Lorsque vous demandez un travail écrit, est-ce que vous donnez la méthodologie de travail aux étudiants ? Oui. Non.

26. Selon vous, quels sont les critères d'un travail écrit réussi ?

La prise de note :

L'exposé :

Le compte rendu :

Autre :

27. Rédigez-vous le sujet d'examen en :

Arabe standard moderne. Français. Anglais.

28. Quels types de questions proposez-vous?

Directe.	Théorique.	Ouverte.
Synthèse.	Exercices.	Fermée (QCM).
Analyse.	Autre :	

29. Selon vous, est-ce que les étudiants sont censés de mémoriser, mot à mot, les cours et les photocopiés donnés ? Oui. Non.

Pourquoi ?

30. Lors de la correction des copies, vous évaluez :

Le contenu et la logique de la réponse.

La langue.

La méthodologie et l'organisation de la réponse.

Autre, précisez :

Merci infiniment pour votre collaboration !

ANNEXE N° 04 :

Tableau N° 01 :

Semestre 1										
Unité d'enseignement	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Semestriel (15 semaines)	Travail Complémentaire en Consultation (15 semaines)	Mode d'évaluation	
	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 18 Coefficients : 9	Mathématiques 1	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
	Physique 1	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
	Structure de la matière	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 9 Coefficients : 5	TP Physique 1	2	1			1h30	22h30	27h30	100%	
	TP Chimie 1	2	1			1h30	22h30	27h30	100%	
	Informatique 1	4	2	1h30		1h30	45h00	55h00	40%	60%
	Méthodologie de la rédaction	1	1	1h00			15h00	10h00		100%
UE Découverte Code : UED 1.1 Crédits : 1 Coefficients : 1	Les métiers en sciences et technologies 1	1	1	1h30			22h30	02h30		100%
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue étrangère 1 (Français et/ou anglais)	2	2	3h00			45h00	05h00		100 %
1 Total semestre 1		30	17	16h00	4h30	4h30	375h00	375h00		

La fiche d'organisation semestrielle des enseignements de la spécialité, pour le (SI)
(Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2018 : 23)

Tableau N° 02 :

Semestre 2										
Unité d'enseignement	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			Volume Horaire Semestriel (15 semaines)	Travail Complémentaire en Consultation (15 semaines)	Mode d'évaluation	
	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 18 Coefficients : 9	Mathématiques 2	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
	Physique 2	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
	Thermodynamique	6	3	3h00	1h30		67h30	82h30	40%	60%
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 9 Coefficients : 5	TP Physique 2	2	1			1h30	22h30	27h30	100%	
	TP Chimie 2	2	1			1h30	22h30	27h30	100%	
	Informatique 2	4	2	1h30		1h30	45h00	55h00	40%	60%
	Méthodologie de la présentation	1	1	1h00			15h00	10h00		100%
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 1 Coefficients : 1	Les métiers en sciences et technologies 2	1	1	1h30			22h30	02h30		100%
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue étrangère 2 (Français et/ou anglais)	2	2	3h00			45h00	05h00		100 %
Total semestre 2		30	17	16h00	4h30	4h30	375h00	375h00		

La fiche d'organisation semestrielle des enseignements de la spécialité, pour le (SII)
(Ibid. : 24)

ANNEXE N° 05 :

Figure N° 01 :

<p>Semestre: 1 Unité d'enseignement: UEM 1.1 Matière 4: Méthodologie de la rédaction VHS: 15h00 (Cours: 1h00) Crédits: 1 Coefficient: 1</p>
<p><u>Objectifs de l'enseignement</u> Familiariser et entraîner les étudiants aux concepts actuels de méthodologie de rédaction en vigueur dans le métier des Sciences et Technologies. Parmi les compétences à acquérir : Savoir se présenter ; Savoir rédiger un CV et une lettre de motivation ; Savoir se positionner par écrit ou de vive voix par rapport à une opinion ou une idée ; Maîtriser la syntaxe et l'orthographe à l'écrit.</p>
<p><u>Connaissances préalables recommandées</u> Français de base. Principe de base de rédaction d'un document.</p>
<p><u>Contenu de la matière:</u></p> <p>Chapitre 1. Notions et généralités sur les techniques de la rédaction (2 Semaines) - Définitions, normes - Applications : rédaction d'un résumé, d'une lettre, d'une demande</p> <p>Chapitre 2. Recherche de l'information, synthèse et exploitation (3 Semaines) - Recherche de l'information en bibliothèque (Format papier: Ouvrages, Revues) - Recherche de l'information sur Internet (Numérique : Bases de données ; Moteurs de recherche, etc.). - Applications</p> <p>Chapitre 3 Techniques et procédures de la rédaction (3 Semaines) - Principe de base de la rédaction- Ponctuation, Syntaxe, Phrases - La longueur des phrases - La division en paragraphes - L'emploi d'un style neutre et la rédaction à la troisième personne - La lisibilité - L'objectivité - La rigueur intellectuelle et Plagiat</p> <p>Chapitre 4 Rédaction d'un Rapport (4 Semaines) Pages de garde, Le sommaire, Introduction, Méthode, Résultats, Discussion, Conclusion, Bibliographie, Annexes, Résumé et Mots clés</p> <p>Chapitre 5. Applications (3 Semaines) Compte rendu d'un travail pratique</p>
<p><u>Mode d'évaluation:</u> Contrôle Examen: 100%.</p>
<p><u>Références bibliographiques :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. J.-L. Lebrun, Guide pratique de rédaction scientifique, EDP Sciences, 2007.2. M. Fayet, Réussir ses comptes rendus, 3^e édition, Eyrolles, 2009.3. M. Kalika, Mémoire de master - Piloter un mémoire, Rédiger un rapport, Préparer une soutenance, Dunod, 2016.4. M. Greuter, Réussir son mémoire et son rapport de stage, l'Etudiant, 20145. F. Cartier, Communication écrite et orale, Edition GEP- Groupe Eyrolles, 2012.6. M. Fayet, Méthodes de communication écrite et orale, 3^e édition, Dunod, 2008. <hr/> <ol style="list-style-type: none">8. R. Barrass, Scientist must write – A guide to better writing for scientists, engineers and students, 2d edition, Routledge, 2002.9. G. Andreani, La pratique de la correspondance, Hachette, 1995.10. Ph. Rubens, Science & Technical Writing, A Manual of Style, 2d edition, Routledge, 2001.11. A. Wallwork, User Guides, Manuals, and Technical Writing – A Guide to Professional English, Springer, 2014.

Programme détaillé pour le module de « Méthodologie de la rédaction », destiné aux étudiants de première année tronc commun (ST), dans le (SI) (*Ibid.* : 40-41).

Figure N° 02 :

<p>Semestre: 2 Unité d'enseignement: UEM 1.2 Matière 4: Méthodologie de la présentation VHS: 15h00 (Cours: 1h00) Crédits: 1 Coefficient: 1</p>
<p><u>Obiectifs de l'enseignement</u> Donner les bases principales pour réussir une présentation orale. Parmi les compétences à acquérir : Savoir préparer un exposé ; Savoir présenter un exposé ; Savoir capturer l'attention de l'assistance ; Prendre connaissance des pièges du plagiat et connaître la réglementation de la propriété intellectuelle.</p> <p><u>Connaissances préalables recommandées</u> Techniques d'expression et de communication et Méthodologie de la rédaction.</p> <p><u>Contenu de la matière:</u></p> <p>Chapitre 1 : L'exposé oral (3 Semaines) La communication. Préparation d'un exposé oral. Différents types de plans.</p> <p>Chapitre 2 : Présentation d'un exposé oral (3 Semaines) Structure d'un exposé oral. Présentation d'un exposé oral.</p> <p>Chapitre 3 : Plagiat et Propriété intellectuelle (3 Semaines) 1- Le plagiat : Définitions du plagiat, sanction du plagiat, comment emprunter les travaux des autres auteurs, les citations, les illustrations, comment être sûres d'éviter le plagiat ? 2- Rédaction d'une bibliographie : Définition, objectifs, comment présenter une bibliographie, rédaction de la bibliographie</p> <p>Chapitre 4 : Présenter un travail écrit (6 Semaines) - Présenter un travail écrit. Applications : présentation d'un exposé oral.</p> <p><u>Mode d'évaluation:</u> Examen: 100%.</p> <p><u>Références bibliographiques :</u> 1. M. Fayet, Méthodes de communication écrite et orale, 3^e édition, Dunod, 2008. 2. M. Kalika, Mémoire de master – Piloter un mémoire, Rédiger un rapport. Préparer une soutenance, Dunod, 2016. 3. M. Greuter, Réussir son mémoire et son rapport de stage, l'Etudiant, 2014 4. B. Grange, Réussir une présentation. Préparer des slides percutants et bien communiquer en public. Eyrolles, 2009. 5. H. Biju-Duval, C. Delhay, Tous orateurs, Eyrolles, 2011. 6. C. Eberhardt, Travaux pratiques avec PowerPoint. Créer et mettre en page des diapositives, Dunod, 2014. 7. F. Cartier, Communication écrite et orale, Edition GEP- Groupe Eyrolles, 2012. 8. L. Levasseur, 50 exercices pour prendre la parole en public, Eyrolles, 2009. 9. S. Goodlad, Speaking technically – A Handbook for Scientists, Engineers, and Physicians on How to Improve Technical Presentations, Imperial College Press, 2000. 10. M. Markel, Technical communication, eleventh edition, Bedford/St Martin's, 2015.</p>

Programme détaillé pour le module de « Méthodologie de la présentation », destiné aux étudiants de première année tronc commun (ST), dans le (SII) (*Ibid.* : 56).

ANNEXE N° 06 :

Liste N° 01 :

Chapitre 1 : Notions et généralités sur les techniques de la rédaction :

I.1.Introduction

1. La lettre officielle:

a. Les règles de disposition

b. Formules d'appel :

1. L'entête

2. La disposition du texte :

a. Expéditeur

b. Date

c. Initiales

d. Références

e. Marges

f. Objet de la lettre

g. Changement de feuille

h. Signature

I. Pièces jointes

• **L'ENVELOPPE :**

Format

Enveloppe commerciale

Comment plier une lettre et l'introduire dans l'enveloppe ?

❖ **Le résumé :**

1- les règles du résumé

❖ Comment compter les mots ?

2- méthodologie

3- la contraction du texte

Chapitre 2 : Recherche de l'information, synthèse et exploitation :

TYPES DE DOCUMENTS

1. RECHERCHE DE L'INFORMATION EN BIBLIOTHÈQUE :

1. RECHERCHE SUR LES CATALOGUES INFORMATISÉS

2. RECHERCHE SUR LES BANQUES DE DONNEES

2. RECHERCHE DE L'INFORMATION SUR INTERNET :

Ressources sur WEB

1. Des moteurs de recherche spécialisés

2. Un répertoire de sites

3. Des portails scientifiques ou thématiques

❖ **Les techniques de recherche :**

1. Les opérateurs booléens : ET, OU, SAUF

2. La troncature : ? ou \$

3. La recherche par expression

4. La case (majuscules, mots vides)

❖ **Evaluer la qualité et la pertinence des sources :**

Les principaux critères de fiabilité des sources

❖ **Mettre en place une veille documentaire:**

3. Exploitation les documents

1. Lecture et fiches de lecture

2. Citer et paraphraser sans plagier

3. Bibliographie et notices bibliographiques

Chapitre 3 : Techniques et procédures de la rédaction :

Un travail scientifique

La rédaction

La rédaction scientifique

1. PRINCIPES DE BASE DE LA RÉDACTION :

1. La ponctuation

2. syntaxe

3. les phrases

2. LA LONGUEUR DES PHRASES

3. LA DIVISION EN PARAGRAPHES

4. L'EMPLOI D'UN STYLE NEUTRE ET LA REDACTION A LA TROISIEME PERSONNE

Un style correct

5. LA LISIBILITE

6. L'OBJECTIVITE

7. LA RIGUEUR INTELLECTUELLE ET PLAGIAT

❖ **La rigueur intellectuelle**

❖ **plagiat**

Chapitre 4 : Rédaction d'un Rapport :

Introduction

Structure de document scientifique

❖ **Page de garde (Page de titre)**

❖ **La dédicace**

❖ **Les remerciements**

❖ **Sommaire (Table des matières)**

❖ **Exemple d'un sommaire (Table des matières)**

❖ **Introduction**

❖ **Méthode**

❖ **Les résultats**

❖ **Discussion**

❖ **Conclusion**

❖ **Les annexes**

❖ **Bibliographie**

❖ **Les modèles de notices bibliographiques**

❖ **Résumé & mots clés**

La liste détaillée des éléments traités dans le contenu élaboré par l'enseignante chargée de la matière « Méthodologie de la rédaction », pour les étudiants de première année tronc commun (ST), premier semestre, l'année universitaire 2018-2019. (Le document est disponible dans la librairie de Mourad)

ANNEXE N° 07 :

Tableau N° 03 :

		8:00 ÷ 9:30		9:30 ÷ 11:00		11:00 ÷ 12:30		12:30 ÷ 14:00		14:00 ÷ 15:30		15:30 ÷ 17:00	
Su				DIREM		TPD TP.Informatique1 G1 77 TD.Chimie1 G2		Abdellaoui (vac)					
	76 TD.Maths1 G4		C.Chimie1					Les métiers en Sciences				Amphi J TD.Physique1 G3	
Mo													
	76 TD.Chimie1 G1 TPD TP.Informatique1 G2		76 TD.Physique1 G2 77 TD.Chimie1 G3			Hemam M		MEDIA/DI					
Tu													
	76 TD.Chimie1 G1 TPD TP.Informatique1 G2		76 TD.Physique1 G2 77 TD.Chimie1 G3			C.Informatique1		Methodologie					
We													
	76 TD.Physique1 G5		TPD TP.Informatique1 G5			Amphi J		Amphi J					
Th													
	77 TD.Physique1 G6 76 TD.Physique1 G1		Amphi J			C.Physique1		C.Langue1					

L'emploi du temps du (SI) 2018/2019, pour la première section des étudiants de première année tronc commun (ST), publié sur la page Facebook : Université Abbes Laghrour khenchela, en 10/09/2018.

Tableau N° 04 :

		8:00 ÷ 9:30		9:30 ÷ 11:00		11:00 ÷ 12:30		12:30 ÷ 14:00		14:00 ÷ 15:30		15:30 ÷ 17:00	
Su													
	77 TD.Physique1 G9		77 TD.Physique1 G7			DIREM		76 TD.Maths1 G7 TPD TP.Informatique1 G8					
Mo													
	bediaf A (vac)					C.Chimie1		77 TD.Chimie1 G12					
Tu													
	76 TD.Chimie1 G7					C.Informatique1		Methodologie					
We													
	76 TD.Physique1 G11 77 TD.Chimie1 G11		76 TD.Physique1 G12			Amphi J		Amphi J					
Th													
	76 TD.Physique1 G10 77 TD.Chimie1 G11		76 TD.Physique1 G8			C.Physique1		C.Physique1					

L'emploi du temps du (SI) 2018/2019, pour la seconde section des étudiants de première année tronc commun (ST), publié sur la page Facebook : Université Abbes Laghrour khenchela, en 10/09/2018.

Tableau N° 05 :

1ST_Sect1						
	8:00 - 9:30	9:30 - 11:00	11:00 - 12:30	12:30 - 14:00	14:00 - 15:30	15:30 - 17:00
Di	Brahimi Saadoun C.Analyse et Algebre Amphi J	G4 TD.Phys.2 57 ST G6 TP.Inf 2 TPD	Lekmine C.Electricité Amphi J	G1 TP.Inf 2 TPD G5 TD.Chimie 2 57 ST G6 TD.Chimie 2 56 ST	Rehab Hichem C. Informatique Amphi J	
Lu	Lekmine C.Electricité Amphi J	G1 TD.Mat 2 57 ST G3 TP.Inf 2 TPD G6 TD.Phys.2 70 SM	G1 TD.Chimie 2 Conf G2 TP.Inf 2 TPD G3 ALLE 17 Droit SM G4 TD.Mat 2 56 ST G5 TD.Mat 2 57 ST	G1 TD.Phys.2 69 SM G2 TD.Chimie 2 55 GM G5 TD.Mat 2 57 ST	Brahimi Saadoun C.Analyse et Algebre Amphi J	
Ma	G4 TD.Chimie 2 56 ST	Abdellaou Les métiers en sciences Amphi J	G6 TD.Mat 2 56 ST	Maiki C. Chimie 2 Amphi J	G1 TP.C.Lab Chim 2 G2 TP.C.Lab Phys 1	G1 TP.C.Lab Phys 1 G2 TP.C.Lab Chim 2
Me	Maiki C. Chimie 2 Amphi J	G2 TD.Mat 2 56 ST G5 TP.Inf 2 TPD	G3 TD.Mat 2 56 ST G5 TP.C.Lab Phys 2 G6 TP.C.Lab Chim 2	G3 TD.Chim 2 Amphi J	G4 TP.C.Lab Phys 1	G3 TP.C.Lab Phys 1
Je	G3 TP.C.Lab Chim 1 G4 TP.Inf 2 TPD	G4 TP.C.Lab Chim 1	Methodologie 1ST_Sect1	boumaaraf C. Anglais 2 Amphi J		

L'emploi du temps du (SII) 2018/2019, pour la première section des étudiants de première année tronc commun (ST), affiché au niveau du département de (ST), en 05/03/2019.

Tableau N° 06 :

1ST_Sect2						
	8:00 - 9:30	9:30 - 11:00	11:00 - 12:30	12:30 - 14:00	14:00 - 15:30	15:30 - 17:00
Di	Lekmine C.Electricité 56 ST	Brahimi Saadoun C.Analyse et Algebre Amphi J		Rehab Hichem C. Informatique Amphi J	G10 TD.Chimie 2 72 SM	
Lu	G7 TP.Inf 2 TPD G8 TD.Phys.2 56 ST	Lekmine C.Electricité Amphi J	G12 TP.Inf 2 TPD boumaaraf C. Anglais 2 Amphi J	Brahimi Saadoun C.Analyse et Algebre Amphi J	G7 TD.Phys.2 71 SM G11 TP.C.Lab Phys 1	G12 TP.C.Lab Phys 1
Ma	Abdellaou Les métiers en sciences Amphi J	G7 TP.C.Lab Phys 1 G8 TP.C.Lab Chim 2 G1 TD.Phys.2 57 ST G11 TD.Mat 2 56 ST G12 ALLE 17 Droit SM	G7 TP.C.Lab Chim 2 G8 TP.C.Lab Phys 1 G11 ALLE 16 Droit	G7 TD.Salle 23 droit G8 TD.Mat 2 G9 TD.Mat 2 67 GM G11 TD.Chimie 2 56 ST	Maiki C. Chimie 2 Amphi J	
Me	G7 TD.Mat 2 56 ST	Maiki C. Chimie 2 Amphi J	G9 TP.Inf 2 TPD	G8 TP.Inf 2 TPD G9 TD.Phys.2 70 SM G10 TD.Mat 2 56 ST		G11 TP.C.Lab Chim 1
Je	Amphi J Methodologie	G10 TP.Inf 2 TPD	G12 TD.Phys.2 56 ST G9 TP.C.Lab Phys 1 G10 TP.C.Lab Chim 1 G11 TP.Inf 2 TPE	G12 TD.Mat 2 57 ST G8 TD.Chimie 2 56 ST G9 TP.C.Lab Chim 1 G10 TP.C.Lab Phys 1		G12 TP.C.Lab Chim 1

L'emploi du temps du (SII) 2018/2019, pour la seconde section des étudiants de première année tronc commun (ST), affiché au niveau du département de (ST), en 05/03/2019.